

ISSN: 1519-8782

**XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*  
**Universidade Veiga de Almeida**  
Rio de Janeiro, 24 a 28 de agosto de 2015



**CADERNOS DO CNLF, VOL. XIX, Nº 07**  
**FONÉTICA, FONOLOGIA, ORTOGRAFIA**  
**E POLÍTICA LINGÜÍSTICA**



RIO DE JANEIRO, 2015

**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 XIX CNLF**

*Anne Caroline Morais Santos*

---

**XIX 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](mailto: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*

---

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

# **XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

de 24 a 28 de agosto de 2015

---

## **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 Celi Alves da Silva*

*Maria Lúcia Mexias-Simon*

*Marilene Meira da Costa*

*Naira de Almeida Vellozo*

---

## **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*

---

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe a segunda edição do número 07 do volume XIX dos *Cadernos do CNLF*, com 31 (trinta e um) trabalhos, com 424 (quatrocentas e vinte e quatro) páginas, sobre os temas “Fonética, Fonologia, Ortografia e Política Linguística”, que foram apresentados no XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia de 24 a 28 de agosto deste ano de 2015, sendo que, na primeira edição, foram publicados apenas 20 (vinte) trabalhos, com 302 páginas.

Na primeira edição, foram publicados os trabalhos dos seguintes congressistas: Alessandra de Oliveira Jorge, Alessandra Serra Viegas, Ana Cláudia Rocha Amaral Figueiredo, André Henrique Gonçalves, André Luís Gomes, Antônio Adailton da Silva, Aurea Maria Moreira Romero, Clézio Roberto Gonçalves, Cristiana Barcelos da Silva, Cristiane do Socorro Gonçalves Farias, Cristina da Conceição Silva, Elisabeth Henriques Cesar, Gerson Tavares do Carmo, Jorge Luiz Clemente Gomes, José Geraldo Rocha, José Pereira da Silva, Josebel Akel Fares, Jurema Rosa Lopes, Kassandra da Silva Muniz, Laura de Almeida, Magno Pinheiro de Almeida, Márcio Araújo de Melo, Michelle De Chiara Ferreira, Mônica Saad Madeira, Natalina Sierra Assêncio Costa, Nataniel dos Santos Gomes, Neliane Raquel Macedo Aquino, Núbia Régia de Almeida, Patricia Damasceno Fernandes, Renata da Silva de Barcellos, Simony Ricci Coelho, Sizenana Maria da Silva, Thiago Soares de Oliveira e Valéria Jane Siqueira Loureiro, correspondentes aos textos recebidos até o final da primeira semana de agosto.

Os demais foram acrescentados nesta segunda edição, seguindo a ordem alfabética dos títulos dos seus trabalhos, que são os de: Andressa Teixeira Pedrosa Zanon, Elaine Santana de Souza, Eliana Crispim França Luquetti, Fábila de Castro Lemos, Iago Pereira dos Santos, Joaquim Humberto Coelho de Oliveira, Josane Moreira de Oliveira, José Carlos Sebe Bom Meihy, Kamila Teixeira Crisóstomo, Laís Teixeira Lima, Leila Alves Vargas, Liz Daiana Tito Azeredo da Silva, Luciano Dias de Sousa, Maria Eugênia Totti, Maurício Silva, Monique Teixeira Crisóstomo, Paula Freitas de Jesus Torres, Priscila Figueiredo da Mata Medeiros, Raquel Veggi Moreira e Vitor Gomes.

Dando continuidade ao trabalho do ano passado, foram editados, simultaneamente, o livro de *Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos e*

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

o livro de *Programação* em três suportes, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página do Congresso; em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2015* (DVD) e em suporte impresso, nos três primeiros números do volume XVIII dos *Cadernos do CNLF*.

Todo congressista inscrito nos minicursos e/ou nas oficinas recebeu um exemplar impresso do livro de *Minicursos e Oficinas*, tendo sido possível também adquirir a versão digital, pagando pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2015*.

O *Almanaque CiFEFiL 2015* já trouxe, na primeira edição, mais de 130 textos completos deste XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA, junto com o livro de *Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos* e o livro de *Programação*, para que os congressistas interessados pudessem levar consigo a edição de seu trabalho, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores, não precisando esperar até o final do ano para ter sua produção acadêmica publicada.

A programação foi publicada em caderno impresso separado, para se tornar mais facilmente consultável durante o evento, assim como o *Livro de Resumos*, sendo que o livro de *Programação* foi distribuído a todos os congressistas, mas o livro de *Resumos* foi distribuído apenas aos congressistas inscritos com apresentação de trabalhos, visto que vários deles precisariam comprovar imediatamente, em suas instituições, que efetivamente participaram do congresso.

Aproveitamos a oportunidade para lhe pedir que nos envie, por e-mail, as críticas e sugestões para que possamos melhorar a qualidade de nossos eventos e de nossas publicações, principalmente naqueles pontos em que alguma coisa lhe parece ter viável melhoria.

Rio de Janeiro, dezembro de 2015.



SUMÁRIO

0. Apresentação .....05  
*José Pereira da Silva*
1. A língua portuguesa e o acordo ortográfico de 1986/1990: retratos de uma polêmica anunciada ..... 10  
*Maurício Silva*
2. A ortografia da língua portuguesa: uma abordagem historiográfica a partir dos poemas de Ismael Coutinho .....17  
*Michelle De Chiara Ferreira e Nataniel dos Santos Gomes*
3. Acesso e permanência na educação de jovens e adultos: um olhar nas percepções dos alunos do IF-Fluminense .....31  
*Jorge Luiz Clemente Gomes, Cristiana Barcelos da Silva e Gerson Tavares do Carmo*
4. Análise das regras de fóruns de fanfictions como estratégia na adequação da escrita dos jovens às normas ortográficas da língua portuguesa .....43  
*Elaine Santana de Souza, Luciano Dias de Sousa e Raquel Veggi Moreira*
5. As consoantes geminadas no *Almanack Corumbaense*: uma reflexão com base na historiografia linguística .....58  
*Patricia Damasceno Fernandes, Nataniel dos Santos Gomes, Natalina Sierra Assêncio Costa e Ana Claudia Rocha Amaral Figueiredo*
6. As políticas linguísticas e o ensino de língua estrangeira no Brasil ..... 67  
*Vitor Gomes*
7. Breves noções da sintaxe da língua brasileira de sinais – o verbo em enfoque .....76  
*Sizenana Maria da Silva e Magno Pinheiro de Almeida*
8. Considerações sobre a comunidade surda .....82  
*Priscila Figueiredo da Mata Medeiros*
9. Contribuições da fonologia de uso e da teoria dos sistemas dinâmicos para a aquisição de linguagem .....88  
*Neliane Raquel Macedo Aquino*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

10. Contribuições de estudos fonéticos ao ensino de língua estrangeira ..... 99  
*Neliane Raquel Macedo Aquino*
11. E agora, como é que vamos escrever? ..... 109  
*José Pereira da Silva*
12. Educação de jovens e adultos: respeito às variedades linguísticas ..... 133  
*Cristina da Conceição Silva e José Geraldo Rocha*
13. História em quadrinhos na Prova Brasil de língua portuguesa: uma abordagem do gênero ..... 144  
*Núbia Régia de Almeida, Antônio Adailton da Silva e Márcio Araújo de Melo*
14. Impactos do PIBID/Inglês sustentabilidade nos alunos ..... 155  
*André Henrique Gonçalves e Laura de Almeida*
15. Literatura e escola: experiência de leitura com alunos da 8ª série ..... 161  
*Cristiane do Socorro Gonçalves Farias e Josebel Akel Fares*
16. Livro didático de língua portuguesa e gêneros textuais: que caminho seguir? ..... 183  
*Monique Teixeira Crisóstomo, Eliana Crispim França Luquetti, Andressa Teixeira Pedrosa Zanon e Laís Teixeira Lima*
17. O apagamento do -r no final de vocábulo em produções escolares na cidade de Feira de Santana – BA ..... 197  
*Paula Freitas de Jesus Torres e Josane Moreira de Oliveira*
18. O livro didático de ciências e a língua portuguesa: uma relação interdisciplinar a favor do processo de ensino-aprendizagem ..... 212  
*Leila Alves Vargas, Kamila Teixeira Crisóstomo e Maria Eugênia Totti*
19. O uso de letras maiúsculas e/ou minúsculas ..... 219  
*José Pereira da Silva*
20. Os impactos do PIBID/pedagogia nas escolas parceiras: ensino de leitura e escrita na escola ..... 236  
*Liz Daiana Tito Azeredo da Silva, Iago Pereira dos Santos e Eliana Crispim França Luquetti*
21. Os itens linguísticos no Novo ENEM ..... 249  
*Renata da Silva de Barcellos*



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

22. Práticas avaliativas dos educadores do CEJLL – NAVE .....268  
*André Luís Gomes, Aurea Maria Moreira Romero, Elisabeth Henriques Cesar e Renata da Silva de Barcellos*
23. Produção de conhecimento em espaços informais: narrativas de jovens em condição de vulnerabilidade .....291  
*Fábia de Castro Lemos, José Carlos Sebe Bom Meihy e Joaquim Humberto Coelho de Oliveira*
24. Programa UNIAFRO/UFOP: formação e políticas afirmativas dentro da universidade .....301  
*Clézio Roberto Gonçalves e Kassandra da Silva Muniz*
25. Projetos integrados com língua portuguesa .....315  
*Alessandra Serra Viegas, André Luís Gomes, Aurea Maria M. Romero, Elisabeth Henriques Cesar e Renata da Silva de Barcellos*
26. Propostas de práticas avaliativas dos educadores do CEJLL/NAVE ..... 328  
*André Luís Gomes, Aurea Maria Moreira Romero, Elisabeth Henriques Cesar e Renata da Silva de Barcellos*
27. Reforma ortográfica: a situação estrutural do prefixo NÃO- .....357  
*Thiago Soares de Oliveira*
28. Satisfação e importância no PROEJA: a avaliação dos sujeitos-alunos do IF-Fluminense .....374  
*Jorge Luiz Clemente Gomes e Cristiana Barcelos da Silva*
29. Tecnologia e letramento na educação de jovens e adultos .....387  
*Alessandra de Oliveira Jorge e Jurema Rosa Lopes*
30. Tecnologias e novos letramentos em língua adicional .....397  
*Valéria Jane Siqueira Loureiro*
31. Um novo olhar da linguística aplicada nos livros didáticos de língua portuguesa .....416  
*Mônica Saad Madeira e Simony Ricci Coelho*

**A LÍNGUA PORTUGUESA  
E O ACORDO ORTOGRÁFICO DE 1986/1990:  
RETRATOS DE UMA POLÊMICA ANUNCIADA**

*Maurício Silva (USP)*  
[maurisil@gmail.com](mailto:maurisil@gmail.com)

**RESUMO**

O presente trabalho analisa as relações entre as reformas ortográficas e o nacionalismo linguístico no Brasil, a partir de uma metodologia que se apoia tanto na historiografia linguística quanto na análise do discurso. Procura, além disso, revelar o desenvolvimento de algumas ideias linguísticas relacionadas à ortografia da língua portuguesa no Brasil do começo do século XX.

**Palavras-chave:**

**Nacionalismo linguístico. Ortografia. Língua portuguesa.**

**1. Introdução**

Ao longo do século XX, ocorreram em torno da língua portuguesa algumas de suas mais contundentes querelas linguísticas: aquelas que dizem respeito à ortografia e suas inúmeras propostas de unificação. Tais disputas decorreram – e ainda decorrem – da variedade de registros ortográficos que nosso idioma conheceu historicamente, podendo-se apontar pelo menos três momentos marcantes de nossa ortografia: o de uma ortografia fonética, que procurava se assentar, com certo rigor, na pronúncia (séculos XIII-XVI); o de uma ortografia que se caracterizava pela escrita erudita, de natureza pseudo-etimológica (séculos XVI-XIX); e o de uma ortografia em que se privilegiou a simplificação gráfica, com a eliminação dos fenômenos puramente fonéticos e do eruditismo etimológico (século XX).

Diante desse quadro, faz-se necessário, numa época em que vicejam ideias oficiais e não oficiais de unificação ortográfica da língua portuguesa no mundo lusófono, analisar com olhar crítico a mais recente proposta de unificação e simplificação ortográficas do português – o Acordo de 1986/1990 – e refletir acerca das consequências que semelhante proposta pode acarretar ao nosso idioma.

O objetivo deste trabalho, portanto, é expor, analisar e, em especial, destacar as divergências ideológicas em torno do Acordo Ortográfico

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

de 1986/1990, questão bastante polêmica, que tem despertado a atenção dos mais variados estratos da sociedade, sem que se tenha chegado, pelo menos no presente momento, a um consenso mínimo.

### 2. *Ortografia da língua portuguesa: uma história*

A identidade cultural de um país faz-se também pelo idioma falado por seus representantes e isso se torna mais verdadeiro quando se trata de povos e nações cuja língua se originou por meio de um processo de colonização, como é o caso do Brasil.

Desde o século XVII, mas com mais ênfase a partir do XIX, cresce a necessidade de uma emancipação política e linguística do Brasil com relação a Portugal. Mas é sobretudo ao longo do século passado, em que, de fato, tiveram lugar os principais embates acerca da ortografia portuguesa, que começaram a surgir discussões mais acaloradas a respeito da questão ortográfica em Portugal e no Brasil, em consonância com o crescimento do mercado editorial, com o incremento das relações multilaterais e sobretudo, com a intensificação do intercâmbio cultural entre os dois países. No Brasil, a Academia Brasileira de Letras tomou, em primeiro lugar, as rédeas da reforma ortográfica no solo nacional, assumindo um importante papel na luta pela simplificação e/ou unificação da Língua Portuguesa, mas também representou um foco de resistência a determinadas modificações ortográficas. (SILVA, 2001)

Neste contexto, as divergências não demoraram a aparecer, e as primeiras discórdias começaram com o século que se inaugurava: nosso primeiro projeto de reforma ortográfica nasce em 1907, com a proposta da Academia Brasileira de Letras, tendo à frente a figura de Medeiros e Albuquerque, a qual seria complementada, em 1912, a partir de uma série de críticas que recebera, tanto por parte dos portugueses quanto dos brasileiros (SILVA, 2003).

Contudo, a reforma mais polêmica dessa primeira década não seria realizada no Brasil, mas em Portugal: em 1911, uma comissão encabeçada por Gonçalves Viana e composta por eminentes personalidades lusitanas iria executar a primeira reforma ampla de simplificação da língua portuguesa, a qual, a despeito das inúmeras críticas que recebera no Brasil, acabou sendo aceita pela maior parte da intelectualidade nacional, inclusive por eminentes representantes de nossa academia, apesar de uma tácita recusa de suas prescrições nos albores da décadas de 1920.

O primeiro projeto de reforma ortográfica que teve aceitação por e concordância entre Brasil e Portugal foi o *Acordo Ortográfico Luso-Brasileiro*, em 1931, organizado pelas Academia Brasileira de Letras e Academia de Ciências de Lisboa com o objetivo de unificar a ortografia da língua portuguesa, já que a reforma de 1911 logrou revelar, sobretudo, as divergências que existiam entre brasileiros e portugueses nesse campo.

Apesar das boas intenções de ambas as partes, esse primeiro acordo não surtiu o efeito esperado, e se a década de 1930 foi marcada por vários decretos que tentavam estabelecer um consenso em relação à ortografia do idioma, a primeira metade da década seguinte seria caracterizada, principalmente, pela publicação de vocabulários ortográficos que buscavam normatizar as leis ortográficas, dando-lhes um aspecto mais sistemático e oficial: trata-se, principalmente, do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (Portugal, 1940) e do *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (Brasil, 1943).

Em 1945, ocorreu a célebre *Conferência Interacadêmica de Lisboa para a Unificação Ortográfica da Língua Portuguesa*, que procurou – sem sucesso pleno – aparar as arestas relacionadas à ortografia utilizada pelas duas principais nações lusófonas. Depois desta última tentativa de acordo, decisões parciais foram aprovadas, até o surgimento da principal proposta de unificação ortográfica, justamente o acordo de 1986/1990, do qual procuraremos tratar com mais detalhes. (ESTRELA, [s.d.]

### **3. O Acordo Ortográfico de 1986/1990: prós e contras**

O Acordo Ortográfico de 1986/1990 propõe uma unificação linguística parcial, não solucionando definitivamente o “problema” das diferenças ortográficas entre os países lusófonos, principal argumento empregado por seus defensores. Versando sobre uma série de detalhes da escrita em língua portuguesa, que vão da utilização do hífen à acentuação gráfica, passando pelo emprego de letras maiúsculas ou pela separação silábica (HOUAISS, 1991; LUFT, 1983), o novo acordo pretende homogeneizar ao máximo a grafia dos vocábulos, promovendo, para tanto, modificações estruturais na forma de se escrever algumas palavras do idioma. Embora o acordo pretenda manter a maior parte dos recursos ortográficos atualmente vigentes, não resta dúvida de que as poucas modificações propostas já são suficientes para colocar os escritores, editores, professores, linguistas e utentes da língua sob reserva e suspeição.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Os principais argumentos contrários ao acordo, empregados por seus detratores e críticos, nascem do reconhecimento da falta de um debate mais amplo e democrático em torno das mudanças propostas, as quais, segundo eles, acabaram sendo monopolizadas por alguns poucos representantes das academias portuguesa e brasileira.

A partir daí, condena-se ainda o que se podem considerar equívocos linguísticos resultantes do acordo, os quais promoveriam irreversível descaracterização do idioma, tais como a supressão das consoantes mudas (*intersecção / interseção, facto / fato*); o surgimento, em razão do motivo anterior, de maior quantidade de homônimos (*ato*, substantivo / *ato*, forma verbal) e também, por outros motivos, de homógrafos (*história*, substantivo / *historia*, forma verbal); a opacidade etimológica de alguns vocábulos (*preistórico*); o exagero permissivo de formas facultativas (*falámos / falamos*); a obliteração da diferenciação semântica garantida pelo uso do hífen (*mesa-redonda / mesa redonda*) etc.

Para além das questões aqui assinaladas, de ordem interna do código linguístico, há, ainda segundo seus opositores, fatores extralinguísticos que deverão – caso o acordo seja viabilizado – sofrer alterações com consequências imprevisíveis: o mais evidente de todos diz respeito ao mercado editorial e à indústria cultural dos países signatários do acordo, já que milhões de volumes – sobretudo obras didáticas, dicionários e livros escolares – ficarão inutilizados, uma vez que a produção de obras para substituí-los acarretaria custos de produção e aquisição demasiadamente altos.

Há que se salientar o fato de que, na perspectiva dos críticos lusitanos, Portugal estaria em franca desvantagem no que diz respeito à maneira como os vocábulos deveriam ser grafados a partir da vigência do acordo, já que, a seu ver, praticamente todas as alterações representam uma concessão da ortografia portuguesa em relação à brasileira, além de acreditarem que quase todas as alterações constituem uma violência imposta aos conhecimentos e sensibilidade dos portugueses que aprenderam a ortografia anterior. (CASTRO, DUARTE & LEIRIA, 1987)

Mais importante do que um acordo ortográfico preocupado meramente com a unificação gráfica do idioma e imposto a seus utentes de modo unilateral, reconhecem os críticos dos dois lados do Atlântico, seria um empenho governamental no sentido de promover a difusão da língua portuguesa mundialmente, valorizar seu legado cultural ao Ocidente, sobretudo o escrito, torná-lo idioma oficial dos órgãos internacionais, por

meio de uma ação diplomática dos países lusófonos, e, finalmente, promover ações conjuntas de caráter pedagógico, no sentido de conferir aos habitantes dos territórios que tem o português como língua oficial condições de adquirirem competência linguística no próprio idioma.

Desde sua primeira aparição na imprensa, o Acordo Ortográfico sofreu diversas contestações por parte de seus opositores, possibilitando toda sorte de críticas, que vão do reconhecimento de seus limites práticos, responsáveis por tornar a grafia do português, em alguns aspectos, ainda mais complexa, até, do ponto de vista pedagógico, as dificuldades de aprendizagem que as mudanças podem gerar, bem como sua ineficácia como elemento inibidor do analfabetismo. É sobre este último aspecto, aliás, que Alice Sabóia reconhece – a partir da pesquisa com dados que coletou, acerca do sistema gráfico-acental do português oficial, em escolas brasileiras – que as discussões em torno da última proposta de reforma ortográfica revelam um descompromisso com a fase de aquisição da escrita por seus usuários. (SABÓIA, 1997)

Ao longo dos séculos a história da ortografia portuguesa foi procurando aperfeiçoamentos progressivos de legibilidade, tentando tornar, tanto quanto possível, a escrita num verdadeiro *retrato* da língua. Lamentavelmente, dizem os críticos, a nova proposta não reduz o número de regras, além de continuar mantendo várias exceções. Para piorar ainda mais o quadro, as poucas modificações realizadas foram formuladas de modo relativamente complexo, além de, em quase em todos os casos em que sugere alterações gráficas, o novo Acordo copiar as mesmas regras usadas nos acordos anteriores, como o de 1945 e o de 1971. As poucas modificações que há nele são formuladas de tal maneira que poderá confundir ainda mais os usuários já acostumados com as regras ortográficas vigentes. Como lembra Evanildo Bechara, é preciso levar em consideração, nesse novo Acordo, uma série de fenômenos linguísticos (a acentuação tônica relativa aos contrastes de timbre aberto e fechado, as variantes fonéticas de língua, o uso do hífen etc.), a fim de se realizar um trabalho realmente condizente com as necessidades práticas da língua escrita. (BECHARA, 2000)

#### **4. Conclusão**

A língua portuguesa – que, apesar das enormes diferenças de pronúncia, léxicas, sintáticas e outras, é falada em vários países – conhece uma diversidade que nunca prejudicou substancialmente seu intercâmbio

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

cultural, científico e econômico. Feito de maneira unilateral, o novo Acordo pode, de certo modo, descaracterizá-la, uma vez que interfere artificialmente na língua, resultando inclusive na redução de sua pluralidade. Tendo participado, desde o início, da formulação da proposta para o novo Acordo Ortográfico, o eminente linguista português Herculano de Carvalho lembra, primeiro, que as regras ortográficas devem ter mais um caráter normativo (isto é, condizentes com a necessidade da escrita) do que compulsivo; e, segundo, que a reforma ortográfica deve visar tanto à unificação gráfica do português quanto à simplificação de sua escrita, o que, segundo ele, não está totalmente contemplado na última proposta do Acordo. (CARVALHO, 1997)

Sem apoiar-se substancialmente na realidade linguística e cultural dos falantes da língua portuguesa, dificilmente o novo Acordo permitirá que se chegue a um consenso, transformando em equívoco algo que teria nascido repleto de boas intenções.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. Em demanda dos enlaces na sistematização ortográfica. *Brasil e Portugal*. 500 anos de enlaces e desenlaces. Rio de Janeiro: Real Gabinete Português de Leitura, 2000, p. 130-138.

CARVALHO, José G. Herculano de. Ortografia e as ortografias do português. *Confluência*. Rio de Janeiro, n. 13, p. 39-46, 1997.

CASTRO, Ivo; DUARTE, Inês; LEIRIA, Isabel. (Orgs.). *A demanda da ortografia portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa, 1987.

ESTRELA, Edite. *A questão ortográfica*. Reforma e acordos da língua portuguesa. Lisboa: Notícias, [s./d.].

HOUAISS, Antônio. *A nova ortografia da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1991.

LUFT, Celso Pedro. *Grande manual de ortografia globo*. Porto Alegre: Globo, 1983.

SABÓIA, Alice Maria Teixeira de. A dupla perspectiva de abrangência das regras ortográficas. *Confluência*. Rio de Janeiro, n. 05, p. 182-192, 1997.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SILVA, Maurício. Reforma ortográfica e nacionalismo linguístico no Brasil: uma abordagem histórico-discursiva. *Letras*, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, vol. 20, n. 1/2, p. 99-122, 2001.

\_\_\_\_\_. Superando a "Anarquia Ortográfica": a Academia Brasileira de Letras e a reforma ortográfica da língua portuguesa (1907). In: PETTER, Margarida M. T. (Coord.) *Língua: uma questão de regras e de usos*. São Paulo, SDI/FFLCH/USP, 2003, p. 135-143.



**A ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA:  
UMA ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA  
A PARTIR DOS POEMAS DE ISMAEL COUTINHO**

*Michelle De Chiara Ferreira* (UNISUAM)

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

*Nataniel dos Santos Gomes* (UEMS)

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

**1. Introdução**

Este trabalho, por meio de estudos bibliográficos, a partir dos recursos oferecidos pela historiografia linguística da língua portuguesa, pretende analisar a ortografia, na coletânea de poemas *Bosquejos*, datado de 1922, escritos por Ismael Coutinho.

Essa investigação foi realizada à luz da proposta metodológica de Koerner (1996): seguem-se os princípios de contextualização, imanência e adequação. Esse manuscrito com os poemas de Ismael Coutinho fornece um material valioso para pesquisar a evolução da língua.

A mudança ortográfica, pelo viés da teoria da historiografia linguística, é analisada com base em Pereira (1935) e Bechara (2010), além de outros que serviram para preencher lacunas silenciadas pelos primeiros.

**2. A língua portuguesa: breve histórico**

Antes de iniciarmos a investigação teórica sobre a ortografia no livro *Bosquejos* (1922) fazendo uso de todo instrumental da historiografia linguística, ciência que visa descrever os processos de transformações da língua, tendo como principal referência à escrita, consideramos pertinente abordar a história da língua portuguesa para explicar algumas mudanças que a mesma sofreu no decorrer do tempo.

O português é uma língua românica que proveio do latim, língua falada na época da expansão do Império Romano, introduzido na Lusitânia, região situada ao ocidente de Península Ibérica.

Segundo Coutinho (1976, p. 46),

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Pode-se afirmar, com mais propriedade, que o português é o próprio latim modificado. É lícito concluir, portanto, que o idioma falado pelo povo romano não morreu, como erradamente se assevera, mas continua a viver, transformando no grupo de línguas românicas ou novilatinas.

Vale ressaltar que o português, o francês, o espanhol, o catalão, o provençal, o italiano, o reto romano, o sardo, o dalmático e o romeno são subdivisões das línguas românicas. (COUTINHO, 1976, p. 41)

De acordo com Teyssier (2001, p. 20),

Acreditou-se durante largo tempo que os mais antigos textos em galego-português datavam dos últimos anos do século XII. Estudos recentes mostraram, no entanto, que não foi exatamente nessa época, mas no começo do século XIII que estes textos apareceram.

Coutinho (1976, p. 57) afirma que o período histórico do português comporta uma divisão em duas fases: a arcaica (do século XII a XVI) e a moderna (do século XVI para cá).

No século XVI surgiram os grandes escritores e a gramática disciplinando a língua. Foi também a época das navegações, em que Portugal dominava a navegação levando a língua portuguesa a vários continentes.

A língua portuguesa estabeleceu-se no Brasil neste período e, desde então, vem passando por mutações, seja pelo contato com vasto vocabulário das línguas indígenas, com as línguas dos negros vendidos como escravos, vindos da África ou por influência de muitos povos imigrantes (espanhóis, holandeses e demais países europeus) que invadiram o Brasil após a independência, em 1822.

Desta forma que a língua portuguesa falada no Brasil se distancia da língua falada em Portugal, vai passando por transformações, dividindo-se, como nos afirma Coutinho (1976), “numa porção de dialetos e subdialetos”, o que vem comprovar, o que a tempo já sabíamos, que a linguagem é um produto histórico, fruto de uma construção social.

### **3. A ortografia**

A ortografia da língua portuguesa, de acordo com William (2001, p. 33), pode ser dividida em três períodos:

- a) O período *fonético*, que coincide com o período do português arcaico.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

- b) O período *etimológico*, que se estende do Renascimento até o século XX.
- c) O período reformado ou *simplificado*, que principia com a adoção pelo governo português da nova ortografia, em 1916.

O período fonético de acordo com o citado acima corresponde à fase arcaica do idioma, “começa com os primeiros documentos redigidos em português e se estende até o século XVI”. (COUTINHO, 1976, p. 71). Nesta fase, segundo William (2001), havia muitas inconsistências ao se redigir as palavras. Para facilitar a leitura escrevia-se como se pronunciava.

O período etimológico, ou pseudoetimológico, inicia-se no século XVI, com o surgimento dos primeiros tratados da ortografia. Emergiu pela influência do Renascimento, pela admiração de sábios e eruditos denominados humanistas pelos clássicos. Desta forma o latim voltou a ser centro de interesse.

Vários sistemas gráficos, considerados sem importância, foram inseridos na língua portuguesa nesse período.

Para William (2001, p. 40),

Nessa conformidade, encontramos ch, ph, rh, th e y em palavras de origem grega ou de suposta origem grega, chrystallino, escchola, phrase, rhetorico, teatro, estylo, nympha, gm, gn, mn, mpt e consoantes duplas em origem latina, auctor, fructo, augmento, digno, magno, damno, somno, prompto, bocca, peccar, cabelo, setta. Na mesma época, abundaram falsas regressões ortográficas th em thesoura e ethymologia, y em phylosophia, duplo cc em oceano. Dentre essas, inscreve se a troca de s final por z em mez, portuguez, paz, etc., que brotou de imitação de palavras como simplez, vez, fez etc.

Coutinho (1976, p. 76) afirma que “inúmeros foram os disparates gráficos decorrentes do uso da ortografia etimológica. Mesmo os melhores escritores não escaparam”.

No Período Simplificado, Gonçalves Viana publica em 1904 a *Ortografia Nacional*, “onde estuda um grande número de vocábulos, cuja grafia tradicionalmente aceita se não podia justificar, e assenta os princípios em que se deve basear qualquer simplificação ortográfica”. (COUTINHO 1976, p. 78). Esse período vem desde o surgimento da *Ortografia Nacional* acima citada até os nossos dias. O objetivo foi a normatização da ortografia que até então não possuía forma.

Coutinho (1976, p. 77) comenta sobre a língua portuguesa até a fase final do período etimológico, até o final do século XX: “Nunca houve padrão uniforme de ortografia, entre os nossos escritores, às vezes de uma mesma época, nos últimos tempos o mal agravou-se de tal maneira que cada autor possuía uma grafia própria”.

Sobre a reforma de Gonçalves Viana, relacionamos os princípios listados por Coutinho (1976, p. 76):

- a) Proscrição absoluta e incondicional de todos os símbolos da etimologia grega: **th, ph, ch** (=> K), **rh** e **Y**;
- b) Redução das consoantes dobradas a singelas, com exceção de **rr** e **ss**, mediais, que têm valores peculiares;
- c) Eliminação das consoantes nulas, quando não influem na pronúncia da vogal que as precede;
- d) Regularização da acentuação gráfica.

A partir desta reforma, com o intuito de dirimir as frequentes dúvidas encontradas na ortografia, outras reformas ocorreram para tentar unificar a língua escrita.

#### **4. A historiografia linguística**

Faraco afirma (1998, p. 57), “as línguas têm história, constituem uma realidade em constante transformação no tempo”.

As línguas não são estáticas, a sua estrutura altera-se ao longo do tempo. A corrente historiografia linguística surge para investigar e analisar esses acontecimentos, para verificar as mutações da língua, tendo como objeto de estudo documentos históricos, geralmente escritos em épocas anteriores ao nosso.

Para Iwassa (2012), “(...) esta corrente surge lançando um outro olhar para os acontecimentos históricos, tendo como objeto de estudo, documentos escritos que expõem a evolução da língua no decorrer do tempo, ou em um dado recorte histórico”.

A historiografia linguística é a ciência que nos auxilia na compreensão das mutações da língua, em seus elementos internos e externos, fazendo com que o historiógrafo chegue a uma análise mais sistematizada e próxima do real, no que diz respeito às transformações linguísticas e histórica da língua.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

Vale ressaltar que a historiografia linguística está intimamente ligada a história, mas com a diferença que os fatos históricos passam a ser analisados por outro viés, por diferentes ângulos, considerando o contexto em que está inserido.

Nesse sentido, para cumprir a investigação proposta neste trabalho, buscaremos apoiar esta análise, do fenômeno das consoantes geminadas, nas teorias de Konrad Koerner (1996): contextualização, imanência e adequação.

O *princípio de contextualização* diz respeito ao pensamento intelectual da época. Este princípio permite que o historiador situe o documento analisado ao período que ele foi escrito, levando em consideração os aspectos socioeconômicos, políticos, geográficos, filosóficos, culturais, etc. daquele período. Segundo Koerner (1996, p. 60) “as ideias linguísticas nunca se desenvolveram independentemente de outras correntes intelectuais do período”.

O *princípio de imanência*, por sua vez, segundo Koerner (1996, p. 60) “está voltado ao estudo do sistema da língua de uma época específica, realiza um trabalho de cunho sincrônico”, isto é, o historiógrafo deve concentrar seus estudos para a organização linguística da época, ao quadro linguístico da época.

O *princípio da adequação* procura comparar os dois princípios anteriores aliados às teorias e ocorrências do presente para entender as transformações da língua.

Sendo assim verificamos que os três princípios se complementam, pois, de forma sistematizada, por meio de análise da escrita, vamos buscando entendimento mais fiel possível, a fim de compreender todo o processo de mudanças sofridas pela língua no decorrer da história.

### 5. *O contexto histórico de Bosquejos de Ismael Coutinho*

Para realizar nossa pesquisa, elegemos os poemas que se encontram no caderno de poesia *Bosquejos* escritos por Ismael Coutinho no início do século XX.

Ismael de Lima Coutinho, natural de Santo Antônio de Pádua (RJ), nasceu em 12 de maio de 1900. Pobre, passou a infância ajudando a família como vendedor de pão, no pequeno arraial de Paraoquena (RJ). De 1917 a 1926 aprofundou seus estudos em latim e grego no seminário.

Segundo Vargas (UFSCar, 2011), neto de Ismael Coutinho,

A obra poética se concentra quase toda em duas notáveis coletâneas de poemas (quase inéditos), respectivamente intituladas *Bosquejos* e *Silhuetas*. Constituem-se de dois cadernos manuscritos, redigidos entre 1919 e 1925, durante um período de quase dez anos que Ismael Coutinho viveu em reclusão no Seminário São José, em Niterói, dos dezessete aos vinte e seis anos de idade. *Silhuetas* abriga versos mais maduros e refinados, esmerando-se no uso de expressão refinada da norma culta e na obediência à forma do soneto, na rima e na métrica bem marcadas e termos coloquiais.

*Bosquejos* foi escrito no início do século XX, período simplificado do português, época, como citado anteriormente, que já existia a gramática normatizando a língua.

Todavia, constatamos a presença de consoantes geminadas nos poemas, o que nos faz avaliar que tal ocorrência se deu ao peso da tradição latina, ainda bastante forte neste período em que os mesmos foram escritos, período inicial da fase simplificada da língua.

Desejamos com a análise de dois poemas mostrar a mudança na ortografia da língua portuguesa comparando duas gramáticas de grande referência em suas respectivas épocas, a *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*, de Eduardo Carlos Pereira, que teve sua 9ª edição datada de 1935 e a *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, de Evanildo Bechara, com a sua 2ª edição ampliada e atualizada pelo Novo Acordo Ortográfico, editada em 2010.

Primeiramente mencionaremos neste trabalho as considerações críticas feitas por Pereira a respeito da ortografia vigente em sua época:

A Orthographia prende-se à Phonetica, como a linguagem fallada é escripta, pois é ella a transliteração correcta dos vocabulos. Difficultosa coisa, entretanto, é estabelecer-se um padrão uniforme de correção orthographica. De um lado a variedade quasi infinita na prolação de nossos phonemas vocabulares pela vastissima área, em que é fallado o portuguez; de outro, a deficiência e imperfeição do alphabeto tradicional para fixar na escripta esses variadissimos matizes, no tempo e no espaço, dos valores quantitativos e qualitativos de nossos phonemas agrupados em vocabulos, tornam um aspero problema o ideal de uma orthographia uniforme. A estas difficuldades accresce a inercia do espirito conservador, que naturalmente offerece tenaz resistencia a qualquer innovação no sentido da desejável transliteração uniforme dos vocabulos de nossa lingua. (PEREIRA, 1935, p. 100)

Pereira fala da dificuldade de se ter uma ortografia uniforme, visto que uns desejavam manter a ortografia segundo a etimologia da palavra e outros desejavam que a escrita fosse simplificada e houvesse uma reforma da grafia no português, mesmo sabendo da variedade de fonemas na

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

língua portuguesa que dificultariam essa uniformidade ortográfica. Em resposta a isso, 55 anos após a edição de sua obra analisada neste trabalho, comprovamos o registro de tais mudanças por meio da gramática de Bechara, que menciona o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, realizado em 1990, que estabeleceu um único sistema gráfico para os países lusófonos. O autor, em sua obra, faz considerações a respeito da ortografia atual respaldada pelas novas regras do Acordo:

Ortografia é um sistema oficial convencional pelo qual se representa na escrita uma língua. Diz-se convencional, porque, na realidade não há identidade perfeita entre os fonemas e sua representação na escrita mediante as letras do alfabeto, auxiliadas por sinais diacríticos (os acentos) e certos sinais gráficos e de pontuação.

Diz-se oficial, porque instituições credenciadas por atos oficiais do Governo aprovam o sistema de grafia. [...]. Em geral, nas línguas modernas, o sistema de grafia oficial, regula-se por princípios gerais que procuram, além do uso, estabelecer um razoável compromisso entre a pronúncia e a etimologia, isto é, a tradição oral e a origem e história das palavras [...].

O sistema ortográfico oficial praticado no Brasil é o que foi estabelecido nas Bases do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, aprovado em 1990, em Lisboa, pela Academia das Ciências de Lisboa, Academia Brasileira de Letras e delegações de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, com a adesão da delegação de observadores da Galiza.

Em sua gramática histórica Pereira, conceitua sistemas ortográficos como os diversos modos de transcrição ou transliteração dos chamados “phonemas vocabulares”. O autor menciona dois sistemas: o fonético e o etimológico, que na impossibilidade prática de uso exclusivo, deram origem a um terceiro sistema chamado misto ou usual.

Os dois systemas diferentes, que tendem a conciliar-se em nosso actual systemas mixto, ou phonetico-etymologico, são duas correntes historicas na arte da representação graphica da linguagem fallada. O italiano e o hespanhol, na systematização desta arte, penderam para o lado do phonetismo, ao passo que o portuguez e o francez para o lado do etymologismo. (PEREIRA, 1935, p. 101)

A fim de justificarmos a ortografia utilizada por Ismael Coutinho em sua poesia, nos fundamentaremos nos registros sobre ortografia etimológica, em que se baseou a língua portuguesa, conforme o autor fala na citação acima.

A ortografia etimológica aproxima, o quanto possível, a forma gráfica da época da forma gráfica originalmente conhecida, a do latim medieval, que era a língua oficial e utilizada pelos escribas.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Nos poemas "Perdão, Senhor" (1921) e "Adeus" (1920), destacaremos em *italico* alguns vocábulos, a fim de comentarmos as alterações ortográficas ocorridas ao longo do tempo com a evolução linguística do português.

### Poema I:

#### *Perdão, Senhor*

Senhor Deus dos pequeninos,  
Que *fallaes* na voz do sino,  
Não ouvís o meu lamento  
Retumbar na voz do vento?

**Si** ouvistes, Senhor Deus,  
Como estes tormentos meus,  
Estes tão doridos ais,  
Minorar não *procuraes*?

Bem o vejo, meu Senhor,  
Que vos não mereço amor:  
Quem vos tem tanto *offendido*,  
Não vos pode ser querido.

Eis-me aqui prostrado ao chão,  
*Supplicando*-vos perdão  
Pelo mal que *effectuei*  
Contra vossa santa lei.

Fostes vós, ó Senhor meu,  
Quem, por *Christo*, prometeu  
Ao *contricto* salvação,  
Do *peccado* a remissão.

Ó Senhor não *queiraes* visto,  
Ferntido o vosso *Christo*;  
A mim perdão já depressa,  
Cumprí a vossa promessa.

Niteroy, 1921, p. 55

### Poema II:

#### *Adeus*

Á mana Irene

**Si** a brisa serodia e ligeira  
Os teus *loiros* cabellos roçar;  
**Si** um canario no pé da mangueira  
Dos seus cantos a voz modular;

**Si** por noite, alta noite, uma nota  
Nos espaços gemer, soluçar;  
**Si** arrojada veloz gaiivota  
Lava as *pennas* nas ondas do mar;

**Si** uma flôr que se ostenta no galho  
Para ti o seu caule inclinar;  
**Si** uma conta, uma *gotta* de orvalho  
Uma chisfra de sol faz brilhar

**Si** um *accento* de flauta plangente  
Dos teus sonhos te vier despertar  
**Si** a *estrella* que fulge nitente  
Ás *occultas* teus labios beijar;

**Si** um grupo de alegres creanças  
Da igrejainha o caminho tornar:  
São adeuses, saudades, lembranças,  
que envio nas *azas* do ar.

Que este adeus o meu Deus não *permitta*  
Ser p'ra sempre, atros *annos* durar;  
Seja a escala do tempo *restricta*  
Que nos venhas de um novo abraçar.

Campello, 1920, p. 13

No poema I, encontramos palavras grafadas com consoantes dobradas: *fallaes*, *offendido*, *supplicando*, *effectuei*, *peccado*, e no poema II: *pennas*, *gottas*, *accento*, *estrellas*, *occultas*, *annos*, *permitta*. A gramática da época fala a respeito da grafia consoantes geminadas da seguinte forma:



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

No grupo dos vocábulos aparecem frequentemente duas e, às vezes, três consoantes agrupadas, idênticas ou diferentes – atenção, acto, pacto, extracto, estranho. Em muitos desses grupos a primeira dessas consoantes tem perdido o valor fonético e é insonora, e só aparece na palavra escrita por uma tradição etimológica. Esta obliteração do som da prepositiva deu-se em português uniformemente nos grupos geminados: bb, dd, ff, gg, ll, mm, nn, pp, rr, ss, tt: abbade, adição, afirmar, agregar, collegio, consummar, solenne, aprovar, carro, passar, attento.

No grupo cc, não raro é ainda sonora a prepositiva: convicção, confecção, cocção, defecção, facção, intelecção, inflicção, sucção, introspecção, occipital, acciduo, occisão. Estas palavras, porém, são de uso erudito". (PEREIRA, 1935, p. 34)

Os grupos homogêneos ou geminados - bb, cc, dd, ff, gg, ll, mm, nn, pp, rr, ss, tt, simplificam-se, em regra, deixando cair o primeiro elemento, tornando-o insonoro. A conservação na escrita desse elemento insonoro obedece apenas aos preceitos da orthographia etymologica, p. ex.: sabbado, peccado, adição, afirmar, agregar, collega, commodo, anexo, aprovar, carro, fosse, attento.

Os grupos rr e ss não podem ser simplificados na escrita sem determinar uma alteração fonética, como se vê em carro e caro, cassa e casa. Contrariamente ao que se dava em latim o s entre vogais vale por z, isto é, abraza-se. – convém também observar que os grupos mm, nn, não se simplificam inteiramente, isto é, o primeiro elemento faz sentir a sua presença nasalando a vogal antecedente, como se vê em: emmanar e emanar, emmagrecer e emigrar, grammar e gramar, annular e anular. (PEREIRA, 1935, p. 83)

Na ortografia moderna não ocorre a dobra de tais letras, apenas se manteve a dobra da consoante *r* que representa o som de /R/ e *s* que representa o fonema /ss/, em contexto intervocálico.

Escrevem-se rr e ss quando, entre vogais, representam os sons simples de r e s iniciais; e cc ou çç quando o primeiro soa distintamente do segundo: carro, farra, massa, passo, convicção, occipital, etc.

Duplica-se o r e o s todas as vezes que um elemento terminado em vogal se segue, sem interposição de hífen, palavra começada por uma daquelas letras: albirrosado, arritmia, altíssimo, derrogar, prerrogativa, pressentir, ressentimento, sacrossanto, etc". (BECHARA, 2010, p. 594)

Os ditongos dos verbos flexionados na 2ª pessoa do plural (vós) apresentavam a grafia diferente da atual. Observem-se no poema I os verbos da 1ª conjugação, flexionados no presente do indicativo: *fallaes*, *procuraes*, e os verbos da 2ª conjugação, flexionados no presente do modo subjuntivo *queiraes*. A justificativa para tal emprego é encontrada em Pereira (1935, p. 160 e 163) no registro da conjugação dos verbos:

As flexões verbaes são variações designativas de modo, tempo, numeros e pessoas. [...]. As flexões verbaes nos vieram das conjugações latinas, que passaram, com algumas alterações, para o portuguez. Estas alterações são de ordem morphologica e semantologica, como passamos a estudar. (PEREIRA, 1935, p. 160 e 163)

Modo indicativo – Tempo presente – 1ª conjugação:

LATIM	PORTUGUEZ
Cant-o	Cant-o
Cant-as	Cant-as
Cant-at	Cant-a
Cant-amus	Cant-amos
Cant-atis	Cant- <i>aes</i>
Cant-ant	Cant-am

Modo subjuntivo – Tempo presente – 2ª conjugação:

LATIM	PORTUGUEZ
Deb-eam	Dev-a
Deb-eas	Dev-as
Deb-eat	Dev-a
Deb-eamus	Dev-amos
Deb-eatis	Dev- <i>aes</i>
Deb-eant	Dev-am

Podemos constatar essa mudança ortográfica, visto que o ditongo *-ae* passou a ser grafado como *-ai*, conforme se pronuncia nos dias de hoje:

Os ditongos orais distribuem-se por dois grupos gráficos principais, conforme o segundo elemento do ditongo seja representando por *i* ou *u*: *ai*, *ei*, *éi*, *oi*, *ói*, *ui*, *au*, *eu*, *éu*, *iu*, *ou*: *braçais*, *caixote*, *deveis*, *eirado*, *farnéis*, [...].

Admitem-se, todavia, excepcionalmente, à parte desses dois grupos, os ditongos grafados *ae* e *ao*: o primeiro, nos antropônimos Caetano e Caetana, assim como nos respectivos derivados e compostos (Caetaninha, são-caetano, etc.): o segundo, representado nas combinações da preposição *a* com as formas masculinas do artigo *o*, ou seja, *ao* e *aos*. (BECHARA, 2010, p. 603)

Bechara (p. 230 e 231) apresenta os paradigmas dos verbos regulares com destaque dos elementos estruturais registrados conforme a ortografia atual e que corroboram a diferença de ortografia encontrada na gramática histórica de Pereira:

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Modo Indicativo – Tempo presente – 1ª conjugação:  
Cant-o, Cant-as, Cant-a, Cant-amos, Cant-ais, Cant-am

Modo Subjuntivo – Tempo presente – 2ª conjugação:  
Vend-a, Vend-as, Vend-a, Vend-amos, Vend-ais, Vend-am

Outro vocábulo a ser comentado nos poemas I e II é a conjunção condicional “Se”, antes grafada como “*Si*”. Em Pereira (1935, p. 106) consta o registro escrito “*Si*” desta conjunção segundo a ortografia etimológica, embora na ortografia fonética apareça a grafia *Se*.

Bechara (2010, p. 328) fala da grafia das conjunções condicionais: “As principais conjunções condicionais são: *Se*, caso, sem que, uma vez que etc.: Se os homens não tivessem alguma coisa de loucos, seriam incapazes de heroísmo”.

No substantivo *Christo* verificamos a antiga grafia com *ch*, conservando os diagramas gregos – *ch*, *th*, *ph*, *rh* –, enquanto no registro atual da palavra – Cristo – a letra *h* foi suprimida. A grafia é justificada em 1921, pois era baseada na ortografia etimológica respeitada pela Língua Portuguesa. Vejamos o que diz Pereira (1935, p. 103):

Consiste o chamado systema etymologico em se approximar, quanto possível, a fôrma graphica actual da fôrma graphica original conhecida. Tal tendência se manifesta na conservação de consoantes cujos valores phonéticos primitivos se acham actualmente atrophiados ou obliterados [...]. De accordo com esta tendencia, trez elementos caracterizam o systema etymologico [...] c) Conservação dos diagrammas gregos – *ch*, *th*, *ph*, *rh* - character, charidade, theatro, philosophia, rhetorica.

Na gramática contemporânea, a letra *h* no interior do vocábulo só se usa em casos de dígrafos e em casos que se empregam o hífen para separar vocábulos com *h* etimológico, como verificamos em Bechara (2010, p. 595 e 596):

No interior do vocábulo só se emprega em dois casos: quando faz parte do *ch*, do *lh* e *nh*, que representam fonemas palatais, e nos compostos em que o segundo elemento com *h* inicial etimológico, se une ao por meio de hífen: chave, malho, rebanho, anti-higiênico, contra-haste, pré-histórico, sobre-humano etc.

Não se escreve *h* depois de *c* (salvo no caso acima), nem depois de *p*, *r* e *t*: o *ph* é substituído por *f*, o *ch* (gutural) é substituído por *qu* antes de *e* ou *i* e por *c* antes de outra letra qualquer: corografia, cristão, querubim, química, farmácia, fósforo, retórica, ruibarbo, teatro, turbulo etc.

Os vocábulos *effectuei* e *contricto*, no poema I, e *restricto*, poema II, são grafados com *ct* e estão de acordo com as regras vigentes na época, conforme lemos na página 103, de Pereira: “Conservação da preposi-

tiva insonora dos grupos consoantes, p. ex.: afirmar adduzir, acto, escripto..", ou seja, em 1935, mesmo não havendo a pronúncia da letra, mantinha-se, no caso, o *c* na grafia da palavra.

Já nos dias atuais, verificamos que houve a supressão de tal consoante na grafia dessas palavras, e se manteve em outras palavras cujas letras *ct* são pronunciadas. Bechara faz observações quanto à pronúncia e o registro de tais palavras (2010, p. 600):

O *c*, com valor de oclusiva velar, das sequências interiores *cc* (o segundo *c* com valor de sibilante), *çç* e *ct* e o *p* das sequências anteriores *pc*, ora se conservam, ora se eliminam. Assim:

a) Conservam-se, nos casos em que são invariavelmente proferidos nas pronúncias cultas da língua: *compacto, convicção, convicto, ficção, friccionar, pacto, pictural; adepto, apto, díptico, erupção, eucalipto, inepto, núpcias, rapto*.

b) Eliminam-se, nos casos em que são invariavelmente mudos nas pronúncias cultas da língua: *acção, acionar, afetivo, afição, aflito, ato, coleção, coletivo, direção, diretor, exato, objeção, adoção, adotar, batizar, Egito, ótimo*.

c) Conservam-se ou eliminam-se, facultativamente, quando se proferem numa pronúncia culta, quer geral quer restritamente, ou então quando oscilam entre serem pronunciadas ou não: *aspeto e aspecto, caracteres e carateres, dicção e dição, ceptro e cetro, concepção e conceção, corrupto e corruto*

Observação: Diz-se *contrito*, e não *constricto*, com *c* pronunciado.

Quanto a palavra *loiros*, no poema II, sabemos que variação *loiro* ou *louro* é aceita no português atual, assim como em outros vocábulos semelhantes: coisa/cousa, noite/noute, etc., embora seja de uso mais frequente o primeiro exemplo dos pares. Primeiramente, vejamos o que fala Pereira (1935, p. 72) sobre o assunto:

O diptongo *ou* transmuda-se frequentemente em *oi*, que se tornou forma sincrética mais distinta na pronúncia: *cousa e coisa, dous e dois, ouro e oiro, açoute e açoite, thesouro e thesoiro*. Subsiste este syncrétismo diptongal com esta tendência para fixar-se numa ou noutra forma em certas palavras, variando a preferência quase sempre entre Portugal e o Brasil. Em Portugal maior é a tendência de reduzir *ou* a *ô*, e mais larga a preferência que ali dá o povo á forma *oi*, de que no Brasil[...] No Brasil, entretanto a forma *ou* pôde considerar-se fixa geralmente em: *couro, ouro, thesouro, lousa, pouso, louça, Sousa*. E *oi* em *oito, noite, foice, coice, moita*.

Em Bechara (2010, p. 603) há um breve comentário a respeito dos ditongos *oi*: "Os ditongos orais distribuem-se por dois grupos gráficos principais, conforme o segundo elemento do ditongo seja representado por *i* ou *u*: *ai, ei, éi, oi, ói, ui; au, eu, éu, iu, ou*: braçais, caixote, deveis,

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

eirado farneis, *goivo*, oivar [...]". O autor tece um comentário um pouco mais específico em sua obra *Moderna Gramática Portuguesa* (2003, p. 97): "O ditongo ou se alterna, em numerosos vocábulos, com *oi*: balouçar e baloiçar, calouro e caloiro, dourar e doirar, etc. Cumpre registrar em primeiro lugar a forma que mais se usa, e em seguida a variante".

Na quinta estrofe do Poema II, destacamos a palavra *azas* grafada com *z*, antigamente em português, o *z* apresentava o som /dz/ e posteriormente passou a soar apenas /z/. Pereira (1935) faz referência a isto:

O phonema *z*, linguo-dental brando, era conhecido em latim, onde a letra *z* representava som duplice (*dz*), tendo, porém, perdido o primeiro elemento (*d*), ficou a letra para representar apenas o novo som romanico, que se relaciona com o seu elemento. (PEREIRA, 1935, p. 80)

O autor também menciona que a letra *s* em contexto intervocálico representava o som /ss/, (1935, p. 80): "*O s medial isolado ou intervocálico soava no latim classico surdo ou forte (rosa = rossa), e o mesmo succedia no v. português; porém do séc. XVI para cá, tornou-se sonoro ou brando (rosa= roza)*". Essa alteração fonética é a que permanece no português contemporâneo e o *s* representa o som de /z/ intervocálico também na escrita atual. Referente ao assunto, encontramos em Bechara (2010, p. 597) um breve registro: "*Distinção gráfica entre os grafemas interiores s, x e z, com valor fônico de sibilantes sonora: a) Escrevem-se com s: abuso, aceso, agasalho, [...], asa, asilo, atrasar, [...]*".

### 6. Conclusão

A intenção deste trabalho foi proporcionar, de forma muito sintética, mas objetiva, algumas transformações que ocorreram com a ortografia. Conhecer o passado da língua, sua formação e evolução nos permite compreender a estrutura da língua nos dias atuais.

A historiografia linguística busca desvendar os fatos históricos da língua fazendo uso de várias ferramentas a fim de chegar a uma análise mais próxima do real, no tocante as continuidades e descontinuidades do processo evolutivo da língua.

Este texto não tem a pretensão de trazer nada novo, mas de alguma forma despertar interesse e contribuir com as reflexões em torno deste assunto tão interessante e vasto que é a evolução histórica da Língua Portuguesa e sistematizar alguns dados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALI, M. Said. *Grammatica historica da lingua portugueza*. São Paulo: Melhoramentos. 2. ed. melh. e aug. (1º Prêmio Francisco Alves de 1921 e de 1927).
- BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (Orgs.). *História entrelaçada: a construção de língua portuguesa do século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004
- BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- IWASSA, Hiroco Luiza Fuzzi; ALMEIDA, Miguél Eugenio. Princípios metodológicos da historiografia linguística: uma abordagem em Koerner (1996). *Revista Ave Palavra*, n. 14, 2012.
- PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica expositiva*. São Paulo: Weiszflog Irmãos, 1907.
- PEREIRA, Rubens César Ferreira Pereira. As consoantes geminadas: um estudo com base no *Almanack Corumbaense*. In: XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia e Política Linguística e de Ensino. *CADERNOS DO CNLF*, vol. XVIII, n. 07 – fonética, fonologia, ortografia. Rio de Janeiro: CIFEFIL, p. 77086, 2014.
- RIBEIRO, Julio. *Grammatica portugueza*. S. Paulo: Miguel Melillo – Editor, 1899.
- VARGAS, Marcelo Coutinho. Ismael Coutinho poeta e sua herança: um depoimento pessoal e afetivo. *Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, 2011.
- TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**ACESSO E PERMANÊNCIA  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
UM OLHAR NAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS  
DO IF-FLUMINENSE**

*Jorge Luiz Clemente Gomes* (IFF/UCAM)

[jorge.gomes@iff.edu.br](mailto:jorge.gomes@iff.edu.br)

*Cristiana Barcelos da Silva* (UENF)

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

*Gerson Tavares do Carmo* (UENF)

[gtavares33@yahoo.com.br](mailto:gtavares33@yahoo.com.br)

**RESUMO**

O presente trabalho, através de uma pesquisa com os alunos do curso técnico em eletrotécnica do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), discute as políticas de permanência estudantil no Instituto Federal Fluminense (IFF) em seu *campus* Campos-Centro. Portanto, por meio de questionários e após a categorização das variáveis-respostas, se identificou as possíveis causas de permanência como sendo, para razões internas ao ambiente escolar, da classe “Qualidade do ensino federal”, e para as externas, da classe “Mercado de trabalho”. Assim, a pesquisa apresenta apontamentos estatísticos que darão suporte ao planejamento das políticas públicas e sociais que são específicas à permanência desses sujeitos-alunos na instituição e base pe-rene para o seu itinerário formativo.

**Palavras-chave:** PROEJA. Permanência. Educação profissional.

**1. Introdução**

O aumento da procura por qualificação técnica no país, demonstrado pelo CENSO 2010, e conseqüentemente o estreitamento das relações entre os Institutos Federais e as indústrias da região norte-noroeste fluminense, aponta para a necessidade de formação, tanto técnica como propedêutica, dos jovens que se enquadram nas especificidades desse público em questão. Assim, o direito de acesso e permanência desses sujeitos-alunos passa a ser visto, não somente como direito, mas como um dever do Estado em garantir a esses entes a perenidade de seus itinerários formativos. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, LDB 9394/96, corrobora, ao legitimar em seu Art. 3º, inciso I a igualdade de condição tanto para o acesso como para a permanência na escola. Portanto, a observação dos fatores de fixação desse sujeito-aluno em sua respectiva instituição até o término do curso, tem relevância no

momento em que se almeja diagnosticar o “porquê” ou os “porquês” determinantes na opção de um grupo desses sujeitos-alunos em completar sua trajetória de estudos de forma contínua, enquanto um outro grupo não alcança o mesmo sucesso.

Com base nesse cenário, a pesquisa tem como foco o curso de eletrotécnica na modalidade PROEJA e pretende direcionar o olhar científico para o quesito permanência escolar, visando à contribuição nos estudos sobre esse tema, pouco explorado pela academia. Nesse sentido, relata Carmo & Carmo (2014):

[...] A expressão *permanência escolar* chamou-nos a atenção pela primeira vez no final de 2009 [...]. No entanto, encontramos apenas três trabalhos que mencionavam o termo permanência no título. Desses três encontrados, em apenas um a permanência era tratada como objeto de pesquisa. [...] Em 2012, [...], voltamos ao tema permanência ainda com a mesma curiosidade e um estranhamento sobre essa possível tendência de estudo diferenciado sobre as “idas e vindas” de jovens e adultos à escola. (CARMO & CARMO, 2014, p. 3)

Nesse viés, o presente artigo se dispõe a discutir de maneira empírica, no âmbito do projeto “*Diagnóstico da qualidade de ensino na PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense, com foco nos aspectos formativos e metodológicos*”, financiado pela Capes/Observatório da Educação, o tema “Acesso e Permanência na Educação de Jovens e Adultos: um olhar nas percepções do 1º módulo do IF-Fluminense”, no *campus* Campos-Centro, do Instituto Federal Fluminense (IFF). Tendo como sujeitos de investigação os jovens do curso técnico em eletrotécnica na modalidade PROEJA, pretende-se homogeneizar as respostas elaboradas por esse público quando são provocados a opinar sobre fatores internos e/ou externos, que interferem em sua permanência no curso.

Neste sentido, traz-se a luz da problematização a questão da permanência e suas políticas, enfatizando a trajetória social e sua regionalização dentro de um contexto de discussão, com foco nos fatores de acesso e de permanência atribuindo, para ambos, o mesmo peso de importância dando munção a luta pela educação de qualidade como um direito de todos e considerando o dever do Estado e obrigação pública de fomentar ações e políticas de solidificação da permanência desses sujeitos alunos.

Nesse sentido objetiva-se de maneira geral a identificação dos fatores de permanência que interferem na opção, do aluno do 1º ano do curso técnico integrado em eletrotécnica na modalidade PROEJA, em



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

continuar com seu itinerário formativo. Na mesma linha de análise, o trabalho apresenta os seguintes objetivos específicos:

- 1- aplicar questionário aberto na turma de eletrotécnica (PROEJA) 1º módulo;
- 2- agrupar as respostas dos alunos por blocos de categorização;
- 3- importar os dados para uma planilha Excel;
- 4- gerar e analisar os gráficos obtidos;
- 5- estabelecer indicadores qualitativos e quantitativos que influenciam na permanência escolar no PROEJA.

Ampliando a revisão literária dos autores que discutem os assuntos que servirão de referencial para a realização da pesquisa, podemos citar Bardin (2011), em *Análise de Conteúdo*, que reforça a importância da fase de interpretação dos resultados, apresentando e descrevendo metodologias e técnicas de análise quantitativa de dados. No capítulo III da ênfase a categorização definindo-a como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por agrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” e a subdivide, segundo esses critérios, em semântica, sintática e expressiva. Nesse viés, Babbie (2005), em *Métodos de Pesquisas de Survey*, vai destacar a forma de tratamento dos dados, através de pesquisa do tipo *survey*, inserindo-os no projeto científico, apresentando as fases de contexto da pesquisa científica ao desenho ou a concepção dos projetos, a coleta e o processamento dos dados e os recursos utilizados, até o instrumental para analisar o material coletado. *Survey* são definidos como semelhantes a censos, sendo a diferença principal entre eles que um *survey* examina uma amostra da população (pesquisa de opinião pública, pesquisa de mercado sobre a preferência do consumidor, estudos acadêmicos sobre preconceito, estudos epidemiológicos etc.), enquanto o censo geralmente implica uma enumeração da população toda.

### **2. Metodologia e delimitações do trabalho**

As definições expostas neste artigo se encontram inter-relacionadas aos conceitos interiorizados ao mundo acadêmico (educação). O desenvolvimento deste estudo se realizará no Instituto Federal Fluminense (IFF) na região Norte do Estado do Rio de Janeiro, tendo como foco

principal a permanência no curso técnico integrado de eletrotécnica, no momento que visa identificar os aspectos relacionados à fixação do discente no curso. Desta forma, o espaço geográfico do estudo se limita ao *campus* Campos-Centro.

### **3. Universo de coleta de dados**

Para se construir a fundamentação metodológica deste trabalho, o primeiro passo foi a realização de um levantamento que, segundo Tull (1976), objetiva dar embasamento ao pesquisador sobre o tema ou problema relativo aos questionamentos levantados. Busca-se, desta forma, definir os itens a serem avaliados e se realiza um estudo através de questionário semiaberto, respondido pelos discentes do curso técnico integrado de eletrotécnica, relatando três razões internas e três razões externas ao ambiente escolar que interferem em sua permanência no curso.

### **4. Análises**

Foram distribuídos 13 questionários entre os alunos do 1º módulo do curso técnico integrado em eletrotécnica na modalidade PROEJA nos dias 26 e 27 do mês de março de 2015.

Os dados qualitativos obtidos por meio de aplicação de questionário vão ser categorizados. Segundo Bardin (2011) a categorização classifica componentes oriundos de um conjunto por diferenciação e, logo após, por reagrupamento segundo o gênero, respeitando critérios pré-definidos. Essas categorias, definidas como rubricas ou classes, se reúnem em conjunto de fatores, sob um título genérico e em razão de características comuns. Para Bardin (2011):

O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas, por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual “descontração”), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) Dessa forma, para seleção dos indicadores qualitativos e quantitativos de permanência, após as fases coleta de dados, via preenchimento de questionários e posterior categorização dos fatores externos e internos ao ambiente escolar, apresentados pelos sujeitos-alunos, são gerados gráficos, cujas respostas caracterizarão os motivos pelos quais o aluno permanece no curso. (BARDIN, 2011, p. 147)

**5. Conceituação das classes categorizadas**

Fatores internos:

a) Infraestrutura e organização física

Essa classe engloba as respostas que estão inter-relacionadas com as condições de infraestrutura para que ocorra, com menor trauma possível, a aprendizagem. Portanto um ambiente físico escolar que viabiliza e estimule o aprendizado será, na visão dos discentes do curso, visto como fator de permanência.

b) Qualidade do ensino

Nessa classe foram organizadas, em um mesmo bloco, as respostas que fazem alusão à intenção do aluno de pontuar, de forma direta, o nível de exigência da instituição e sua visão em relação à qualificação do corpo docente do curso. Portanto, nessa classe estão as respostas que trazem elogios ao nível técnico dos professores da instituição. Nesse sentido, entende-se que, para os discentes, uma boa qualidade de ensino passa por um grupo de docentes bem qualificados e capacitados.

c) Ações afirmativas governamentais

As respostas que geraram a categorização dessa classe dizem respeito aos projetos do Governo Federal que pontuam essas ações. Dessa forma, enquadram-se nessa classe respostas: A monitoria; A bolsa também ajuda muito; O benefício é bom; A alimentação é boa etc. Entende-se, portanto, que as políticas públicas direcionadas para essas ações são entendidas pelos alunos como fator de permanência na instituição.

Assim, após a realização da pesquisa com os alunos e em posse dos questionários respondidos, foi feita a seguinte distribuição por classe, conforme quadro nº 1:

Classe	Resposta (nº)	Descrição
Infraestrutura e Organização física	3	Laboratórios e as salas são muito bem equipamentos;
	6	A estrutura física e administrativa;
	21	Escola bonita;
	22	Refeitório mais ventilado;

	35	Instalações da instituição;
	36	O ambiente em geral é bom;
	38	Estrutura da escola;
Qualidade Docente	1	A qualidade do ensino é maravilhosa;
	4	A boa formação dos professores;
	5	A monitoria;
	7	O ensino elevado;
	8	Monitores;
	9	Professores qualificados;
	10	Nível de estudo;
	12	Auxílio estudo;
	13	O ensino de qualidade;
	14	A qualidade dos professores;
	19	Ensino é bom;
	24	As aulas são boas, nota 10;
	30	Os professores são ótimos;
	34	A excelência do ensino;
39	Professores.	
Ações Afirmativas Governamentais	2	Moro perto da escola;
	11	Acesso ao mercado de trabalho;
	15	Ofertas de empregos;
	16	Conseguir me formar no curso;
	17	Buscar mais empresas;
	18	O trabalho;
	20	Refeição boa;
	23	Remuneração melhor;
	25	Vantagem de oportunidade de estagiar, apoio ao estudante;
	26	A bolsa também ajuda muito;
	27	Merenda é muito boa;
	28	A alimentação é boa;
	29	O benefício é bom;
	31	A bolsa PROEJA me ajuda;
32	A bolsa acrescenta o meu salário;	
33	A merenda ajuda porque não tenho tempo de fazer lanche em casa;	
37	A bolsa de estudos.	

**Quadro nº 1 – Categorização das respostas sobre fatores de permanência internos ao ambiente escolar (1º Módulo)**

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Fatores Externos:

a) Pessoal/Familiar

Nessa classe juntaram-se as respostas pertinentes à relação do aluno com o seu ambiente escolar e com seus projetos futuros que visam sua melhoria de social. Portanto nessa classe agruparam-se respostas como: incentivo da família; vontade de ter uma formação profissional; construir uma academia, entre outras.

b) Institucional/Estrutural

As respostas que falaram sobre a posição geográfica do Campus e a relação do ensino da Rede Federal com as condições e ações de permanência que deram voz aos anseios dos alunos em continuar de forma permanente com seu itinerário formativo, formaram o escopo dessa classe. Portanto essa categoria é formada por respostas como: conceito da instituição; bom acesso devido a transporte; a localização da instituição; etc. dessa forma entende-se que essa classe constitui um fator de permanência na avaliação do discente do curso.

c) Profissional/Financeiro

As respostas que serviam de escopo para a confecção dessa classe, faziam alusão às perspectivas do aluno de ter acesso ao mercado de trabalho pela via do ensino de qualidade, embasado nos conhecimentos adquiridos na instituição durante o seu itinerário formativo. Nesse sentido buscou-se agrupar respostas como: o trabalho; trocar de serviço; oportunidade de emprego etc.

Nessa sequência de análise, o seguinte quadro (n° 2) foi confeccionado com as classes e os agrupamentos das respostas dos alunos em relação aos fatores de permanência externos:

Classe	Resposta (n°)	Descrição
Pessoal/Familiar	1	Saber que não serei bom profissional em outro lugar;
	2	Moro perto da escola;
	3	Tive uma vida difícil, quero melhorar;
	4	Incentivo da família;
	6	Oportunidade de um aperfeiçoamento pessoal e futuramente um curso superior;

	17	A deslocação;
	19	Mora distante;
	20	Vou para escola de moto;
	21	Gosto do curso e do ensino;
	27	Vontade de ter uma formação profissional;
	31	O local que estou morando agora me ajuda muito;
	32	O acesso para casa ao término da aula é mais rápido;
	33	Mais facilidade para estudar;
	39	Construir uma academia.
Institucional/ Estrutural	8	Conceito da instituição;
	9	Transporte;
	11	Bom acesso devido a transporte;
	12	Auxílio estudo;
	13	Má qualidade no ensino;
	14	Professores que tem mais paciência para ensinar;
	16	Segurança/ainda falta mais;
	22	O colégio é bom, nota 10;
	23	A merenda é boa, nota 10;
	24	As salas são boas, nota 10;
	25	Tempo para assistir as aulas;
	26	Gratuidade dos ônibus;
	29	O horário é bom;
	30	O local é de fácil localização;
36	A localização da instituição;	
Profissional/ Financeiro	5	Mercado de trabalho;
	7	Emprego;
	15	Trocar de serviço;
	18	O trabalho;
	35	O horário de trabalho facilita a minha ida a instituição;
	37	Oportunidade de emprego;
38	Formação profissional.	

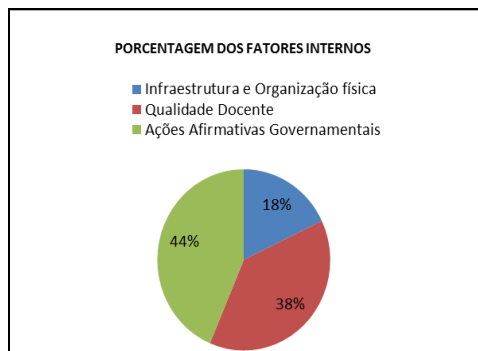
**Quadro nº2 – Categorização das respostas sobre fatores de permanência externos ao ambiente escolar (1º Módulo)**

## **6. Análise estatística da pesquisa**

Na análise dos resultados após a categorização das respostas pertinentes aos fatores internos, no 1º módulo, observamos que a classe “In-

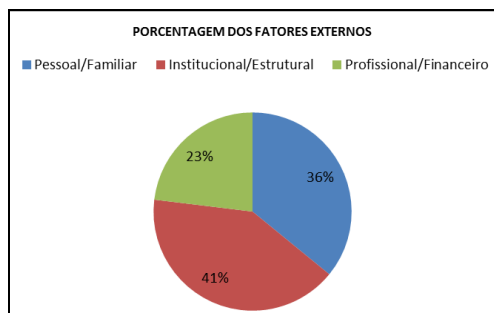
## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

fraestrutura e organização física” aparece com uma frequência de 7 observações, representando 18,0% do total. Na sequência, a classe “Qualificação docente”, apresenta uma frequência de 15 observações, representando 38,0% do total. Nessa linha de observações aparece a classe “Ações afirmativas governamentais”, que para o 1º módulo, a frequência é de 17 observações, ou seja, 44,0% do total. Conforme apresentado no quadro nº 3:



Quadro nº 3 – Porcentagem da categorização dos fatores internos

Nos resultados estatísticos dos fatores externos, as seguintes observações são validadas: Na primeira posição a classe “Pessoal/Familiar” obteve 14 marcações, significando 35,9% do total de respostas. Seguindo a comparação, a classe “Institucional/Estrutural” vai ter uma frequência de 16 aparições, 41% do total, para o 1º módulo. Nessa linha de análise, logo a seguir vem a classe “Profissional/Financeiro” apresentando uma frequência de 9 vezes, perfazendo assim uma porcentagem de 23,1% do total de respostas.

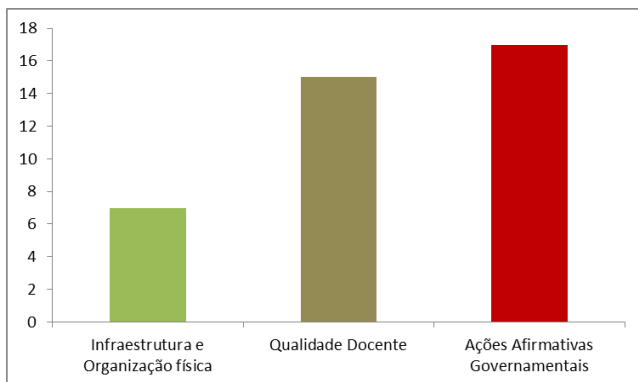


Quadro Nº4 – Porcentagem da categorização dos fatores externos

## 7. Conclusões

Após a fase da pesquisa e as análises dos gráficos gerados, esse trabalho apresenta algumas respostas com base no olhar do aluno do 1º módulo do curso de eletrotécnica na modalidade PROEJA. Nesse contexto, os dados obtidos com as respostas sobre os fatores internos ao ambiente escolar que fixa o aluno no curso, a classe de categorização com maior valor de observações, para os discentes desse módulo, foi a “Ações Afirmativas Governamentais”, que adquire uma importância considerável ressaltada pela posição apresentada no gráfico gerado. A seguir temos como opção dos alunos a classe “qualidade docente”.

Sendo assim, justificam-se esses resultados pelo fato de que quando da entrada na instituição, no primeiro ano, o aluno ainda não obteve todas as informações possíveis para fazer uma avaliação dos profissionais da escola, isso vai acontecer de forma paulatinamente em sequência e, dessa forma, se entende as disposições dessas categorias. Seguindo a mesma linha, o tempo escasso para se construir uma análise, também se entende a colocação em último lugar da classe “Infraestrutura e Organização física”. Como demonstrado no **Gráfico nº 1**:



**Gráfico nº 1- Posições das classes de fatores internos ao ambiente escolar**

Os resultados gerados pela pesquisa com os dados dos fatores externos dos alunos do 1º módulo apresentaram como respostas a classe “Institucional/estrutural” como sendo a de maior presença e, portanto, principal influenciadora na decisão do discente em permanecer no curso. Em segundo lugar, como resposta, ficaram os dados englobados na classe “pessoal/familiar” e finalmente os da classe “profissional/financeiro”.



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Essa disposição dos resultados dá forma aos anseios dessa clientela por uma instituição de qualidade e com uma estrutura física organizada. Portanto suprem-se as expectativas desses sujeitos-alunos em seus anseios e responde as expectativas levantadas pela função reparadora da EJA. Segundo Cury ao relatar o Parecer 11/CNE/CEB/2000:

[...] função reparadora<sup>3</sup> da EJA se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades [...]. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (BRASIL, 2000, p. 9).

Para os fatores externos, a seguinte disposição pode ser levantada após a categorização e os posicionamentos dos dados surgidos:

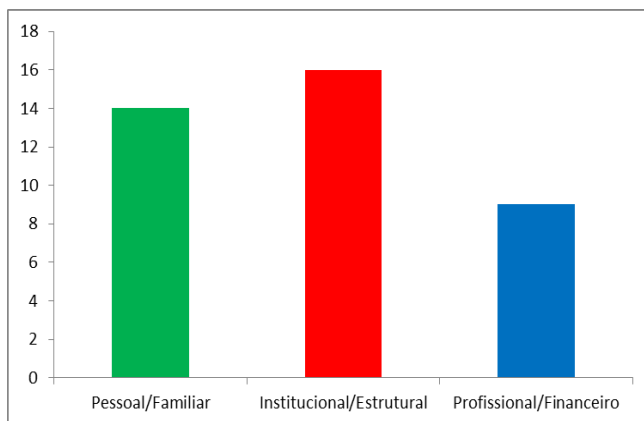


Gráfico nº 2 - Posições das classes de fatores externos ao ambiente escolar

A escolha de se trabalhar com os dados das respostas do 1º módulo, primeiro do curso, para iniciar a pesquisa, é justificada pelo fato de que, diagnosticando as expectativas iniciais e os anseios desses sujeitos-alunos, no momento em que se descrevem fatores como respostas às perguntas do questionário, pode-se entender que, ampliando os investimentos em políticas públicas e sociais nesses itens respondidos, têm-se a possibilidade de se trabalhar na fixação desses discentes desde a sua entrada na instituição e conseqüentemente o percentual de alunos chegando ao final do curso tende a sofrer em seus números uma elevação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10-04-2015.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 2.208*, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.154*, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em março de 2015.

CARMO, C. T. A permanência escolar na educação de jovens e adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, vol. 22, n. 63, 2014. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n63.2014>>.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise. (Org.); FRI-GOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Taxa de analfabetismo. *Censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

TULL, D. S.; HAWKINS, D. I. *Marketing Research, Meaning, Measurement and Method*. London: Macmilian Publishing, 1976.

ANÁLISE DAS REGRAS DE FÓRUMS DE *FANFICTIONS*  
COMO ESTRATÉGIA NA ADEQUAÇÃO  
DA ESCRITA DOS JOVENS  
ÀS NORMAS ORTOGRÁFICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

*Elaine Santana de Souza* (UENF)

[lane1989@gmail.com](mailto:lane1989@gmail.com)

*Luciano Dias de Sousa* (UENF)

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

*Raquel Veggi Moreira* (UENF)

[rveggi@yahoo.com.br](mailto:rveggi@yahoo.com.br)

RESUMO

Atualmente, percebe-se o crescimento das redes sociais digitais e da utilização do ciberespaço pelos jovens. Para se comunicar nesse ambiente, utiliza-se a escrita simplificada, por meio de abreviações, que caracteriza o chamado internetês. Pode-se observar que os fóruns de publicação de textos conhecidos como *fanfictions* apresentam regras que buscam uma escrita de acordo com as normas ortográficas. Ao constatar esse fim, surge o seguinte questionamento: os fóruns funcionariam como um movimento contrário ao uso do internetês pelos jovens? Assim, o objetivo é analisar se as regras dos fóruns seriam uma corrente contrária à expansão do internetês difundido pelas redes sociais.

Palavras-chave: Internetês. Redes sociais. *Fanfictions*.

1. *Introdução*

Os avanços tecnológicos acarretaram um conjunto de mudanças comportamentais, entre elas, as formas de se comunicar. Com a popularização da internet, surgiu também uma variação da língua portuguesa que foge das normas cultas, o chamado “internetês”.

A norma culta pode ser conceituada como o uso correto de uma língua através de um conjunto de rigorosos padrões linguísticos, geralmente usados por pessoas com determinado nível de escolaridade. O conhecimento e estudo da gramática são imprescindíveis para se alcançar o domínio da língua, da fala e da escrita correta.

Para Gomes (2009), primeiro elege-se uma variedade linguística, aquela considerada “a melhor, a mais pura e bela”, cria-se uma norma explícita que se refere a apenas um dos possíveis usos. Essa norma, eleita

como padrão, passa a ser prescrita como a forma “correta” de se usar a língua.

A palavra norma se refere às variedades que a língua possui, sendo utilizadas pelos indivíduos de acordo com o contexto inserido, variando de acordo com a classe social, a cultura e a história enraizadas nos intervenientes da comunicação.

A norma culta é exteriorizada como uma linguagem erudita, sendo empregada por um grupo de pessoas. Pode ser dividida em duas modalidades: formal e coloquial. A formal é utilizada na escrita e tem como alicerce as regras gramaticais, tendo em seu bojo um elevado grau de rigor. No que se refere à linguagem coloquial, há uma rigidez em menor grau, uma vez que se refere à oralidade, ofertando uma maior liberdade em relação ao uso das regras da gramática, sem transgredi-las.

Bagno (2002) afirma que a norma padrão clássica do português, inspirada nos postulados da gramática tradicional, ainda hoje define, como seu objeto único de estudo e prescrição, a língua escrita, mais precisamente a língua empregada com finalidades estéticas. No português do Brasil, o apego à tradição dificulta o conhecimento da língua, tal como efetivamente hoje pelos falantes nativos.

Ter a habilidade de escrever e se expressar de acordo com a norma culta é um diferencial valorizado no mercado de trabalho. O domínio da língua culta possibilita ao indivíduo comunicar-se com precisão e eficiência. Nesse sentido, a norma culta é o padrão de linguagem que se deve usar, principalmente, em situações formais. Do ponto de vista temporal, ela tende a ser conservadora, refletindo um padrão que recobre pelo menos o último século; em termos geográficos, corresponde ao linguajar dos grandes centros.

O limite entre a norma culta e coloquial vem se tornando cada vez mais estreito face à comunicação eletrônica por meio da internet. O tradicional uso da língua escrita, sempre mais erudita, vem sendo substituído por uma escrita mais informal, anteriormente ligada apenas à norma coloquial.

Na língua portuguesa, ou em qualquer outra língua do mundo, a internet já modificou os habituais meios de comunicação considerados como politicamente corretos. O internauta utiliza a linguagem de acordo com as características e restrições do meio em que se encontra. Há uma combinação entre as peculiaridades da linguagem oral e da linguagem

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

escrita, uma vez que a comunicação via internet é marcada pela interação direta e simultânea.

Para Santaella (2003), é através da linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e adquire significância cultural. Os tipos de cargas que a sociedade impõe aos indivíduos, a natureza dos constrangimentos e domínio com que ela opera produzem seus efeitos na linguagem. Esses efeitos tendem a ser obliterados pelo privilégio sistemático que costuma se dar ao sujeito como ponto de origem da motivação, consciência e intenção. Desde a configuração cartesiana do sujeito, depois disseminada no Iluminismo, desde a inscrição dessa configuração nas instituições da democracia representativa, na economia capitalista, na organização social burocrática e na educação secular, ela se tornou a fundação cultural ocidental.

A grande provocação é a de integrar e interagir no mundo de informações rápidas e globalizadas, harmonizando a metodologia da construção da conversação humana dentro de um contexto da norma culta; familiarizar com as linguagens múltiplas, com a proliferação de tecnologias, de frases e de expressões e as diferentes lógicas de articulação.

A internet quebrou as barreiras geográficas e culturais, e acabou criando, também, uma linguagem universal, um código que, muitas vezes, só os internautas conseguem decifrar. Quem entra na sala de bate-papo, escrevendo de acordo com a norma culta, acaba por denunciar que não pertence àquele grupo e não está acostumado a utilizar a linguagem da internet.

Assim, a expressividade caracteriza a linguagem dos internautas, o contorno despreocupado de utilização da língua escrita, sem se importarem com as normas rígidas da língua escrita formal. Isso faz com que os interlocutores se expressem do modo mais informal possível, fazendo com que a língua escrita usada por eles, no momento da conversação, se pareça bastante com a linguagem coloquial.

Segundo Antunes (2010), o léxico tem uma função significativa na estruturação do texto, na construção de seus sentidos na definição de sua adequação às condições sociais de seus contextos de uso. Em qualquer grupo social, as situações de uso da linguagem são imensamente diversificadas. Variam os eventos sociais em que atuamos; variam os interlocutores; variam os propósitos com que interagimos; variam os gêneros textuais em que nos expressamos. As atividades de linguagem supõem uma versatilidade de quem executa, sobretudo em um mundo caracteri-

zado por uma explosão de mais e novos modos de interação, em mundo cada vez mais dependente da informação escrita ou digital.

Não se pode desprestigiar e desconsiderar as modalidades linguísticas que existem nos vários segmentos da sociedade. Imperioso considerar que cada situação determina o indivíduo envolvido, comportamento e linguagem adequada ao ambiente inserido.

A língua, em suas várias formas e variantes, é uma entidade dinâmica, e é o código empregado pelo ser humano na comunicação com seus semelhantes, atuando na troca de informações, difusão de suas ideias e conceitos. Cada amostra de nossa sociedade, assim como cada indivíduo integrante, tem a sua forma de se expressar. A internet, a maior rede de comunicação e informação concebida pelo homem, também criou sua variante da língua. Todos os dias, milhares pessoas se conectam, por meio dessa enorme rede, e assim, cada vez mais pessoas vão aprendendo o "internetês", o linguajar dos internautas.

A linguagem utilizada pelos internautas é uma das inúmeras variantes de uso de nossa língua. Não há dúvida de que esse segmento poderia influir nas futuras transformações por que a língua irá passar, mas isso não significa deterioração, mas evolução do idioma.

Uma prova de que a língua evolui e não perde suas estruturas e a relação de suas variantes de uso, é caso dos autores e leitores de *fanfiction*. Originada da palavra "fanática" e "ficção", é uma história fictícia inventada por um fã sobre os membros do seu grupo preferido, ou sobre os seus atores favoritos ou mesmo sobre personagens de novelas ou de mangas.

Os leitores e autores são adolescentes e pré-adolescentes, que estão ainda em período de estruturação de vocabulário e, geralmente, são pertencentes a grupos que usam gírias. Mas, ao escrever uma história, seja num diálogo ou na descrição de *fanfiction*, existe toda uma preocupação com a linguagem, ponto incomum no mundo virtual, principalmente das redes sociais. Nas histórias de *fanfiction*, por exemplo, as abreviações são evitadas e os cuidados com a coerência e a escrita no desenvolvimento do enredo caracterizam toda uma preocupação, valorizando-se a história. As exceções só ocorrem quando há conversas por mensagens no celular ou em algum chat de internet. Entretanto, o autor de *fanfiction* deve passar longe do internetês.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Dessa forma, podemos afirmar que a gramática é um conjunto de regras para o funcionamento de uma língua, visto que não existe língua sem gramática, mas existe liberdade para se usar; contudo, é de se reforçar a relevância em aprender as regras e normas, a fim de serem utilizadas em diferentes ambientes onde a qualidade do discurso fará diferença.

### 2. *Fanfictions*

*Fanfictions* possui como abreviatura os termos *fanfic* (muito utilizado em fóruns de publicação de *fanfictions*) e *fic* (mais usado pelos escritores e leitores de *fanfictions*). Segundo Oswald & Rocha, *fanfic*

é uma história criada por um fã de determinada obra e/ou personagem (Harry Potter, Cavaleiros do Zodíaco, Crepúsculo etc.) aos quais tem acesso seja individualmente, por intermédio das mídias massivas – livros, filmes, desenhos animados –, seja coletivamente, por intermédio da conexão em rede – *msn*, *blogs*, *orkut*, *wikipedia*, *sites* etc. (OSVALD; ROCHA, 2013, p. 276)

*Fanfics* são histórias escritas por fãs baseadas no universo ficcional criado por terceiros. As *fanfics* não possuem fins lucrativos e são escritas, geralmente, por desagrado dos fãs quanto aos finais das narrativas ou para prestigiar personagens criados por terceiros, assim como alguma personalidade famosa, como os cantores e atores.

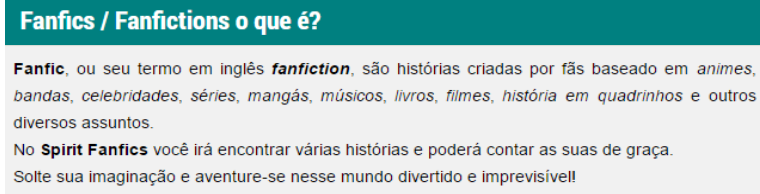
As *fanfics*, observadas em muitos fóruns, podem ser agrupadas em duas categorias: histórias que seguem o universo ficcional criado pelo autor do trabalho em questão, as denominadas *fanfics* canônicas, ou aquelas histórias que não seguem o estilo criado pelo autor da obra fazendo com que os personagens se comportem de forma diferenciada da esperada na obra na qual foi baseada, as *fanfics* não canônicas.

As *fanfics* canônicas ou não-canônicas podem ser observadas por muitos autores e, assim, gerar mudanças no enredo de alguma série ou anime, como observado em entrevistas de Masashi Kishimoto, criador do manga *Naruto*. Kishimoto mencionou que, possivelmente, apresentaria no final da série alguns dos casais que os fãs gostavam e tanto mencionavam. Após a finalização da série de manga, pode-se observar a presença dos casais *Naruto* e *Hinata*, mencionados em várias *fanfics* da categoria *Naruto*.

Alguns fóruns, como o *SocialSpirit*, abriram espaço para escritas originais, permitindo aos membros deixarem o universo ficcional de terceiros e podendo criar o seu próprio. Essas histórias não são originalmen-

te classificadas como *fanfictions*, apesar de pertencerem e serem publicadas em um site de hospedagem de *fanfics*.

O fórum *SocialSpirit*, analisado neste artigo, apresenta uma definição para *fanfictions*. A imagem abaixo representa a classificação do site em questão.



**Figura 1- Definição encontrada no canal *fanfic* do fórum SocialSpirit. (Imagem extraída do site Social Spirit por meio de prints da tela)**

Nesta definição, podemos encontrar os traços já mencionados de uma *fanfictions*, como sua finalidade não lucrativa e o fato de ser baseada em um universo ficcional desenvolvido por terceiros.

Como as *fanfics* são baseadas, em sua maioria, no universo ficcional de terceiros, elas devem ser classificadas em:

- **Tipo** (anime, manga, livro, série, ídolos, entre outras), sendo essa é uma categoria maior;
- **Categoria:** nesse caso, serão acrescentadas as subdivisões do tipo escolhido. Por exemplo, se o escritor escolheu o tipo *Anime*, poderá escolher como categoria *Naruto* (a série já mencionada anteriormente);
- **Gênero:** nessa parte, será especificado se a estória conterà drama, romance, ação e outros que auxiliarão na procura feita por leitores;
- **Classificação:** a estória também deverá apresentar a classificação que varia de livre até maiores de 18 anos. Isso ajuda os fóruns a bloquearem a leitura de conteúdos adultos por menores, assim como uma mensagem e aviso para que todos estejam cientes do conteúdo a ser apresentado no corpo do texto.

As classificações podem ser alteradas de fórum para fórum, mas sempre apresentarão esses itens mencionados acima. O fórum *SocialSpirit* apresenta, ainda, a sessão terminada com a opção para o leitor seleci-



onar uma estória já completa ou se irá ler algo que ainda está em andamento.

### 3. *SocialSpirit*

Como já mencionado, esse foi o site analisado durante a pesquisa. Suas regras serão apresentadas, posteriormente, para análise dos resultados encontrados.

Criado por Túlio Henrique Thomé, o qual a classificação de membro aparece como dono. Observando seu perfil, nota-se que sua data de registro foi em 18 de janeiro de 2006. Como o site não apresenta uma parte falando sobre o histórico do mesmo, pode-se entender como que essa data representa a fundação do fórum. Inicialmente, era conhecido como *AnimeSpirit*. Em 2014, com o seu crescimento e não sendo mais dedicado apenas a animes e mangás, o fórum teve seu nome alterado para *SocialSpirit*.

O site apresenta muitos detalhes que não serão tratados nesse artigo, sendo somente mencionada e analisada a categoria *fanfic*, que é o objeto desta pesquisa.

#### Girassois

escrita por ~Saamy\_Marques



Terminada

Capítulos 1

Atualizada ontem às 20:10

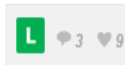
Categorias [Naruto](#)

Gêneros **Drama (Tragédia)**, **Shoujo (Romântico)**

Um tempo apos a morte de Neji .

Ao arrumar uns papeis Tenten acha um pequeno caderno. Sim era de Neji.

O que teria escrito nele?



[Exibir sinopse completa](#)

Figura 2 - Exemplo da parte inicial de uma *fanfic* da Categoria *Naruto*.  
(Imagem extraída do site *Social Spirit* por meio de prints da tela)

No *SocialSpirit*, quando as *fanfics* são listadas em uma busca feita no canal *fanfic*, elas aparecem na forma simplificada presente na imagem

acima. Por meio dela, o leitor poderá encontrar parte da classificação da *fanfic* e a sinopse, algo obrigatório nas *fics* publicadas no fórum e também o maior atrativo aos leitores. Uma sinopse mal elaborada poderá deixar um bom texto sem muita procura.

Quando clicado, o leitor será direcionado à página principal da *fanfic* em questão, sendo este o momento de entrar em contato com todos os dados da *fanfic* e a lista de capítulos do mesmo. Alguns autores acrescentam capas na *fanfic*, como também nos capítulos, geralmente, representando fruto de manipulação de imagens e servindo também como atrativo aos leitores.



**Insuficiente**

**L** LIVRE PARA TODOS OS PÚBLICOS  
Gêneros: **Drama (Tragédia), Romance e Novela, Shoujo (Romântico)**  
AVISOS: **Álcool, Drogas, Heterossexualidade, Violência**

**Aviso legal**  
Todos os personagens desta história são de minha propriedade intelectual, sendo vedada a utilização por outros autores sem minha prévia autorização.

★ Adicionar aos Favoritos

✉ Enviar para um Amigo

🚩 Denunciar esta Fanfic

### Lista de Capítulos

**Figura 3 - Exemplo de *fanfiction* da categoria Original.**  
(Imagem extraída do site Social Spirit por meio de prints da tela)

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

A *fanfic* utilizada como exemplo é intitulada “Insuficiente” e foi escrita pela usuária “Insuficiente”. Nessa imagem, pode-se notar a capa feita pela autora e um detalhe presente apenas na categoria original, o aviso legal mencionando que o universo ficcional foi criado pelo autor e não baseado em terceiros. Também, aparece a nota ante plágio, avisando aos leitores que o material não deve ser utilizado sem a autorização do autor. Note-se também o botão de denúncia, utilizado por usuários, fiscalizadores, betas e administradores, quando a *fanfic* não desobedece às regras do site.

Necessário se faz realizar alguns apontamentos nessa parte, visto que o fórum apresenta uma hierarquia. O site dispõe de administradores que são aqueles que fiscalizam e são responsáveis por investigarem as denúncias, excluirmos as *fanfics* e, até mesmo, banirem membros, quando necessário. Eles estão sujeitos às ordens do dono do fórum. Existem os betas, usuários que ganham um status maior, que auxiliam os administradores, uma vez que o site cresceu muito, havendo necessidade de mais ajuda para a manutenção e fiscalização. Cabe esclarecer que os betas do canal *fanfic* são chamados de “Beta Reader”.

Recentemente, o site apresentou a seleção de usuários para tornarem-se fiscalizadores e auxiliarem os betas. Eles são divididos, inicialmente, por tipo e divergindo-se em categorias e gêneros. Caso encontrem algo que desobedeça alguma regra, devem denunciar e deixar ao cargo dos betas e, posteriormente, dos administradores a resolução do que acontecerá com aquela *fanfic*.

Atualmente, no *SocialSpirit*, além de *fanfictions* e histórias em prosa originais também podem ser publicados poemas, ampliando a recepção de novos escritores e agradando aos seus diferentes tipos. Nesse fórum, os usuários utilizam o termo “*FicWriter*” para aqueles que possuem alguma história publicada no fórum. Alguns desses escritores tiveram a chance de ter seus trabalhos originais publicados na forma impressa enquanto outros ainda sonham com essa possibilidade.

#### 4. *As regras do SocialSpirit e a adequação a norma padrão da língua portuguesa*

Quando um usuário vai publicar uma *fanfic*, ele entra em contato com as regras do canal *Fanfic* que devem ser aceitas, antes de ir para a parte de preenchimento (com a classificação, título, sinopse, a história em

si, entre outras.). A seguir, serão apresentados alguns *prints* das regras, à título de representação das partes mais relevantes para esse trabalho.



**LEIA AS REGRAS E TERMOS ABAIXO ANTES DE ADICIONAR SUAS FANFICS:**

**Termos de conduta:**

- Todo o conteúdo adicionado no Canal é de inteira e única responsabilidade do usuário que o adiciona. A administração não se responsabiliza por este;
- É Proibido adicionar fanfics que não sejam de sua autoria, total ou parcial, com ou sem autorização do autor original ou mesmo dando créditos pela reprodução da obra. O usuário será banido permanentemente da comunidade apenas pela tentativa de o fazer;
- Não será aceita qualquer apologia à discriminação entre sexo ou raças nas fanfictions; textos que se enquadrem neste tópico serão eliminados pela administração;
- Ofender membros usuários e administradores de todo e qualquer Canal da comunidade pode resultar em banimento do agressor.

**Figura 4: Parte inicial do Termo/Regras de Envio.  
(Imagem extraída do site Social Spirit por meio de prints da tela)**

Logo na parte inicial, é frisado que as regras devem ser lidas antes de se adicionar a estória. Inicialmente, são destacados dois pontos: o primeiro é a proibição da publicação de trabalhos de terceiro, ou seja, o plágio; podendo gerar o banimento do usuário. O segundo ponto é a ofensa aos membros. Isso não é tolerado, o respeito é uma das regras que devem ser obedecidas pelo usuário, independente da parte do site que se esteja utilizando.

# XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

## Regras de Envio para as Fanfics

### 1 - Da história

1.1 - Serão aceitos, no canal, apenas textos em forma de prosa, verso e roteiros, excluindo terminantemente qualquer tipo de reprodução de obras, biografias, artigos, avisos, notícias, capítulos destinados somente para descrições de personagens ou "fichas" para leitores (que no caso são utilizadas em fanfics interativas), apontamentos, reviews, resumos, trailers. Todos os textos que se encontrarem fora dos padrões de fanfics e textos literários serão deletados do canal;

1.2 - Não são permitidas traduções parciais ou totais de fanfics, textos ou sinopses integralmente em outros idiomas e títulos que façam apologia à violência, racismo, droga ou sexo, assim como, com palavras de baixo calão;

1.3 - Histórias com menos de 300 caracteres, ou seja, letras, espaçamentos e pontuação, e não palavras, não serão aceitas;

1.4 - Sinopse é um **campo obrigatório**, no qual é proibido conter apologia às drogas, violência, racismo e sexo, assim como palavras de baixo calão. Também não será permitido que haja conteúdo vulgar/obsceno ou que ofenda a moral. A sinopse deverá conter um breve resumo ou um pequeno trecho da história. Fanfics cujo campo estiver escrito "Leia e descubra" ou qualquer derivado serão editadas pela administração. Caso a sinopse esteja em branco, a fanfic será excluída;

### **Figura 5: Parte inicial das Regras de Envio de Fanfics.**

(Imagem extraída do site Social Spirit por meio de prints da tela)

Na parte inicial das regras de envio de histórias, o item destacado na imagem acima apresenta as características dos textos aceitos no canal *Fanfic*, como os textos em prosa e em verso. Há alguns anos, poemas não eram aceitos, assim como, atualmente, as questões de plágio, biografias e autobiografias, artigos, avisos.

Os textos devem ser literários e estarem adequados aos padrões de *fanfics* apresentados no site. Se esta regra for desrespeitada, o texto será excluído por estar em desacordo com a regra 1.1, sendo esta a mensagem que o usuário receberá em suas notificações.

Um detalhe interessante é que, apesar de não poderem ser publicadas biografias e autobiografias, podem ser encontradas autoficções e romances biográficos. Para a apresentação de alguns termos, Leujeune

define a autobiografia como “uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 14). O termo autoficção foi um termo utilizado por Doubrovsky, em 1977, para qualificar o romance que havia escrito. Segundo Figueiredo, “a autoficção é um gênero que embaralha as categorias de autobiografia e ficção de maneira paradoxal ao juntar, numa mesma palavra, duas formas de escrita que, em princípio, deveriam se excluir”. (FIGUEIREDO, 2010, p. 91)

Quando esses textos são “encontrados”, imediatamente, são conduzidos aos administradores para que eles os direcionem, sabendo-se que, geralmente, não são excluídos. Tais textos, comumente, provem de usuários que conhecem a vida do autor e que identificam as autoficções.

#### **5 - Sobre a Formatação**

5.1 - **Só serão permitidos emoticons nas notas iniciais e finais do autor.** Emoticons inseridos na sinopse e no decorrer dos capítulos, acarretará a eliminação da fanfic;

5.2 - A sinopse, título do capítulo e da fanfic, assim como o corpo do texto não devem ser escritos na totalidade em maiúsculas ou totalmente formatados, ou seja, completamente em negrito, itálico ou centralizado;

5.3 - Proibido utilizar os nomes dos casais e/ou da categoria no título da fanfic, bem como caracteres especiais (Ex: \*, &, \$, ^, >, @, e etc) que visem apenas ser “enfeite” ao título;

5.4 - Fanfics com **escrita de baixa qualidade** serão excluídas pela administração. Entende-se como “baixa qualidade” fanfics cujo texto apresentem internetês, falta de pontuação e de acentuação, erros ortográficos e gramaticais em excesso, abreviações e incoerência em frases.

A fanfic será editada ou excluída pela administração dependendo da gravidade e da quantidade de infrações cometidas, sem que seja dada explicações sobre o fato.

**Figura 6: Regra sobre a Formatação.**  
(Imagem extraída do site Social Spirit por meio de prints da tela)

É nessa região que se encontram as regras mais importantes e objeto de análise deste trabalho. Nessa parte, encontram-se as regras que vão adequar os textos, a norma padrão, auxiliando na melhoria da qualidade da escrita dos jovens. É interessante notar que muitos usuários são pré-adolescentes e adolescentes, sendo que uma minoria possui mais de 30 anos de idade (entre 10% e 20% dos usuários).

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

A regra 5.1 vai lidar com a presença de *emoticons*, símbolo muito utilizado no “internetês”. Estes, por sua vez, não devem estar presentes no corpo do texto, pois caso sejam encontrados, poderão gerar a exclusão de uma *fanfic*, mesmo que ela já tenha diversos capítulos publicados e apenas dois, por exemplo, apresentem um *emoticon*. Entretanto, existem exceções apenas para seu uso nas notas do autor e quando o texto for a descrição de uma conversa dos personagens, em um chat na internet.

A regra 5.4 vai lidar com os textos de baixa qualidade. São aqueles com muitos erros ortográficos, com presença constante do internetês, erros gramaticais, muitas incoerências, entre outros aspectos. Esse ponto apresenta maior relevância, porque aponta justamente para a qualidade da escrita dos textos, diminuindo muito o uso do internetês, no fórum.

Essa regra surgiu, há pouco tempo, somente após 2010. Inicialmente, existiam diversas *fanfics* com muito internetês e erros que dificultavam a leitura. Todas essas regras servem para a melhora da escrita e dos textos dos usuários, já que o fórum é visitado por editoras e alguns usuários já tiveram seus textos publicados na forma impressa, como já foi mencionado.

É fato que os usuários ficam revoltados inicialmente quando seus textos são excluídos. São muitas reclamações em fóruns e mensagens mal-educadas para os administradores. Porém, um fato observável é que, após a crise inicial da exclusão, os usuários voltam a publicar a mesma estória com maior qualidade, incentivando-se o uso da escrita polida.

Os administradores julgam as denúncias que são feitas por meio de um formulário preenchido com os motivos da denúncia para ser identificada qual a regra que está sendo desobedecida. Desse modo, poderão alterar a *fanfic* ou, até mesmo, excluir o texto, removendo o problema, caso existam muitos erros e/ou regras infringidas. A regra que foi infringida pelo usuário, somente será conhecida após o recebimento da sua notificação. Assim, frisa-se a necessidade de que os usuários estejam cientes de todas regras vigentes.

### 5. Considerações finais

Com a amplificação das novas tecnologias e da utilização do ciberespaço e redes sociais, a linguagem simplificada com *emotions* foi surgindo e se expandindo. Muitos jovens utilizam essa linguagem com seus pares, enquanto usam as redes sociais.

O internetês, assim classificada como uma linguagem simplificada nesse trabalho, calha por surgir nos textos escritos por esses jovens. Dessa forma, suas escritas apresentam baixa qualidade, por não se adequarem à norma padrão da língua portuguesa.

Muitos sites estão funcionando como uma ferramenta contra o uso excessivo desse internetês, como os fóruns de escrita de *fanfictions*. As regras que são adotadas mostram a necessidade de uma escrita mais adequada à norma padrão e aumentando a qualidade dos textos escritos pelos jovens.

No *SocialSpirit*, a regra 5.5 é a que trata mais especificamente da qualidade do texto, inibindo o uso do internetês e o excesso de erros ortográficos, gramaticais e de pontuação.

Para a fiscalização, o fórum conta com usuários comuns, fiscalizadores, beta *Readers* e administradores que irão ler os textos publicados e identificar aqueles que estão desobedecendo às regras. Apesar da revolta inicial gerado pela exclusão, os usuários voltam com uma escrita melhor e pode-se perceber que o texto vai evoluindo, surgindo enredos cada vez melhores. E, assim, são contemplados com a publicação de seu texto na forma impressa, algo gratificante para um mero fórum de *fanfictions*.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAGNO, M. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- FIGUEIREDO, E. Autoficção feminina: a mulher nua diante do espelho. *Revista Criação & Crítica*, n. 4, abr./2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46790/50551>>. Acesso em: 05-10-2014.
- GOMES, M. L. de C. *Metodologia do ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

OSWALD, M. L.; ROCHA, S. L. A. da. Sobre juventude e leitura na “Idade Mídia”: implicações parapóliticas e práticas curriculares. *Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, n. 47, p. 267-283, jan./mar.2013.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes pós-humano: da cultura das mídias a cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

*SocialSpirit*. Disponível em: <<http://socialspirit.com.br>>. Acesso em: 14-12-2014.

AS CONSOANTES GEMINADAS  
NO ALMANACK CORUMBAENSE:  
UMA REFLEXÃO  
COM BASE NA HISTORIOGRAFIA LINGÜÍSTICA

Patricia Damasceno Fernandes (UEMS)

[patty.damasceno@hotmail.com](mailto:patty.damasceno@hotmail.com)

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

[natysierra2011@hotmail.com](mailto:natysierra2011@hotmail.com)

Ana Claudia Rocha Amaral Figueiredo (UEMS)

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

RESUMO

As consoantes geminadas são consideradas um dos vestígios do latim na língua portuguesa, elas podem ser encontradas em muitos documentos antigos, esta pesquisa adotará como *corpus* fragmentos de texto do *Almanack Corumbaense* (1898) para o estudo da utilização das consoantes geminadas. A historiografia linguística (HL) utiliza textos escritos para estudar os processos de evolução de uma língua e suas possíveis mudanças (IWASSA & ALMEIDA, 2012), sendo necessário para isso se relacionar com outras áreas do conhecimento como a história, para que possa fazer uma análise mais completa em relação à língua. A HL se apropria de três princípios baseados em Koerner (1996) em sua metodologia, que são: contextualização, imanência e adequação. A contextualização se refere ao clima de opinião geral do período, ou seja, são os acontecimentos da época relacionados à obra escolhida para análise. O segundo princípio, a imanência, seria a análise do quadro linguístico da época, isto é, buscar dentro das gramáticas da época qual é o posicionamento do autor em relação ao fenômeno linguístico que está sendo analisado, neste caso estamos analisando a ortografia. O terceiro é a adequação e consiste em uma análise particular da língua, com isso, faz-se uma tentativa de comparar momentos históricos, é onde evidenciamos as abordagens de duas gramáticas de épocas diferentes, com relação ao mesmo aspecto linguístico em questão. Nossa intenção é a partir das análises da *Gramática Histórica* de Coutinho (1976) e da *Moderna Gramática Portuguesa* de Bechara (2009), explicar a utilização das consoantes geminadas no português da época em que o *Almanack* foi escrito e no português atual.

Palavras-chave: Consoantes geminadas. Historiografia. Ortografia.

## 1. Introdução

De acordo com Jesus (2013) a historiografia linguística é uma das subáreas da linguística, o próprio nome da disciplina traz consigo a noção de ligação entre duas áreas do conhecimento que é a história e a lin-

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

guística, ocorrendo uma relação harmônica entre elas é possível obter o resultado desejado na pesquisa, que é o estudo evolutivo do conhecimento linguístico.

Bastos e Palma (2004) nos dizem que, o retorno ao passado é de caráter extremamente necessário, visto que, permite a visualização do quadro linguístico da época e também o contexto que envolveu a produção do documento em análise.

As línguas carregam consigo não apenas as características das sociedades que as utilizam, mas também as influências de outras línguas as quais lhe deram origem ou estiveram em contato.

As consoantes geminadas são um dos exemplos que caracterizam a influência do latim na língua portuguesa, este aspecto faz parte da ortografia e a partir da historiografia linguística pode-se verificar como era sua utilização e de que forma os acordos ortográficos mudaram as regras ao longo do tempo.

Esta pesquisa busca demonstrar por meio de fragmentos do *Almanack Corumbaense*, documento histórico, a utilização das consoantes geminadas.

Buscamos ainda contribuir para historiografia linguística explicando, no que concerne as consoantes geminadas, as abordagens de Coutinho (1976) e Bechara (2009).

A estrutura deste trabalho se dará da seguinte forma, primeiramente faremos a contextualização do *Almanack Corumbaense*, depois a imanência onde se descreverá as abordagens de Coutinho (1976) e Bechara (2009) com relação ao aspecto ortográfico já citado em seguida a adequação onde se destacará os pontos convergentes e/ou divergentes com base nas abordagens dos gramáticos em questão. Por fim, faremos a análise da utilização das consoantes geminadas no *Almanack Corumbaense*.

### 2. Contextualização

De acordo com Souza (2013) o *Almanack Corumbaense* é do ano de 1898, com o objetivo de fornecer informações e propaganda das riquezas naturais de Mato Grosso, mais especificamente de Corumbá. Tendo como editor o candidato a governo do Estado na época, Ricardo D'Elia.

Conforme Paulino; Müller & Gomes (2015) O Almanack trata-se de um documento histórico de Corumbá, cidade fundada em 21 de setembro de 1776, pelo Governador Capitão General Luiz de Albuquerque Velho. Retrata desde a invasão dos paraguaios em (1865) até Corumbá se tornar oficialmente uma cidade, em 1878.

A pesar da guerra do Paraguai, Corumbá não parou de prosperar, sendo a região declarada “porto habilitado para o Commercio”, isso trazendo grandes benefícios para o local que passa a ter seu porto como o movimentador de grandes transações financeiras.

O porto da cidade era apropriado para pequenas e grandes embarcações, é importante destacar que na época a navegação era muito importante para o desenvolvimento do comércio tanto local quando nacional.

D’ Elia (1898) também registra no *Almanack* como era os métodos de ensino e as escolas no contexto histórico:

A instrução é ministrada muito regularmente por duas Escolas instituídas pelo Estado, uma para cada sexo. As cazas particulares de instrução – O Externato Corumbaense e o Atheneu Corumbaense oferecem completo e excelente systema de ensino, secundados por varios outros estabelecimentos particulares. Aos bons methodos adoptados, assim como á espontanea iniciativa de instruir-se, deve a plebe de Corumbá esse admiravel estado de adiantamento em que se acha, sendo muito notavel a extrema facilidade e rapidez com que todas as crianças aprendem a calligraphia. (Idem, p. XII).

Assim a cidade de Corumbá através de sua história demonstra sua importância para Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, e atualmente continua demonstrando sua contribuição, possuindo grande potencial econômico e turístico.

### 3. *Imanência*

#### 3.1. A língua e a ortografia na *Gramática Histórica* de Ismael Coutinho

Vasconcelos (1926 *apud* COUTINHO, 1996, p. 56-57) divide a história da língua portuguesa em:

- *Pré-Histórica*: que vai da origem da língua até o surgimento de documentos escritos em latino-português, no século IX;
- *Proto-Histórica*: que vai do século IX ao XII quando os textos escritos já são em latim bárbaro;

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

- *Histórica*: que começa a partir do século XII quando os textos aparecem na íntegra em português.

A época histórica é dividida em arcaica (do século XII ao XVI) e moderna (do século XVI até os dias atuais). O fato literário que marca a fase moderna é a publicação de *Os Lusíadas* (1572), onde se acham retratados o espírito de aventura, a resistência ao sofrimento, as qualidades guerreiras, o heroísmo e todas as grandes virtudes da nação portuguesa.

### 3.1.1. A ortografia portuguesa

De acordo com Coutinho (1976) não é exagero dizer que a ortografia portuguesa não era uniforme. Existiam várias ortografias, sendo uma ciência que dependia da fantasia de cada escritor.

A história da ortografia da língua portuguesa se divide em três períodos: fonético, pseudoetimológico e o simplificado.

O primeiro é onde se iniciam os documentos redigidos em português e se estende até o século XVI. A preocupação com a fonética se tornava cada vez mais visível, e as palavras eram escritas tal como eram ouvidas.

Neste período as consoantes tinham o mesmo valor que no português moderno, em geral só se dobravam elas quando tinham valores diferentes das simples. Além do *r* e *s*, as outras que apareciam geminadas eram *f*, *l* e *m*.

O segundo tem início no século XVI e vai até 1904. O critério adotado neste período é respeitar, tanto quanto possível, as letras originárias das palavras. E começa a surgir os primeiros tratados de ortografia.

O terceiro se inicia com a publicação da *Ortografia Nacional* de Gonçalves Viana em 1904, sendo uma reforma necessária, porque se agravava a cada dia o fato de cada autor possuir uma grafia própria.

Dentre os princípios estabelecidos por Viana estão:

a) Proscrição absoluta e incondicional de todos os símbolos da etimologia grega: th, ph, ch (= k), rh e y;

b) Redução das consoantes dobradas a singelas, com exceção de *rr* e *ss*, mediais, que têm valores peculiares;

c) Eliminação das consoantes nulas, quando não influem na pronúncia da vogal que as precede;

d) Regularização da acentuação gráfica.

Em 1911 o governo de Portugal reuniu uma comissão de linguistas, a fim de tornar a língua mais uniforme e acaba adotando como base os princípios de Viana.

Em 1931 é celebrado o acordo entre Academia Brasileira de Letras e a Academia das Ciências de Lisboa, com o objetivo de padronizar a ortografia, visto que, cada autor até então escrevia de forma particular e isso era fonte de incertezas e dificuldades ortográficas.

As consoantes geminadas são assim definidas:

Consoante mais longa do que uma consoante simples e cuja a articulação é mais enérgica (ou mas intensa). Uma geminada se distingue de uma consoante longa pelo fato de que se encontra cindida por uma fronteira silábica, podendo a primeira parte ser considerada implosiva, e a outra explosiva. (DUBOIS, 1973, p. 30).

Silva (2010) nos trás que o traço linguístico histórico de geminação das consoantes é originário do latim.

Algumas consoantes dobradas utilizadas no latim foram herdadas pela língua portuguesa de Portugal até ano de 1911 e no Brasil até 1931. O quadro abaixo demonstra alguns exemplos:

<b>Consoante Dobrada</b>	<b>Exemplo de Utilização</b>
bb = b	sabbatu > sábado; abbate > abade
cc = c	bucca > boca
dd = d	additione > adição
ff = f	effectu > efeito
gg = g	aggravare > agravar
ll = l	illa > ela; collu > colo capillu > cabelo
mm = m	flamma > chama
nn = n	pannu > pano; annu > ano, pannu > pano
pp = p	stuppa > estopa
tt = t	gutta > gota

### **3.2. As consoantes dobradas na Gramática Moderna Portuguesa de Evanildo Bechara**

A gramática de Bechara (2009), sobre as letras geminadas, nos diz com relação ao *rr* e *ss*, que quando entre vogais, representam os sons simples do *r* e *s* iniciais.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Além disso, nos explica que o *r* e *s* são duplicados todas as vezes que um elemento de composição terminado em vogal se segue de outro começado por quaisquer dessas duas consoantes e sem o uso de hífen. Como por exemplo, em: *pressentir*, *sacrossanto* e *ressentimento*.

### 4. *As consoantes geminadas no corpus*

A seguir podemos identificar através de alguns fragmentos do *Almanack Corumbaense* a utilização das consoantes geminadas:

Attestam-no sobejamente a numerosissima e crescente clientela a que tem que diariamente **att**ender, e a fama do seu nome, que v<sup>o</sup>a de um a outro extremo do Brazil. ( p. II).

Em política o **i**llustre medico pode ser considerado um republicano histórico. ( p. II).

Uma **ex**cellente instituição instrutiva acaba de fundar-se com geraes **ap**plausos: O Gabinete de Leitura Corumbaense, onde já se encontram **i**mmumeros tratados scientificos e grande subsidio litterario. (p.XII).

Quanto ao serviço postal pouco tem **s**offrido com a redução das viagens do Lloyd, visto ser soccorrido pela Leda, da firma Vieri & Irmãos, o qual mantém viagens quinzenaes d' este porto a Assumpção. (p. X).

### 5. *Adequação*

A *Gramática Histórica* de Ismael de Lima Coutinho de 1976, adota uma abordagem descritiva e explicativa tanto da história da língua portuguesa quanto das divisões da própria gramática, por exemplo, a parte de ortografia, explicita quais foram os períodos pelos quais a língua passou, quais eram suas características e também o que mudava com os acordos ortográficos, como vimos nos períodos: fonéticos, pseudoetimológico e simplificado.

A *Gramática Histórica* também explica as regras de utilização das consoantes dobradas na época, tendo portanto, abordagem normativa e histórica em sua exposição.

Então é possível entender através da história da própria língua porque as consoantes geminadas eram utilizadas, como herança do latim, e como foi que passaram a não ser mais utilizadas, com publicação da *Ortografia Nacional* de Gonçalves Viana.

A *Moderna Gramática Portuguesa* de Evanildo Bechara é 2009, possui uma perspectiva normativa, onde podemos verificar quando e como se utilizam as letras dobradas, sendo esta a nomenclatura adotada pelo autor quando trata das consoantes dobradas. Não há menção sobre os períodos fonéticos, pseudoetimológico e simplificado, não tendo assim uma abordagem histórica. Faz-se presente a classificação e sistematização das normas da ortografia atual da língua portuguesa.

Identificamos como ponto em comum entre a *Gramática Histórica* e a *Moderna Gramática* que em nenhuma delas se trabalha o conceito de ortografia, os autores seguem diretamente do título da para as explicações.

De acordo com Coutinho (1976), com a publicação de *Ortografia Nacional* Gonçalves Viana, as únicas consoantes dobradas que permaneceram na língua portuguesa atual são o *rr* e *ss* como consoantes dobradas, vejamos então o quadro comparativo entre as duas gramáticas quanto as regras de utilização dessas consoantes na ortografia.

<b>Gramática Histórica</b>	<b>Moderna Gramática Portuguesa</b>
r - aparece geminado no início e no meio da palavra, para que o seu som não se confunda com o r brando: rrainha = rainha, omrrado = honrado. No entanto, encontra-se também r simples com o valor de dois rr: terra, recorer = recorrer.	Escrevem-se rr e ss quando, entre vogais, representam os sons simples do r e s iniciais;
s - substituída às vezes o c ou ç: sima = cima, composisom = composição. Podia iniciar palavras, sem tomar o e de apoio: star = estar, screver = escrever. Simples, era empregado também com valor de ss: poso = posso, noso = nosso. O contrário ocorria igualmente, isso é, geminado equivalia a s intervocálico simples: cassado = casado, messa = mesa. Aparece frequentemente dobrado no princípio e no meio dos vocábulos, talvez pela necessidade de distinguir foneticamente os seus valores: sseu = seu, levantou-sse = levantou-se.	Duplicam-se r e s todas as vezes que a um elemento de composição terminado em vogal se segue, sem interposição do hífen, palavra começada por uma daquelas letras: arritmia, corréu, prerrogativa, pressentir, ressentimento, sacrossanto etc.

Verificamos em relação ao *rr* e *ss* que na *Gramática Histórica* eram utilizados no interior e no início de algumas palavras para não ser confundido com o *r* brando, já na ortografia atual, apresentada pela *Moderna Gramática portuguesa*, vimos que o *rr* e *ss* só pode ser utilizado no interior da palavra entre vogais.

Essa diferença na utilização no *rr* e o *ss* demonstra que apesar dessas consoantes dobradas terem permanecido na ortografia atual as regras para seu emprego se modificaram por meio dos acordos ortográficos.



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Pode-se compreender a distinção e as particularidades das abordagens a partir da própria função exercida por cada gramática, aqui utilizadas para comparação ortográfica das consoantes dobradas, enquanto a gramática de Coutinho evidencia a concepção histórica, Bechara trata do caráter instrucional, ou seja, normativo.

### 6. *Considerações finais*

A presente pesquisa explorou o parentesco da língua portuguesa com o latim, por meio dos vestígios deixados na estrutura de nossa própria língua.

Com o auxílio do *Almanack Corumbaense*, escrito antes do acordo de 1931, conseguiu-se demonstrar a utilização das consoantes geminadas na escrita da língua portuguesa.

Por meio das abordagens das duas gramáticas, a *Gramática Histórica* de Coutinho e da *Moderna Gramática Portuguesa* de Bechara, verificamos os diferentes posicionamentos dos autores em relação às terminologias, Coutinho utiliza o termo consoantes dobradas, já Bechara adota a nomenclatura letras dobradas. Verificou-se também diferenciação nas explicações, sendo que Coutinho utiliza muito mais o caráter histórico, sem deixar de lado a descrição das regras de utilização das consoantes dobradas, e Bechara se atém essencialmente as regras, não tem uma abordagem histórica.

Vimos que a redução das consoantes geminadas não alterou o significado e a pronúncia das palavras em nossa língua e que isso aconteceu devido a um acordo ortográfico para que houvesse uma maneira mais uniforme de escrita. Até então, muitos escritores redigiam cada um da sua forma, fato que trazia grandes despadronizações ortográficas para época.

Assim entendemos que a redução da maioria das consoantes geminadas não faz parte do processo de mudança linguística e sim de um acordo ortográfico.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (Orgs.). *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

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

COUTINHO, I. de L. *Gramática histórica: linguística e filologia*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

D'ELIA, R. *Almanack Corumbaense*. Corumbá: Typ. Italiana, 1898.

IWASSA, H. L. J.; ALMEIDA, M. E. Princípios metodológicos da historiografia linguística: uma abordagem em Koerner (1996). *Revista Ave Palavra*. Edição n. 14, segundo semestre de 2012.

JESUS, L. M. C. de. *A colocação pronominal em textos do Almanack Corumbaense (1898): um estudo historiográfico*. Campo Grande: UEMS, 2013.

PAULINO, E. S.; MÜLLER, L. C. P.; GOMES, N. S. O gênero almanack como difusor da língua brasileira. *Revista Philologus*, ano 21, n. 61 Supl.: Anais do VII SINEFIL. Rio de Janeiro: CIFEFIL, jan.abr.2015, p. 903-909.

SILVA, J. P. da. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2010.

SOUZA, F. F. de *A ortografia em Almanack Corumbaense: uma perspectiva da historiografia na língua portuguesa*. Campo Grande: UEMS, 2013.

AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS  
E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Vitor Gomes (UFRJ)  
[vitornaitalia@hotmail.com](mailto:vitornaitalia@hotmail.com)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a relação entre as políticas linguísticas vigentes no Brasil e o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas nacionais. À luz de Calvet (2002 e 2007), Rajagopalan (2003) e Chardenet (2008), será realizada uma pesquisa sobre as políticas linguísticas relacionadas à construção da imagem de língua. A imagem que se tem em modo geral e a imagem transcrita pelos teóricos, no que um rótulo pode estigmatizar um falar de uma comunidade minoritária, se esta estigmatização pode afetar na manutenção dessa língua gerando um apagamento, e até, uma extinção, por culpa de um preconceito linguístico. Com base nos estudos de Martinez (2009) este trabalho será norteado a fim de dissertar sobre o tema do ensino de língua estrangeira no território brasileiro. Suas problemáticas, questões relacionadas ao processo ensino/aprendizagem e o relacionamento desses fatores com as políticas linguísticas que vigoram contemporaneamente no Brasil.

**Palavras-chave:** Política linguística. Ensino de língua estrangeira. Imagem da língua.

1. *Introdução*

À luz de Calvet (2002 e 2007), Rajagopalan (2003) e Chardenet (2008) será realizada uma pesquisa sobre as políticas linguísticas relacionadas à construção da imagem de língua. A imagem que se tem em modo geral e a imagem transcrita pelos teóricos, no que um rótulo pode estigmatizar um falar de uma comunidade minoritária, se esta estigmatização pode afetar na manutenção dessa língua gerando um apagamento, e até, uma extinção, por culpa de um preconceito linguístico.

Com base nos estudos de Martinez (2009) este trabalho será norteado a fim de dissertar sobre o tema do ensino de língua estrangeira no território brasileiro. Suas problemáticas, questões relacionadas ao processo ensino/aprendizagem e o relacionamento desses fatores com as políticas linguísticas que vigoram contemporaneamente no Brasil.

Para melhor ancorar o presente estudo na temática escolar serão utilizados os estudos de Soares (2008), e os textos de referências para o ensino brasileiro, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o Programa Nacional do Livro Didático e as *Leis de Diretrizes e Bases*.

Além do explicitado nos parágrafos anteriores deste estudo será feita uma reflexão sobre as políticas linguísticas e o ensino de língua estrangeira no Brasil. Quais seriam os reflexos desse papel político nas instituições de ensino de língua estrangeira no Brasil e quais consequências trazem para o processo de ensino/aprendizagem no território nacional?

## 2. Políticas linguísticas

Começemos por duas definições. Chamemos *política linguística* um conjunto de escolhas conscientes referente às relações entre língua(s) e vida social, e *planejamento linguístico* a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato. (CALVET, 2002, p. 145)

A importância do campo de estudo do presente ponto é ímpar e de grande responsabilidade que são as relações entre vida social e língua. O Estado tem o poder de passar do estágio de planejamento para a prática. Porém, também é seu dever não excluir entidades menores como as línguas regionais ou as comunidades linguísticas cujo a língua abarque mais de um Estado.

O campo de estudo político ligado a linguística é recente e ainda não tem lugar de destaque no curriculum da graduação nas universidades brasileiras. Contudo, cresce o interesse e a pesquisa na área das políticas linguísticas. Estudos como o de Calvet (2002 e 2007), Chardenet (2011) e Rajagopalan (2003) têm suma importância para o desenvolvimento deste campo de estudo. Os mesmos serão de grande uso neste trabalho para salientar algumas questões de política linguísticas referentes ao processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira no território brasileiro.

Segundo Chardenet (2011) a ação humana sobre as línguas constitui um objeto de saber construído, o qual, se funde a uma disciplina ainda em formação. Disciplina esta conhecida como política linguística.

Pode-se, então, afirmar que os estudos sobre as políticas linguísticas e suas implicações na sociedade e no processo de ensino/aprendizagem são recentes e ainda em formação. Contudo, a área da linguística, como um todo, cresce no Brasil.

Estamos vivendo no Brasil a reprise de um fenômeno que esteve em evidência nos países da Europa e nos Estados Unidos há algumas décadas: a 'explosão' da disciplina chamada 'linguística' que se verifica no Brasil hoje já não

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

é algo que possa ser observado em muitos outros países. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 37)

A área da política linguística também cresce junto ao grande "guarda-chuva" que é a linguística, assim, contemplando, hoje, o que outrora não tinha um aparato teórico suficiente para uma explanação com fundamentos científicos.

O presente ponto se propõe a esclarecer argumentações como: a escolha de uma nomenclatura pode influenciar uma comunidade linguística. E como uma língua dita *standard* é tomada como ponto de referência para o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Cada língua pode trabalhar sua comercialização ou sua comercialização vem trabalhada de maneira involuntária através de fatos históricos como a globalização, industrialização etc. O fato é que toda língua tem seu valor, sua cotação e existe uma cotação econômica, como moedas. (BOURDIEU, 1982). Em sua origem o comércio era justamente feito à base de troca. E o ensino de língua estrangeira se baseia na troca comunicativa.

Contemporaneamente a língua inglesa junto à língua espanhola têm "tomado conta" de uma grande parcela do espaço para línguas estrangeiras nas escolas em todo território nacional. Mesmo que nos PCN a recomendação seja para que haja uma diversidade linguística e que se evite uma padronização da escolha de uma ou outra língua estrangeira. Contudo, a escolha da grande maioria das escolas no Brasil se deve ao valor comercial das línguas. A língua inglesa e/ou a língua espanhola são julgadas pelas escolas como mais interessantes e/ou funcionalmente práticas para seus estudantes.

Essas duas línguas mencionadas, o inglês e o espanhol, obtiveram seu valor comercial através de diferentes modos. O inglês veio junto à globalização devido ao crescimento industrial dos países de anglófonos, no caso do crescimento do espanhol se deve ao poder sociocultural, da proximidade dos países hispanofalantes na América-latina e o grande investimento da Espanha, que obtém grande parte de seu produto interno bruto (PIB) através de materiais didáticos e cursos de língua estrangeira, no caso o espanhol da Espanha.

Os países como a Espanha, a França e a Inglaterra tentam impor uma standardização para manter o poder sobre o comércio que gira em torno do aprendizado de língua estrangeira. Contudo, o crescimento econômico e a globalização deram a alguns países em desenvolvimento e/ou

que outrora foram colonizados o poder de reivindicar a sua língua a sua variedade. E que esta variedade venha ser estudada como legítima e não como um subproduto da língua dita *standard*.

*Mais cela se complique dans les cas des langues internationalisées, et plus particulièrement lorsque les pays d'importation se sont développés au point de pouvoir contester les institutions centrales des pays d'exportation (sur des bases complexes de puissance économique, politique, démographique). C'est bien entendu les cas de l'anglais, de l'espagnol, du portugais mais aussi celui du français dès aujourd'hui avec le Québec et demain avec la croissance démographique africaines.* (CHARDENET, 2011).

O crescimento dos países outrora colonizados reposiciona e desloca os valores das línguas estudadas nas escolas. O francês perdeu muito espaço para o inglês nas escolas brasileiras por culpa do crescimento estadunidense e por consequência o crescimento da língua inglesa. Mas este acontecimento não se deve, somente, ao fator econômico. A língua também está ligada as imagens que são construídas pela cultura, a sociedade etc. que formam um constructo de valor que pode levar a uma escola optar por estudar uma determinada língua ao invés de uma outra.

### **3. O ensino de língua estrangeira no Brasil**

O indivíduo, a sociedade e as línguas entram em jogo em uma relação didática que não escapa às regras de comunicação humana. O ensino de línguas estrangeiras só pode, com efeito, ser examinado como uma forma de troca comunicativa: ensinar é por em contato, pelo próprio ato, sistemas linguísticos, e as variáveis da situação refletem-se tanto sobre a psicologia do indivíduo falante quanto sobre o funcionamento social em geral. Quem começa a aprender uma língua, adquire-a e a pratica em um contexto biológico, biográfico e histórico. (MARTINEZ, 2009, p. 15)

Estudar línguas estrangeiras tem sido um desafio no Brasil. As estruturas escolares não favorecem ao ideal de ensino pensado pelas técnicas e métodos didáticos para línguas estrangeiras. Assim como idealiza do nos escritos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os PCN.

Os PCN propõem que se utilize uma abordagem sociointeracional no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. O documento também associa o aprendizado e desenvolvimento da língua estrangeira à língua materna. Agregando a este ensino valores humanitários como a compreensão de diferentes culturas e sociedades, compreensão de gêne-

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

ros, assim tornando a compreensão da cultura, sociedade e língua de origem do aprendiz mais fácil.

Considerando que a maior parte da população brasileira economicamente ativa não tem acesso à rede privada de ensino a escola é construída para o povo. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1982, aproximadamente 70% da população economicamente ativa possuía um rendimento de até dois salários mínimos. Pode-se afirmar, a partir desses dados, que a escola brasileira é feita para o povo. Para a maioria da população brasileira.

Entretanto, essa escola para o povo é, ainda, extremamente insatisfatória, do ponto de vista quantitativo e, sobretudo, qualitativo. Não só estamos longe de ter escola para todos, como também a escola que temos é antes *contra* o povo que *para* o povo: o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização *do acesso à escola*, não tem igualmente ocorrido a democratização *da escola*. Nossa escola tem se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. (SOARES, 2008 p. 6)

A não capacidade da escola para suprir todas as necessidades do aluno no processo de aquisição de uma segunda língua esbarra nos fatores citados acima. A escola, que deveria ser e é responsável por uma equalização socioeconômica, acaba, por culpa de sua estrutura inapropriada, contribuindo para uma disparidade ainda maior entre os brasileiros de classes econômicas diferentes.

A escola não sendo capaz de ensinar com eficácia uma língua estrangeira “deixa” esta tarefa a cargo de outras instituições privadas. O “deixar” a tarefa a cargo de instituições privadas não isenta a escola de sua obrigação de ensinar a língua estrangeira. No entanto, o que acontece é o reforço da diferença socioeconômica através do próprio poder econômico. Os alunos que tiverem acesso a essas instituições privadas de ensino obterão um conhecimento diferenciado referente ao aluno que não obtiver o mesmo acesso. Logo, o aprendiz que obteve um acesso melhor ao ensino, terá uma progressão de crescimento profissional mais acelerada e por consequência um maior crescimento econômico. As chances de conseguir uma vaga no mercado de trabalho se tornarão diferentes. O aluno com menos acesso a uma escola onde o ensino é realizado o mais próximo do ideal tende a não ser competitivo em relação ao que teve acesso um acesso privilegiado. Por esses fatores que Soares (2008) afirma que a escola não atua *para* o povo e sim *contra* o povo.

Contudo, é possível realizar trabalhos com um desenvolvimento linguístico positivo. Não se pode parar no primeiro obstáculo. Deve-se criar exemplos positivos de escolas onde o ensino de língua estrangeira se realize com sucesso e seja feita dessa escola uma escola transformadora. Onde a instituição de ensino de língua estrangeiras ajude a compreensão de sociedade e a não subjugar as diferentes culturas, variedades na língua materna, diferenças de credo etc.

...uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, não apenas por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio, mas também, e sobretudo, por que essa rejeição teria um caráter político inaceitável, pois significaria uma rejeição *da classe social*, através da rejeição de sua linguagem. (SOARES, 2008, p. 74)

A escola é um meio indispensável de combate contra as desigualdades sociais e econômicas. Garantir o acesso a todos à escola é fundamental para uma equalização social. E para que exista uma igualdade social e econômica a escola deve estar estruturada para funcionar plenamente.

Caso a estrutura da escola não contemple todas as premissas idealizadas pelos documentos norteadores da educação brasileira, como os PCN, O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a escola acabará, como já fora explicitado, contribuindo para uma, ainda maior, disparidade socioeconômica da sociedade brasileira.

... a escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes dominantes. Para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição de privilégios. (SOARES, 2008, p. 73)

Na escola se tem o lugar do ensino de língua estrangeira e esta disciplina também é parte componente para um combate a desigualdade social e econômica. Aprender uma língua estrangeira não só promove um conhecimento de novas culturas, sociedades, estruturas linguísticas etc., mas também ajuda no desenvolvimento da língua materna.

Contudo, se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e no Programa Nacional do Livro Didático, é dito que se deve propiciar o aprendizado e a prática das quatro habilidades fundamentais (leitura, escrita, fala e compreensão oral). Como fazer essa prática com o alto número de alunos dentro de sala de aula? Cada atividade tomaria muito tempo da aula e os alunos perderiam o interesse.



## **XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

Todas as partes designadas como estrutura da escola influenciam diretamente no processo de ensino/aprendizagem e logo, influencia, também, a sociedade tendo um cunho não unicamente pedagógico, mas também político. Seja a estrutura física como as salas e os laboratórios, como o número de alunos por sala de aula. Todos são fatores determinantes para o sucesso ou o fracasso da escola.

Outro fator é a motivação dos professores em relação ao seu trabalho. Um professor motivado certamente trabalha melhor do que um não motivado. A motivação dos professores é reflexo das condições de trabalho nas quais eles se encontram, os salários etc.. Tudo contribui para a motivação do profissional da educação.

Todos os fatores supracitados influenciam no processo de ensino/aprendizagem e as camadas populares não tem escolha, a escola onde os alunos estudarão serão as ofertadas pelo governo, tenham elas boas condições ou não.

### ***Conclusão***

A partir do conceito de política linguística que se define em escolhas conscientes que influem sobre a língua, o modo como se age e se trabalha com e sobre ela. O presente estudo disserta sobre as questões das políticas linguísticas junto ao ensino de língua estrangeira no Brasil.

No que tange os estudos de língua estrangeira no Brasil é possível afirmar que é de conhecimento geral que as línguas estrangeiras são estudadas na escola, contudo, as instituições de ensino público não estão, ainda, preparadas para exercer a função do ensino de maneira adequada e que fora idealizada pelos PCN.

O ensino de língua estrangeira no Brasil “enfrenta” em alguns pontos a política linguística. Na escolha da língua usada na instituição de ensino, no tempo de estudo semanal da língua, na estrutura ofertada nas escolas para o processo de ensino/aprendizagem, na escolha do livro didático etc.

A importância do vínculo entre a política linguística e o ensino se constrói na responsabilidade da escola em ser um equalizador social. Essa equalização socioeconômica só ocorre quando existe o acesso de todas as pessoas a um ensino de qualidade, onde as camadas economicamente mais baixas da população podem receber as mesmas oportunidades de

crescimento profissional e pessoal do que as pessoas das classes mais altas.

Quando a escola pode fazer esse trabalho de equalizadora socioeconômica, ela se torna redentora e ajuda a construir uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, também foi possível observar, que se a escola não é capaz de realizar essa equalização ofertando um ensino de qualidade a todos, a escola, se torna uma instituição *contra* o povo onde a mesma acaba contribuindo para uma segregação social e promove uma situação estanque sobre o crescimento econômico das camadas mais baixas da população. E logo, as classes socioeconômicas mais altas continuariam no controle do poder administrativo e econômico, enquanto as classes baixas continuariam longe do poder e da oportunidade de crescer.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALBONI, Paolo E. La política linguística in Europa. *Italica*, American Association of the Teacher of Italian, n. 4, p. 510-517, 2003

BOURDIEU, P., *Ce que parler veut dire*. Economie des échanges linguistiques. Paris: Fayard, 1982.

\_\_\_\_\_. *La distinction*. Critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: língua estrangeira moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira (5<sup>a</sup>-8<sup>a</sup> séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Florianópolis: Ipol; São Paulo: Parábola, 2007

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

\_\_\_\_\_. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CASTELLOTTI, V., *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International, 2001.

CHARDENET, Patrick. *Mondialisation et commerce des langues* (manuel d'autoinfomation), version 2011

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola. 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Virtudes e controvérsias da linguística. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. (Orgs.). *Conversas com linguistas*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão. In: LOPES DA SILVA, Fábio; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Orgs.). *A linguística que nos faz falhar*. São Paulo: Parábola, 2004, p. 11-38.

\_\_\_\_\_. *Por uma linguística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin*: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. Campinas: Unicamp, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. *Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários*. Edição 08 – Estudos Linguísticos, 2011/02. Disponível em: <[http://projetos.unemat.net.br/revistas\\_eletronicas/index.php/norteamentos](http://projetos.unemat.net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos)>.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2008.

**BREVES NOÇÕES DA SINTAXE  
DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS  
– O VERBO EM ENFOQUE**

*Sizenana Maria da Silva* (UEMS)

[suzi2010.maria@hotmail.com](mailto:suzi2010.maria@hotmail.com)

*Magno Pinheiro de Almeida*

**RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo esboçar um painel da sintaxe na língua brasileira de sinais, fixando o olhar sobre a questão do verbo. Assim como a língua portuguesa, a libras, língua materna da comunidade surda, possui sua estrutura própria, não podendo ser comparada com outras línguas, ante sua peculiaridade. Dessa forma, apresenta-se um panorama sobre essa questão gramatical, para fins de firmar a identidade da libras. A metodologia utilizada será a revisão bibliográfica e a disposição do trabalho compreende os seguintes tópicos: considerações iniciais; estrutura verbal: breve análise contrastiva e, por fim, verbos: pessoa, número, tempo e aspectos. Espera-se que o trabalho possibilite ao público leitor compreender alguns aspectos gramaticais da libras, principalmente as questões relacionadas aos verbos.

**Palavras-chave:** Sintaxe. Verbos. Libras.

**1. Considerações iniciais**

A língua brasileira de sinais (libras), língua materna da comunidade surda, assim como a língua portuguesa e outras infinitudes de línguas do nosso globo, é um elemento importantíssimo de marca identitária. O usuário da libras se afirma enquanto sujeito surdo e evita o meio termo “nem surdo nem ouvinte” que o oralismo muitas vezes ensinou.

Como toda língua, a libras tem uma estrutura própria, que não pode ser comparada com a língua portuguesa – que é a segunda língua da comunidade surda –, ante sua peculiaridade. Os surdos, diversamente dos ouvintes, são pessoas visuais-espaciais que, não dispoñdo da possibilidade de ouvir (o que lhes impossibilita, via de consequência, a comunicação oral) se valem da expressão corporal e facial para se comunicar. Dessa forma, a libras se estrutura no sentido de propiciar uma comunicação eficaz entre seus usuários, não obedecendo às regras da língua portuguesa, dentre outras coisas, com relação à sintaxe. Vejamos exemplos dessa diferenciação:

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

LIBRAS: IDADE VOCÊ (expressão facial de interrogação)

Português: “Quantos anos você tem?”

LIBRAS: CINEMA O-P-I-A-N-O MUITO BOM

Português: “O filme O piano é maravilhoso”. (FABERJ, 2010, p. 13)

Observa-se que na libras existem regras próprias, pois não são usados artigos, preposições e conjunções, uma vez que os mesmos estão incorporados ao sinal, e há casos ainda, de omissão de verbos, sujeitos e objetos, que na língua portuguesa são expressos nas frases.

Sobre a sintaxe, Almeida (2014) explica que essa se conceitua como “[...] parte da gramática que ensina a dispor as palavras para formar as orações, as orações para formar os períodos e parágrafos, e estes para formar o discurso”. Na língua portuguesa essa formação de orações obedece prioritariamente à ordem sujeito-verbo-objeto, mais conhecida como SVO. Entretanto, em libras essa estrutura não é regra, como veremos a seguir.

Ainda conforme Almeida (2014), mesmo que seja plenamente possível, na libras, a organização da oração ser SVO (aliás, essa é muito comum), conforme o exemplo “EU PERDER LIVRO”, esse uso se divide entre outras possibilidades como: SVO com possibilidade de omitir-se o sujeito e o objeto (ex.: “DAR”); SOV (ex.: “EU LIVRO PERDER”). São possíveis ainda as ordens OSV e VOS.

Tratando mais especificamente dos verbos, destacamos a lição constante no material da Faculdade Batista do Estado do Rio de Janeiro (FABERJ, 2010), que afirma que a estrutura será sempre SVO em verbos com flexão com VER, AVISAR, RESPONDER, PERGUNTAR e AJUDAR, conforme exemplo abaixo:

1ª RESPONDER 2ª (=eu respondi a você)

3ª PERGUNTAR 1ª VERDADE (=ele perguntou a mim a verdade)

VERDADE 3ª PERGUNTAR 1ª (=a verdade ele perguntou a mim)

1ª VER 2ª (=eu vi você)

[...]

### 2. *Estrutura verbal: breve análise contrastiva*

De acordo com Azeredo (2008), citado por Teixeira (2013), a forma verbal do português é dotada de um morfema lexical (base) e um

conjunto de noções gramaticais (vogal temática, desinência modo-temporal e desinência número pessoal) dispostas em uma ordem fixa e linear após esta base. Em contrapartida na libras pode-se observar que: “a flexão dos verbos ocorrem por mecanismos discursivos, contextuais e espaciais. Vale ainda destacar que não há as categorias morfológicas/sufixos específicas de tempo e modo na conjugação dos verbos [...]” (TEIXEIRA, 2013, p. 34)

Portanto, na língua brasileira de sinais, segundo Teixeira (2013), a forma verbal é estruturada a partir da raiz (constituente da palavra que possui significado lexical), mas não de afixos derivacionais ou flexionais. O que há é a incorporação de outros tipos de flexões que direcionam a compreensão: os parâmetros de movimento, orientação e expressão facial, que juntamente com os outros dois (configuração de mão e ponto de articulação) formam a estrutura de libras. Podemos assimilar melhor essa questão observando a ilustração abaixo:



**Fig. 1: Ilustração do verbo gostar em Libras**

No que toca aos modos verbais, de acordo com Teixeira (2013), existem três em língua portuguesa: indicativo (que serve para indicar fatos da existência objetiva), subjuntivo (que serve para representar fatos como dependentes do ponto de vista do enunciador) e o imperativo (usa-se quando o enunciador quer expressar ordem ou um pedido).

E também quanto às conjugações, são três: primeira conjugação (radical + vogal temática – *a*, exemplo *cantar*), segunda conjugação (radical + vogal temática – *e*, exemplo *vender*) e terceira conjugação (radical + vogal temática *i*, exemplo *partir*). Já segundo a estrutura verbal, no

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

caso da libras, de acordo com Quadros (2006), citada por Teixeira (2013), a categorização dos verbos ocorre de outra forma, eles estão divididos em três classes basicamente:

Verbos simples – são os verbos que não se flexionam em pessoa e número e não incorporam afixos locativos. Exemplos dessa categoria são: conhecer, amar, aprender, saber, inventar, gostar.

Verbos com concordância – são verbos que se flexionam em pessoa e número e aspecto, mas não incorporam afixos locativos. Exemplos dessa categoria são: dar, enviar, responder, perguntar, dizer, provocar.

Verbos espaciais – são verbos que têm afixos locativos. Exemplos dessa classe são: colocar, ir, chegar. (TEIXEIRA, 2013, p. 37-38)

### 3. *Verbos: pessoa, número, tempo e aspectos*

Em um diálogo, é imprescindível a existência de um locutor (pessoa que fala, que refere a si como “eu”) e um locutário (o ouvinte, tu/você) e, dentro da estrutura verbal da língua portuguesa, essas formas podem variar em número (singular e plural) e pessoa (primeira, segunda e terceira), de acordo com o sujeito ou do predicativo aos quais se referem, segundo Teixeira (2013). E na libras: “Na primeira pessoa, o dedo indicador aponta para o peito do locutor e na segunda pessoa, o indicador aponta para o interlocutor. Pontos no espaço, estabelecidos durante o discurso, representam as terceiras pessoas”. (TEIXEIRA, 2013, p. 38)

Para expressar o plural nessa situação, podem ser usadas duas formas, uma através do movimento semicircular para a segunda pessoa e, a outra, do movimento circular para a primeira pessoa.

Na perspectiva temporal, levando em conta o momento que se fala, o fato indicado pelo verbo, pode acontecer no presente, no passado ou, no futuro quando pensamos na gramática da língua portuguesa, possuindo dentro desse contexto os modos: indicativo (tempos simples e compostos), subjuntivo (tempos simples ou compostos) e imperativo (tempos simples).

Já, quando considerada a estrutura da libras, o tempo é expresso através de locativos temporais, que apresentam entre si relações espaciais. Em conformidade com Teixeira (2013):

O presente (hoje, agora) é representado pelo plano vertical imediatamente em frente ao corpo do locutor.

O futuro próximo (amanhã) é indicado por um curto movimento direcionado para frente do locutor.

O futuro distante (daqui a muito tempo) é indicado por um amplo movimento que se afasta do corpo do locutor para frente.

O passado (ontem) é representado por um movimento sobre o ombro que deve atingir o espaço imediatamente anterior ao ouvido.

O passado distante (há muito tempo) é indicado por um movimento que se amplia além das costas. (TEIXEIRA, 2013, p. 39-40)

Outra parte importante na sintaxe da libras, são as maneiras aspectuais de pontualidade, continuidade e duração, as mais comuns nessa língua. Para atingir essas modulações espaciais faz-se necessária a alteração dos parâmetros (com alteração de amplitude, frequência, duração, velocidade, direção e configuração de mão), e através disso a obtenção de incorporações gramaticais e lexicais, quantificação, negação e tempo.

#### **4. Considerações finais**

Através do enfoque na classe de palavras *verbo*, que pode exprimir ação, estado ou fenômeno da natureza, o presente estudo apresentou considerações a respeito da presença dessa classe na língua portuguesa e na libras, destacando seus aspectos diferenciadores, com intuito de esclarecer e ressaltar que a primeira língua do surdo deve ser utilizada como fundamento do ensino e aprendizagem de uma segunda língua, nesse caso, a língua portuguesa.

Deve ser levado em conta a diferença modal de cada língua, pois de acordo com Teixeira (2013), a libras é espaço-visual enquanto a língua portuguesa é oral-auditiva. E, perante o desenvolvimento de uma metodologia especial de ensino, é de suma importância explorar essas estruturas verbais distintas.

Através do universo contrastivo do estudo em questão, busca-se estabelecer relações entre as línguas distintas, buscando auxiliar na compreensão da língua portuguesa escrita em relação à língua brasileira de sinais. E a reafirmação identitária do sujeito surdo (brasileiro) através de sua língua, que como todas as outras possui estrutura própria.



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Magno Pinheiro de. *Língua de sinais x libras: uma abordagem da historiografia linguística*. Campo Grande: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014. Disponível em:

<[http://www.uems.br/pgletras/arquivos/2\\_2014-05-23\\_18-54-27.pdf](http://www.uems.br/pgletras/arquivos/2_2014-05-23_18-54-27.pdf)>.

Acesso em: 21/05/2015.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

FABERJ (Faculdade Batista do Estado do Rio de Janeiro). *Apostila de língua brasileira de sinais*. Nível básico. Rio de Janeiro: FABERJ, 2010. Disponível em:

<[http://www.faberj.edu.br/downloads/biblioteca/libras/Lingua\\_Brasileira\\_de\\_Sinais-N%C3%ADvel\\_Basico.pdf](http://www.faberj.edu.br/downloads/biblioteca/libras/Lingua_Brasileira_de_Sinais-N%C3%ADvel_Basico.pdf)>. Acesso em: 21/05/2015.

QUADROS, Ronice Müller de. *Estudos surdos*, I. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

TEIXEIRA, Vanessa Gomes. Flexão verbal em libras e em língua portuguesa. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 19, n. 55, p. 31-43, jan/abr.2013. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/revista/55/003.pdf>>. Acesso em: 21-05-2015.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A COMUNIDADE SURDA<sup>1</sup>

Priscila Figueiredo da Mata Medeiros (UEMS)

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

### RESUMO

O objetivo geral desse trabalho é delinear um panorama sobre a comunidade surda. Para tanto, serão apresentadas inicialmente, breves noções sobre a surdez, onde será demonstrada a diferença entre o surdo e o deficiente auditivo; a não adequação do termo surdo-mudo e, as causas da surdez. Igualmente serão apresentadas notas sobre a identidade surda, momento em que será explanado acerca do uso da língua brasileira de sinais como marca identitária. Acredita-se pertinente a presente abordagem, uma vez que o público-alvo é formado por acadêmicos e estudiosos de letras que, visam o objetivo de atender às propostas de inclusão. Com relação à metodologia adotada, esta será a revisão bibliográfica. Espera-se com essa pesquisa, aumentar as discussões sobre a comunidade surda e alcançar pessoas para o trabalho de inclusão, tanto professores de sala de aula regular, como intérpretes de libras.

**Palavras-chave:** Surdez. Identidade. Comunidade. Libras.

### 1. *Breves noções sobre a surdez*

Ao manusearmos materiais que dispõem acerca da inclusão, mais especificamente dos surdos, pode surgir uma dúvida com relação às terminologias: *surdo* e *deficiente auditivo*. Ainda que ambos os termos se refiram à perda (maior ou menor) da percepção dos sons, conforme Bisol e Valentini (2011), a noção de surdo é muito mais voltada à questão da identidade. O surdo é aquele que não se considera como deficiente, vive em uma comunidade surda e se vale da língua de sinais para se comunicar, ao passo que o deficiente auditivo não se identifica com referida cultura e língua.

Não se trata, portanto, de uma simples nomenclatura. Esta diferenciação permite compreender, por exemplo, que um surdo não passa despercebido em uma sala de aula ou em um local de trabalho, pois utiliza as mãos para se expressar em uma língua gestual-visual e poderá se utilizar da mediação de um intérprete de língua de sinais. A situação do deficiente auditivo é outra: ele será percebido pelos demais quando se nota a presença de uma prótese auditiva ou se percebe alguma dificuldade (geralmente pequena) de fala. É comum que o deficiente auditivo se esforce muito para que sua dificuldade não seja percebida. (BISOL & VALENTINI, 2011)

---

<sup>1</sup> Uma versão deste trabalho foi apresentada no XVIII CNLF, em 2014.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

O excerto acima demonstra que enquanto o surdo se expressa com uma língua própria, podendo ter a seu lado um intérprete de libras no ambiente escolar, o deficiente auditivo se esforça para que sua dificuldade não seja explicitada. Conforme as autoras acima, para o deficiente auditivo, a não audição ou a dificuldade na mesma é causa de desconforto e, muitas vezes, faz-se o uso da prótese auditiva como forma de minorar esse embaraço.

Tendo sido apresentada essa diferenciação entre os conceitos acima mencionados, vale salientar que o presente trabalho tem por objetivo fazer exposições sobre os surdos. Assim, será considerada, para fins de análise, a pessoa que se identifica na comunidade surda e tem por língua materna a língua brasileira de sinais (libras).

O conceito de surdo, conforme o material de Cormedi (acesso em 2015), denominado *Estudos Sobre a Deficiência Auditiva e Surdez*, é o seguinte:

[...] aquela pessoa diferente na forma de receber os estímulos do ambiente, pois a predominância é visual e, portanto, a forma linguística de comunicação privilegia a modalidade visual e não auditiva. Então, o contexto cultural do surdo é diferente do contexto cultural do ouvinte, nem melhor, nem pior, apenas diferente.

O surdo não é melhor nem pior que o ouvinte, apenas diferente no sentido de se comunicar e perceber os estímulos a sua volta. Enquanto o ouvinte utiliza com maior predominância a audição, a pessoa com surdez se comunica com eficácia através a expressão visual-espacial, na qual seus olhos captam a mensagem que lhe é conferida e suas mãos respondem seu interlocutor.

Após compreender a diferença entre o surdo e o deficiente auditivo e, conhecendo o conceito de pessoa surda através do estudo acima citado, é necessário desmistificar o termo *surdo-mudo*, que era vastamente utilizado antigamente, mas, ainda hoje pode ser ouvido em determinados lugares.

O sistema auditivo se divide em periférico, vias auditivas e estrutura cortical. O primeiro subdivide-se em orelha externa, orelha média e orelha interna. O surdo é o indivíduo que possui perda auditiva, tendo, portanto, algum problema no sistema auditivo acima apresentado e não no aparelho fonador. Dessa forma, não cabe a utilização do termo *surdo-mudo*, já que a causa da não aquisição da linguagem oral é a não percepção dos sons.

Além disso, o surdo pode aprender a falar através de técnicas como a percepção visual dos lábios e pela vibração das cordas vocais do outro-ouvinte. Essas técnicas são usadas pelos defensores do oralismo, e reforçam a tese da não aplicabilidade do termo *surdo-mudo*, ante a possibilidade de fala dos surdos. Contudo, o oralismo não será considerado para fins desse trabalho, já que a perspectiva aqui adotada é do uso da libras como agente que vai firmar a identidade surda.

Ainda abordando a questão da limitação oral em decorrência da não audição, vale trazer o extrato abaixo, também constante na obra Cormedi (acesso em 2015):

A limitação ou ausência de percepção sensorial dos estímulos sonoros acarreta imensa dificuldade na compreensão e na expressão da língua oral. [...] A audição é o sentido que possibilita a aquisição da língua oral. É o sentido que estrutura a noção de tempo, e a língua oral é por consequência, uma sequência de sons organizados no tempo. Os sons se acabam no tempo, só podendo ser repetidos ou reproduzidos por gravação. A audição é o sentido de alerta para o ouvinte, a mínima movimentação será o alerta para o surdo. O mundo para a pessoa surda é espacial. A mínima movimentação dos objetos e pessoas tem para o surdo, fundamental importância. A audição é o sentido responsável pela recepção dos sons.

Observa-se que a língua oral é fruto, em grande medida, da audição. Dessa forma, é possível perceber que a criança não tem audição tanto pela sua não reação a estímulos sonoros, quanto pela sua não interação oral. Dentre as situações que ajudam a constatar a surdez estão: a não procura com o olhar de onde vem determinado ruído, o não apontar de objetos familiares, a não compreensão de palavras simples, a não imitação de sons e, a utilização de gestos ao invés da fala. (LIMA, 2006)

Com relação às causas da surdez, elas podem ser: pré-natais, perinatais e pós-natais. As pré-natais podem ser: desordens genéticas ou hereditárias, causas relativas ao fator Rh ou causas relativas a doenças infectocontagiosas. As perinatais: a prematuridade, a falta de oxigênio ou a insuficiência de oxigênio. As pós-natais: a meningite, o sarampo, a caxumba ou o uso de remédios em excesso. Tais informações foram extraídas de Cormedi (acesso em 2015).

Feitas essas breves considerações acerca da surdez, passa-se a explanar acerca da identidade surda.

## 2. *Notas sobre a identidade surda*

Como explanado anteriormente, o ser surdo se firma através da sua identificação com uma comunidade também surda, na qual a língua materna é a libras e, a língua portuguesa na modalidade escrita é usada como segunda língua. Estar no convívio dessa comunidade é um fator de grande importância para a pessoa com surdez, pois é através da troca de experiências, da amizade e do uso da língua materna que, o indivíduo terá maior confiança de se estabelecer em uma sociedade que ainda trata a diferença com preconceito e pesar.

Conforme Góes (2011), um erro comum é acreditar que inserir a criança na comunidade surda é sinônimo de isolá-la do mundo. Se para a criança ouvinte os espaços de desenvolvimento da língua são importantes, para a criança surda isso não é diferente. Assim, estar em um ambiente de estímulo da libras, onde esta é tratada como uma língua viva, com seu uso natural, através por exemplo, de gírias, é de suma relevância para o amadurecimento dessa criança.

Sobre o espaço linguístico como afirmação da identidade, vale trazer a lição de Silva (2010):

O termo “cultura” possui significados variados dentro de seu conceito geral, entretanto na área da surdez, a palavra cultura representa para os sujeitos surdos como uma afirmação de sua identidade de forma peculiar e específica, onde se centraliza o seu espaço linguístico. Esse espaço linguístico definido pela sua língua de sinais marca subjetiva que oferece sentido.

O trecho acima mostra que o conceito de cultura pode ser múltiplo, tendo vários significados, mas isso não acontece quando se está falando de surdez, pois nesse caso a cultura estará vinculada, necessariamente, ao espaço linguístico.

Demonstra a importância da língua brasileira de sinais como marca identitária da comunidade surda, passa-se a abordar sobre a importância dessa língua para o desenvolvimento da pessoa com surdez.

Em tempos passados predominava o oralismo, em que a proposta era fazer o surdo falar a todo custo. Dessa forma, as crianças eram expostas a baterias de atividades que tinham por objetivo sua oralização.

Assim, a criança desde cedo, passa a ter muitos compromissos diários com especialistas buscando corrigir o seu “problema”. As visitas aos fonoaudiólogos tornam-se constantes e cansativas, tomando a maior parte do seu tempo disponível, passando assim, a não ter tempo para se dedicar à escola e mesmo de ser criança. (SILVA & OLIVEIRA)

Acontece que essa situação além de desgastante – pelo fato de ser repetitiva e com pouco sucesso efetivo –, deixava o surdo em uma situação fragmentada, onde ele nem se sentia pertencente à comunidade ouvinte nem à surda.

Com a implementação da libras como língua materna da comunidade surda, percebe-se um desenvolvimento integral da pessoa com surdez, já que essa língua é, conforme Góes (2011), “[...] a forma por excelência pela qual a criança surda pode adquirir linguagem de forma natural”.

Além do mais, ainda referenciando Góes (2011), a libras é considerada verdadeira língua, tanto do ponto de vista linguístico, quanto do social e neurológico, uma vez que é organizada linguisticamente, é usada por uma comunidade que segue as regras de conversação e é processada no cérebro pelas áreas responsáveis pelas línguas orais.

Outro fator que revela a importância da libras é que, através de seu uso como primeira língua, o surdo terá a base necessária para aprender a língua portuguesa escrita (GÓES, 2011).

Diante dos pontos apresentados, verifica-se o quanto a língua brasileira de sinais é relevante para a pessoa com surdez, pois além de lhe tirar de um estado fragmentário, onde pairava o meio-termo, nem ouvinte nem surdo, essa língua é o trampolim para que seja aprendida a língua portuguesa na modalidade escrita.

### **3. Considerações finais**

Ante as exposições constantes nesse trabalho é possível concluir que a surdez se baseia muito mais em uma questão de identidade do que de condição física, pois o surdo é aquele que tendo dificuldade ou impossibilidade de ouvir, está vinculado a uma comunidade surda e se vale da libras como língua materna. Já o deficiente auditivo não se identifica com referida comunidade, não fazendo, portanto, o uso da libras e, em alguns casos, utiliza aparelho auditivo.

Conclui-se ainda que o surdo tem algum problema no sistema auditivo e não no aparelho fonador, motivo pelo qual não é adequado o uso da expressão *surdo-mudo* para se referir a esse indivíduo.

Outro ponto que é possível concluir é que a identidade surda se forma através da inserção desse sujeito na comunidade surda, já que esse

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

será seu espaço de troca de experiência e aquisição efetiva da libras, sua língua materna.

Como apresentado no trabalho, o ser surdo se forma e se firma, ao fazer parte de uma comunidade que se comunica com a língua brasileira de sinais e valoriza sua cultura e identidade através do convívio com pessoas que usam a mesma língua.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISOL, Cláudia; VALENTINI, Carla. *Surdez e deficiência auditiva – qual a diferença?* Objeto de aprendizagem incluir. Caxias do Sul: UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em:

<[http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA\\_SURDEZ\\_Surdez\\_X\\_Def\\_Audit\\_Texto.pdf](http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf)>. Acesso em: 02-05-2015.

CORMEDI, Maria Aparecida. *Estudos sobre a deficiência auditiva e surdez*. Disponível em:

<[http://lms.ead1.com.br/webfolio/Mod6625/estudos\\_sobre\\_a\\_deficiencia\\_auditiva\\_e\\_surdez\\_v2.pdf](http://lms.ead1.com.br/webfolio/Mod6625/estudos_sobre_a_deficiencia_auditiva_e_surdez_v2.pdf)>. Acesso em: 02-05-2015.

GÓES, Alexandre Morand. *Língua brasileira de sinais: uma introdução*, 2011. Disponível em:

<<https://www.passeidireto.com/arquivo/2065658/surdez-e-linguagem/2>>. Acesso em: 02-05-2015.

LIMA, Daisy Maria Collet de Araujo. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização – surdez*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>>. Acesso em: 02-05-2015.

SILVA, Lázara Cristina; OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus. *As concepções sobre a surdez: construindo sentidos rumo a uma nova prática educacional*. Disponível em:

<<http://www.tonao.com.br/escola/CURSO%20AEE/unidade%203.pdf>>. Acesso em: 02-05-2015.

SILVA, Márcia do Socorro. Um olhar sobre a comunidade surda. *Fórum Nacional de Crítica Cultural* 2, 2010. Disponível em:

<<http://www.poscritica.uneb.br/anais-eletronicos/arquivos/32%20-%20UM%20OLHAR%20SOBRE%20A%20IDENTIDADE%20SURDA.pdf>>. Acesso em: 02-05-2015.

**CONTRIBUIÇÕES DA FONOLOGIA DE USO  
E DA TEORIA DOS SISTEMAS DINÂMICOS  
PARA A AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM<sup>2</sup>**

*Neliane Raquel Macedo Aquino (UFT)*  
nr.macedo@hotmail.com

**RESUMO**

A aquisição de linguagem é um fenômeno complexo que envolve vários aspectos, como o cognitivo e o interacional. A aquisição de padrões fonético-fonológicos, em especial, foi por muito tempo pensada com foco em cada um desses aspectos, isolando-se do outro. Atualmente, a fonologia de uso e a teoria dos sistemas dinâmicos representam propostas teóricas que, na contramão desse isolamento, pensam a aquisição de padrões fonológicos a partir da consideração de que a experiência, a linguagem em uso, é crucial para a organização do conhecimento linguístico e fonológico (BYBEE, 2001; SILVA, 2011). Somado a isso, a língua materna é vista como atrator para a língua estrangeira em fase inicial de aprendizagem de uma outra língua. Em vista disso, este trabalho objetiva demonstrar a visão dessas vertentes teóricas em um estudo fonético-fonológico, tomando como base um grupo de 10 (dez) alunos em fase inicial de aquisição de língua inglesa. Para isso, a pesquisa percorre um breve histórico da teoria da fonologia de uso e da teoria dos sistemas dinâmicos. Na sequência, para demonstrar as contribuições dessas teorias ao fenômeno de aquisição de linguagem, é trazido um pequeno corpus gerado em uma escola pública com alunos em fase inicial de aquisição, os quais demonstram a relação entre as línguas materna e estrangeira sob a luz das referidas teorias. Conclui-se, portanto, que os estudos com foco na fonologia de uso e na teoria dos sistemas dinâmicos em muito contribuem para o entendimento do fenômeno social da linguagem, relacionando os diferentes aspectos que compõem esse fenômeno que é cognitivo e também é social.

**Palavras-chave:** Aquisição da linguagem. Padrões fonético-fonológicos.  
Fonologia de uso. Teoria dos sistemas dinâmicos.

**1. Introdução**

A aquisição de linguagem é fenômeno complexo e contínuo. Devido essas características, a aquisição de segunda língua ou língua estrangeira deve ser vista dessa forma também, corroborando o pensamento de que ensinar e aprender uma outra língua que não a materna não é tarefa simples e nem deve ser tomada de qualquer maneira sem perspectiva da teoria que a embasa.

---

<sup>2</sup> Os dados utilizados neste artigo representam uma parcela do *corpus* da dissertação de mestrado.



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Dessa maneira, pode-se considerar que é necessário ao professor de línguas estrangeiras, conhecer algumas teorias que auxiliam no entendimento do fenômeno de aquisição de linguagem para que possa, com base nesses estudos, desenvolver sua prática da sala de aula com maior coerência entre o que ensina e o que espera dos alunos.

Nessa linha de pensamento, as teorias da fonologia de uso e dos sistemas dinâmicos trazem um olhar interessante sobre o fenômeno de aquisição de pronúncia de língua estrangeira. Essas teorias, embora recentes, já são exploradas em várias pesquisas em estudos no exterior e começam a ganhar força no Brasil.

A partir disso, esse artigo demonstra a visão dessas teorias mencionadas acima sob o fenômeno da aquisição padrões fonotáticos do inglês. Para tanto, faz-se um panorama sobre esses dois princípios teóricos e, logo após, apresenta-se um recorte de dados para análise do fenômeno nessa perspectiva. Por fim, elaboram-se algumas considerações finais a respeito do que pôde ser analisado.

### 2. *A fonologia de uso e a teoria dos sistemas dinâmicos*

A fonologia de uso é um princípio teórico que estabelece uma relação entre os diferentes módulos da linguagem: fonética, fonologia e morfologia (SILVA, 2013). Esta é uma proposta que busca explicações para a dinâmica da língua, acreditando que a experiência é relevante para o aspecto cognitivo. De acordo com Silva e Gomes (2007, p. 183), “(...) as representações fonéticas são abstrações da fala e a fonologia emerge da organização da gramática cuja relação simbólica entre forma e significado sugere um léxico plástico e dinâmico”.

Dessa maneira, demonstra-se, por meio do seguinte quadro criado por Oliveira (2003, *apud* SILVA, 2004), as diferenças entre o estudo na fonologia tradicional e o estudo na fonologia de uso e a teoria dos exemplares que é a forma como se organizam os exemplares na fonologia de uso:

<b>Proposta tradicional</b>	<b>Fonologia de uso e teoria de exemplares</b>
Representação mental minimalista	Representação mental detalhada
Separação entre fonética e fonologia	Inter-relação entre fonética e fonologia
Visão da fonologia como uma gramática formal, com a utilização de variáveis abstratas	Consideração de que a fonologia da língua envolve a distribuição probabilística de variáveis
Efeitos da frequência refletidos na produ-	Efeitos da frequência armazenados na memó-

ção em curso e não armazenados da memória de longo termo	ria de longo termo
Julgamento fonotático categórico: uma sequência ou é considerada bem formada ou é impossível de ocorrer na língua	Efeitos gradientes nos julgamentos fonotáticos
Léxico separado da gramática fonológica	Palavra como lócus da categorização

**Quadro 1: Fonologia tradicional versus fonologia de uso e teoria dos exemplares.**

**Fonte: Oliveira (2003).**

Dessa maneira, o que se considera nessa teoria é que a linguagem não é vista em módulos separados, mas sim que esses módulos estão em constante interação durante aquisição e uso da língua. Sendo assim, como afirmam Silva e Gomes (2007), a concepção dos modelos tradicionais sobre a linguagem como inata e dissociada do uso é questionada nos modelos baseados no uso.

Além disso, entendemos que a fonologia de uso abarca não só as estruturas, mas possibilita a inclusão de outros aspectos importantes para o estudo da pronúncia como o conteúdo material e o uso da língua em interação (HAUPT, 2011). Assim, como determinado por Bybee (2001), o foco da estrutura precisa ser suplementado com esses outros dois aspectos importantes para essa visão do fenômeno da linguagem.

De acordo com Silva (2011), a fonologia de uso representa uma “(...) proposta teórica que assume que a experiência é crucial para a organização do conhecimento linguístico e fonológico. Sugere que o conhecimento linguístico seja organizado probabilisticamente” (p. 114). Cantoni (2009) observa ainda que os sistemas linguísticos são construídos a partir de eventos de uso, demonstrando que a abordagem do modelo de uso é uma teoria *botton up*, pois parte da especificidade da linguagem para a generalidade. Dessa maneira, os contextos de uso se tornam importantes para as generalizações linguísticas. Bybee (2001), ao definir a fonologia de uso, traz alguns princípios básicos de um modelo baseado no uso:

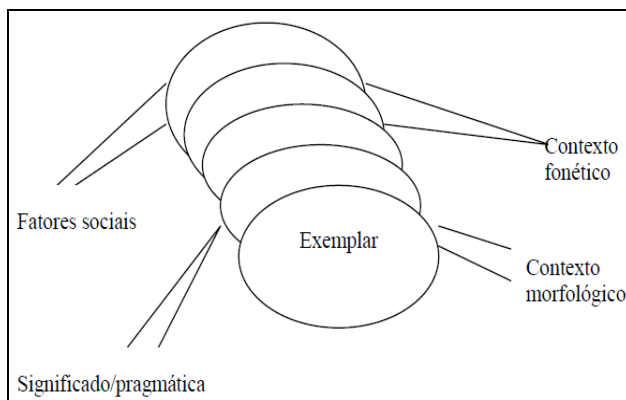
1. A experiência afeta a representação;
2. Representações mentais de objetos linguísticos têm as mesmas propriedades de representações mentais de outros objetos;
3. Categorização é baseada na identidade ou semelhança;
4. Generalizações sobre as formas não são separadas das representações de formas armazenadas, mas emergem diretamente delas;

5. Organização lexical fornece generalizações e segmentações em vários graus de abstrações e generalidade;
6. Conhecimento gramatical é conhecimento procedimental. (Tradução nossa)

Os exemplares da língua são organizados em nuvens (*clusters*) que formam uma rede interconectada de acordo com seus aspectos fonéticos e semânticos de similaridades. A nuvem, por conseguinte,

(...) é a reunião de exemplares com mais similaridade do que outros. Essas nuvens de exemplares não são fixas, elas vão mudando de acordo com a experiência, com o uso da língua. Exemplares mais frequentes, quando dentro de uma nuvem, tornam-se mais fortes, e os menos frequentes, com o tempo, deixam de ser usados. Dessa forma, a taxa de variação fonética de uma palavra pode mudar gradualmente com o tempo, a partir das experiências dos falantes com a língua. (HAUPT, 2011, p. 52).

Como afirma Bybee (2001), a estrutura emerge do uso e não é dada a priori, isso leva a pensar na língua como um *continuum* de reestruturas sistemáticas sempre presente nas experiências linguísticas do falante. Assim, a representação na memória dos indivíduos é afetada pelos *tokens* (frequência de ocorrência). Com a constatação de semelhanças, novos *tokens* são mapeados em redes com *tokens* já existentes, formando as categorias. Na imagem seguinte, temos a representação das nuvens de exemplares, de acordo com Bybee (2001):

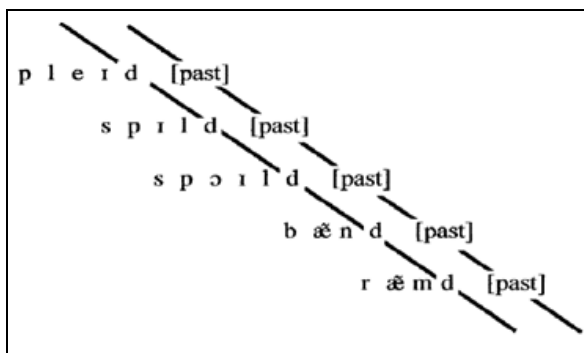


**Fig. 1: Representações e associações em exemplares.**

**Fonte: Bybee (2001. Tradução nossa)**

O uso da língua, portanto, reflete-se em exemplares. Tais exemplares que apresentam semelhanças serão armazenados conjuntamente

em nuvens. As nuvens podem ser construídas e reconstruídas por meio da frequência de tipo (*type frequency*) e da frequência de ocorrência. Bybee (2002) estabelece a seguinte categorização em nuvem de rede com verbos no passado simples do inglês:



**Fig. 2: Representações em rede para alguns verbos do inglês no passado simples**  
Fonte: Bybee (2002).

A autora (*op. cit.*) esclarece que as linhas de conexão indicam relações paralelas com relações semânticas e fonológicas entre os exemplares de passado /d/. Assim, as relações morfológicas emergem desse paralelo semântico-fonológico. Entretanto, essas redes não são estáticas e definidas, vão, na verdade, reorganizando-se à medida que exemplares são apresentados.

A fonologia de uso corrobora a visão complexa da linguagem. Por isso, justifica-se seu uso para essa análise, haja vista que por meio desse modelo é possível considerar não só fatores de ordem cognitiva, mas também outros fatores como interação promovida entre professor e alunos, experiência com e sobre a língua estrangeira.

Ainda, partindo da noção de atrator da teoria dos sistemas dinâmicos, podemos analisar o processo de aprendizagem de novos itens. Atrator, para essa teoria é “um estado em direção ao qual, em condições normais, um sistema dinâmico tenderá a chegar ou se aproximar” (ZIMMER & ALVES, 2012, p. 240). Assim, acerca dos aspectos fonético-fonológicos de uma língua, é possível percebermos “os padrões macroscópicos (fonológicos) como um estado atrator resultante da auto-organização das interações na esfera microscópica (fonética) na sistematização das representações discretas (fonológicas, macroscópicas)” (LIMA JÚNIOR, 2013, p. 557, tradução nossa). Dessa maneira, os padrões fonológicos

que conhecemos emergem dos usos dos itens lexicais e, quando estabelecidos, tornam-se atratores para novas formas a serem aprendidas.

Esse sistema de atração caracteriza o que se conhece por transferências entre línguas. É possível, nessa visão, entender como o fenômeno de contato entre as línguas materna e estrangeira aparecem durante a aprendizagem do aluno. Por isso, tomam-se essas duas teorias, fonologia de uso e teoria dos sistemas dinâmicos, como princípios teóricos para explicação de alguns aspectos de pronúncia coletados com os alunos.

Godoy, Gontow e Marcelino (2006, p. 18) escrevem que parece haver uma conexão total entre as referências sonoras da pessoa e sua língua materna. É como se a língua nativa agisse como um filtro para os sons estrangeiros que a pessoa entra em contato. Estabelecem ainda que, se o som for idêntico, não haverá problema ao aprendiz. Entretanto, se o som for diferente, ele será reinterpretado de acordo com o sistema sonoro nativo, ou seja, o som diferente é recategorizado com as nuvens de exemplares existentes, o que leva a uma transferência do padrão da língua materna para a outra língua.

Todavia, essa relação entre línguas gera uma variedade de transferências que a torna bem mais complexa do que o teorizado pelos autores. Assim, pelas relações grafo-fonêmicas percebemos que mesmo quando os sons são dados como idênticos, as suas representações gráficas e suas ocorrências na língua estrangeira em muito diferem da língua materna ocasionando, quem sabe, mais problemas ao aprendiz do que os sons que diferem entre línguas.

### ***3. Considerações sobre transferências entre língua materna e língua estrangeira sob a perspectiva da fonologia de uso e teoria de sistemas dinâmicos***

Os dados que serão explorados foram coletados durante uma pesquisa de mestrado em uma escola pública no município de Imperatriz – Maranhão no ano de 2014. Os participantes dessa pesquisa foram alunos do primeira série do ensino médio. Para este trabalho separaram-se alguns dados de um dos grupos de alunos que participou da pesquisa. Esse grupo foi composto por 10 (dez) alunos os quais tiveram suas pronúncias gravadas referentes a leitura de alguns verbos e de um pequeno texto em inglês.

Como esses dados, é possível perceber as transferências que ocorrem entre a língua materna e a língua estrangeira na aquisição específica de pronúncia da língua estrangeira. Para entender melhor esse fenômeno de pronúncia, a seguir são analisadas algumas ocorrências que foram expostas nas gravações. Essas ocorrências foram escolhidas para demonstrar como a fase inicial de aquisição de língua estrangeira sofre influências da língua materna como atratora e do uso que se faz dessa língua, conforme estabelecem a teoria dos sistemas dinâmicos e a fonologia de uso, respectivamente.

É preciso lembrar que a língua materna possui características em seu padrão fonotático que influenciam na produção oral dos alunos levando-os a relacionarem o padrão da língua em aquisição (inglês) ao padrão da língua materna (português). Esse fenômeno leva a aproximações que são chamadas de transferências entre línguas. A partir de disso, demonstram-se alguns desses contatos entre línguas.

Por exemplo, de acordo com o padrão fonotático da língua materna, sempre onde houver a letra *d*, a pronúncia será [d]. De forma que, quando se trata de verbos regulares do inglês no passado simples, essa correspondência não é constante, pois os verbos desvozeados, mesmo que terminados em *d* serão pronunciados como /t/. Assim, temos a produção do efeito de transferência da regra do português para o inglês. O mesmo podemos dizer que ocorre com o grafema *t* o qual não estabelece para todos os contextos essa relação biunívoca do português.

Considerando a leitura feita pelos alunos de um dos verbos mais comuns da língua estrangeira, o verbo *studied*, foi possível perceber que ele apresentou uma epêntese inicial caracterizada pela vogal alta curta [ɪ] em realizações [ɪstu:di] e [ɪstu:did]. Tal pronúncia parte do fato de que a língua materna não produz esse tipo de encontro consonantal [st] em início de sílaba. Esse fenômeno caracteriza uma reorganização do exemplar da língua estrangeira de acordo com o padrão fonotático da língua materna. Sendo assim, analisa-se que há uma recategorização do exemplar, conforme teoria a fonologia de uso e uma atração do padrão silábico da língua estrangeira que recebe os fundamentos do padrão silábico da língua materna, de acordo com a teoria dos sistemas dinâmicos.

Três alunos relacionaram os verbos *watched* e *washed* como tendo a mesma pronúncia. Tal informação demonstra que os fonemas [ʃ] e [ʒ] foram considerados como um caso de alofonia que pode ser representada pelos encontros consonantais “tch” e “sh”. No português o “ch” é reali-

zado como [ʃ]. Analisamos, assim, que, possivelmente, houve uma transferência grafo-fonêmica que não se restringiu apenas ao “ch”, incorporando o “sh” como pertencente ao grupo que se realiza com essa pronúncia, já que não há essa construção ortográfica no português brasileiro. Essa relação entre pronúncia pode se refletir no significado do verbo, dificultando o processo de aprendizagem do aluno. Portanto, é preciso que se note que o fenômeno de aproximação entre os diferentes encontros consonantais caracteriza uma tentativa de reorganização do exemplar de acordo com o conhecimento que esses alunos têm implicitamente sobre os padrões da língua materna. Demonstra-se que essas aproximações são comuns quando em fase inicial de aquisição de língua estrangeira, principalmente.

Houve ainda uma ocorrência para o verbo *brided* em [bri:bd] com [r] em tepe, como é característico da língua materna em posição intervocálica e em encontros consonantais tautossilábicos, e que na língua estrangeira é produzido como aproximante. Temos, aqui, um caso de transferência da regra dependente de contexto de pronúncia do português para o inglês. Essa regra, todavia, não ocorre na língua estrangeira, o que corrobora também que a língua materna é o atrator de língua estrangeira.

Três alunos também não produziram o [r] aproximante do inglês no verbo *worked*, produzindo o fonema /h/ em seu lugar, demonstrando a influência da língua materna haja vista que na região da pesquisa o fone [r] quase não é produzido causando até estranheza quando pronunciado. Entretanto, em aulas de inglês esse som é característico e aparece muitas vezes devido o padrão da língua estrangeira. Como os alunos possuem essa informação, mas alguns não produziram o fonema, acredita-se que eles não conseguiram ainda diferenciar alguns fonemas da língua estrangeira que na escrita ficam mais difíceis de serem reconhecidos devido à opacidade da língua.

Outra ocorrência a se registrar é a do verbo *arrived* que apresenta o “r” realizado no inglês como aproximante. Houve transferência da relação grafema-fonema da língua materna na produção do grafema “r” de três alunos que pronunciaram [aheɪvd] (um aluno) e [ahi:vd] (dois alunos). Por se tratar de “rr”, prevaleceu a relação grafema-fonema da língua materna em que esta formação é pronunciada como [h].

Houve ainda uma pronúncia [atrd] para *hated*, o que demonstra a influência da língua materna no fonema inicial [h], o qual, representado na língua estrangeira pela letra “h”, não foi pronunciado, característica

comum em língua materna em que a letra “h” em posição inicial não é pronunciada.

Esses fenômenos evidenciam a complexidade que representa o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, não podendo seu ensino ser tomado como fácil ou como igual para todas as situações e níveis de alunos.

O português, por exemplo, não apresenta as consoantes interdentais do inglês /θ/ e /ð/, como em *think* e *those*, o que as torna difíceis de serem percebidas pelos falantes nativos da nossa língua. Entretanto, é preciso lembrar que esses fonemas são realizados de várias maneiras em países que adotam o inglês como L1 ou L2, como em alguns países da África.

Tendo em vista as características dos Sistemas Dinâmicos, percebe-se a língua materna como um atrator, pois é acessada ao mesmo tempo em que a língua estrangeira é adquirida e “essa ativação em paralelo levará à competição entre os diferentes padrões entre as línguas” (BLANK & ZIMMER, 2014, p. 78) e o mais frequente prevalecerá. Nessa visão dinâmica, percebemos que o contexto social de produção interfere diretamente nas representações linguísticas, causando variações sócio-históricas à língua inglesa na medida em que ocupa espaço social e tempo de uso.

Ressaltamos, ainda, que, pela dinamicidade contínua considerada na linguagem, embora a língua materna haja como atrator das novas formas da língua estrangeira, vemos que a aprendizagem de outra língua que não a nativa pode ocorrer para qualquer pessoa, inclusive adultos, e com características bem diferentes do que ocorreu para a língua materna.

#### **4. Considerações finais**

A partir da breve exposição teórica e da análise de dados, fica evidenciado que as teorias da fonologia de uso e dos sistemas dinâmicos são vertentes que proporcionam uma visão detalhada e ao mesmo tempo ampla do fenômeno complexo que é a aquisição de pronúncia de uma língua estrangeira. Por isso, essas teorias estão em constante crescimento e várias pesquisas já são elaboradas no Brasil tomando-as como base.

Os aspectos de transferências entre o padrão fonotático da língua materna e da língua estrangeira aqui expostos, demonstram que o proces-



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

so de ensino e aprendizagem de língua estrangeira em contexto de sala de aula não deve ser levado de forma simples. É preciso que o professor tenha conhecimento dos aspectos fonético-fonológicos tanto da língua que fala quanto da língua que ensina para que possa compreender o que ocorre durante a aprendizagem dos alunos e, assim, auxiliá-los melhor nesse processo.

Ainda, essas teorias ajudam a entender que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é permeado não somente pelo que se ensina, mas também há vários outros fatores que deve ser levados em consideração durante o processo. Assim o professor, passa a perceber a importância da interação que promove com o aluno e do conhecimento que ele traz para a sala de aula, o qual pode auxiliar na aprendizagem do conteúdo que está sendo ministrado. É dado importância, também, pela fonologia de uso, como o nome já estabelece, ao uso que o aluno faz dessa língua. Dessa forma, as questões sobre como ensinar e o que ensinar em relação à pronúncia da língua estrangeira podem ser repensadas de acordo com o público que se tem sala de aula.

Conclui-se, portanto, que os estudos com foco na fonologia de uso e na teoria dos sistemas dinâmicos em muito contribuem para o entendimento do fenômeno social da linguagem, relacionando os diferentes aspectos que compõem esse fenômeno que é cognitivo e também é social. Em se tratando de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, essas teorias vêm enriquecendo o campo e auxiliando professores na construção metodológica com vistas a estabelecer um caminho coerente entre o que ensina e o que espera do aluno, a fim de gerar aprendizagem significativa.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANK, C. A.; ZIMMER, M. C. A influência grafo-fônico-fonológica na produção oral de multilíngues e o papel da proficiência: uma abordagem dinâmica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, vol. 49, n. 1, p. 76-84, jan./mar. 2014.

BYBEE, J. L. *Phonology and language use*. Language Variation and Change, 14, Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 261–290.

\_\_\_\_\_. *Word frequency and context of use in the lexical diffusion of phonetically conditioned sound change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

CANTONI, M. M. *Categorização Fonológica e Representação Mental: uma análise da alternância entre [ks] e [s] à luz de modelos de uso*. 2009. Dissertação (de mestrado). UFMG, Belo Horizonte.

GODOY, S. GONTOW, C.; MARCELINO, M. *English Pronunciation for Brazilians: the sounds of American English*. 6 reimp. São Paulo: Disal, 2006.

HAUPT, C. *O fenômeno da monotongação nos ditongos [aɪ, ɛi, oɪ, uɪ] na fala dos florianopolitanos: uma abordagem a partir da fonologia de uso e da teoria dos exemplares*. 2011. Tese (de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LIMA JUNIOR, R. M. Complexity in second language phonology acquisition. *RBLA*, Belo Horizonte, vol. 13, n. 2, p. 549-576, 2013.

SILVA, T. C. A aquisição de padrões sonoros variáveis. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, vol. 39, n. 3, p. 101-110, set.2004.

\_\_\_\_\_. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2013.

OLIVEIRA, D. *Gradualidade e frequência: contribuições do modelo de exemplar e da fonologia de uso ao estudo da variação sonora nas sequências de (sibilante + africada alveopalatal)*. 2003. Dissertação (de mestrado). – FALE-UFMG, Belo Horizonte.

SILVA, T. C.; GOMES, C. A. Aquisição fonológica na perspectiva multirrepresentacional. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, vol. 42, n. 1, p. 179-191, mar.2007.

ZIMMER, M. C. *A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista*. 2003. Tese (de Doutorado). – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS FONÉTICOS  
AO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Neliane Raquel Macedo Aquino (UFT)*

[nr.macedo@hotmail.com](mailto:nr.macedo@hotmail.com)

RESUMO

As atividades com base em fonética e fonologia de inglês como língua estrangeira têm um cenário muito recente, e o professor de língua estrangeira ainda não tem muita referência de como utilizar esse tipo de atividade durante as aulas. Por isso, muitas vezes a pronúncia ou a fala são habilidades deixadas de lado e os aspectos fonético-fonológicos são desconsiderados do processo de ensinar e aprender. Em vista disso, propõe-se fazer uma análise acústica detalhada de um *corpus* gerado com 30 (trinta) alunos de uma escola pública. Os dados foram gerados durante uma pesquisa de mestrado. Entretanto, considerou-se que poderiam ser mais bem explorados, tendo como foco a fonética acústica e a teoria dos modelos dinâmicos. Dessa maneira, a pesquisa de doutorado visa a percepção do que ocorre em início de aprendizagem de língua estrangeira por meio dessas teorias. Esses áudios já coletados serão comparados com uma gravação de um nativo de inglês do mesmo texto, ora lido pelos alunos. A partir da visão dessas teorias, pretende-se verificar como está a emergência da estrutura gramatical na aprendizagem do inglês para entender como as atividades com instrução explícita podem ser inseridas ao longo das aulas de inglês no ensino médio. Espera-se, portanto, que, ao final da pesquisa, haja mais clareza de como se comporta o aspecto cognitivo induzido explicitamente e como podem ser inseridas essas informações nas aulas de língua estrangeira. Para tanto, um recorte nos dados será proposto posteriormente, de acordo com o que for possível perceber nas leituras dos alunos. A pesquisa, portanto, encontra-se em andamento e desenvolvimento teórico.

**Palavras-chave:** Atividades. Fonética e fonologia. Modelos dinâmicos.

### 1. Introdução

Apresentam-se, neste texto, os parâmetros iniciais da pesquisa que tem como objeto de análise 30 (trinta) trechos de áudio de pronúncias de alunos do ensino médio de uma escola de Imperatriz para, a partir da análise desse *corpus*, auxiliar o professor de ensino médio a entender a dinâmica de aprendizagem em aulas no que concerne às habilidades de pronúncia, fala, leitura e conhecimento da língua estrangeira.

Os áudios foram gerados durante a pesquisa de mestrado que teve como foco a análise de atividades com base em fonética e fonologia de língua inglesa para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. A partir do que foi exposto na pesquisa de mestrado, percebeu-se que atividades com base em fonética e fonologia de inglês como língua estrangeira

têm um cenário muito recente e o professor de língua estrangeira ainda não tem muita referência de como utilizar esse tipo de atividade durante as aulas. Por isso, muitas vezes, a pronúncia ou a fala são habilidades deixadas de lado e os aspectos fonético-fonológicos são desconsiderados do processo de ensinar e aprender.

Em vista disso, propõe-se fazer uma análise acústica detalhada dos áudios gerados, visto que foi possível estabelecer que as leituras em contexto podem ser mais bem exploradas e proporcionar entendimentos os quais não ficaram claros para uma pesquisa em análise articulatória, necessitando, para tanto, de uma análise em nível mais profundo. Dessa maneira, a fonética articulatória e os modelos dinâmicos podem auxiliar na percepção do que ocorre em início de aprendizagem de língua estrangeira. Esses áudios já coletados serão comparados a uma gravação de um nativo de inglês do mesmo texto ora lido pelos alunos.

A partir da visão dessas teorias, pretende-se verificar como está a emergência da estrutura gramatical na aprendizagem do inglês para entender como as atividades com instrução explícita podem ser inseridas ao longo das aulas no ensino médio. Espera-se, portanto, que, ao final da pesquisa, tenhamos mais clareza de como se comporta o aspecto cognitivo induzido explicitamente e como podem ser inseridas essas informações nas aulas de língua estrangeira. Para tanto, um recorte nos dados será proposto posteriormente, de acordo com o que for possível observar nas leituras dos alunos.

## **2. Fundamentação teórica**

Apresentam-se, agora, os principais pressupostos teóricos que irão compor a análise e produção da pesquisa proposta apresentada. Durante a produção da pesquisa, caso seja necessário, outras abordagens poderão ser incorporadas a essa análise.

### **2.1. Linguística aplicada e a interdisciplinaridade**

O processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira como campo de estudo da linguística aplicada tem trazido diversas contribuições à sala de aula. Atualmente, a linguística aplicada se ampliou e diversificou, possibilitando uma visão complexa desse processo, caracterizando-o de forma interdisciplinar, haja vista que a disciplinaridade se faz

somente para fins didáticos. Seara, Nunes e Volcão (2011, p. 15) lembram que, para o ensino de línguas é requerido:

(...) ao profissional da área conhecer não apenas o sistema fonológico da língua materna do aluno, como também o da língua estrangeira que ensina. Comparando esses sistemas sonoros, o professor terá ideia dos problemas que irão surgir em função de diferenças ou semelhanças entre a língua materna e a língua estrangeira. Várias pesquisas têm evidenciado que o professor de língua estrangeira que dá instruções explícitas de fatos fonético-fonológicos ao seu aluno pode acelerar o processo de aquisição da língua estrangeira.

A perspectiva, portanto, que se insere no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, hoje, é captar o usuário. Busca-se partir do contexto de uso do aluno para se entender o conhecimento que se constrói. Dessa maneira, a linguística aplicada percorre os caminhos das áreas necessárias ao entendimento do contexto, não se restringindo à Linguística. Por isso, é atualmente chamada de linguística aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) ou transgressiva (PENNYCOOK, 2006), por exemplo.

Segundo Moita Lopes (2006), ela é indisciplinar, ou transgressora, porque pensa além dos muros antes impostos para a sua “disciplina”. Busca entender as práticas sociais complexificando-as, reconhecendo-as em meio a vários conhecimentos que não podem ser desvinculados. Dessa forma, arremata o autor (*op. cit.*) que “a perspectiva da indisciplinaridade em linguística aplicada requer um nível alto de teorização inter/transdisciplinar (o que envolve ler em vários campos do conhecimento, participar de eventos em outras áreas etc.)”. (2011, p. 20)

Em vista disso, parte-se do objeto de estudo para se entender melhor a realidade de pronúncia que se apresenta na comunidade em questão. Considerar outros aspectos é tomar conhecimento de que a aprendizagem de língua estrangeira não é uma experiência na língua e sobre a língua unicamente, mas que por ela perpassam outros conhecimentos. Segundo Morin, “a complexidade exige a transdisciplinaridade” (2007, p. 22). Por conseguinte, se a aquisição de linguagem é processo complexo, é possível afirmar que ela está unida a outros aspectos do conhecimento, ela não é fator isolado e nem passivo, é interno e ao mesmo tempo externo e exige de nós outros conhecimentos que não são só linguísticos. Portanto, impossível de ser separada em módulos que não se comunicam, e, ainda, caracteriza um fenômeno interminável de aquisição e uso.

Dessa maneira, essa pesquisa se insere na linguística aplicada por parte do que evidenciam os dados e do uso que se faz da língua para

tentar entender a aprendizagem de língua estrangeira e suas inserções em contextos de sala de aula regular, ambientes tidos como formais para o ensino.

## **2.2. Modelos dinâmicos**

Os modelos dinâmicos representam uma possibilidade de visualizar o construto complexo que é a aprendizagem de uma língua estrangeira. Eles se apoiam no entendimento de que a língua per si já é complexa e sua aprendizagem envolve muito mais do que fatores linguísticos. Para entender a visão que se propõe, é preciso conceituar a ideia de sistema dinâmico que se estabelece para a aprendizagem de língua. De acordo com Albano, recorrendo-se à matemática, “denomina-se dinâmico um sistema de equações diferenciais cuja variável independente é o tempo” (2012, p. 4). Zimmer e Alves também conceituam um sistema dinâmico utilizando as ideias de Van Gelder e Port (1995):

(...) um sistema dinâmico pode ser definido como um conjunto de variáveis (como distâncias, velocidades, ativações, taxas de desenvolvimento e mudança, entre outras) que se alteram simultaneamente no transcorrer do tempo devido a influências mútuas entre as variáveis. Os modelos dinâmicos têm por objetivo especificar como e onde ocorrem as mudanças de estados de um sistema. (p. 240)

Os conceitos acima descritos demonstram a aprendizagem de língua como sistema, mas sem recorrer à ideia de estabilidade total, visto que o seu uso evidencia suas modificações. Dessa maneira, há que se caracterizar que a aprendizagem de língua estrangeira está entre o equilíbrio e o caos, ou seja, está entre aquilo que pode ser considerado em um dado momento, estável, e suas constantes modificações de categorizações ao longo do tempo. Assim, os modelos dinâmicos podem ajudar a perceber a aprendizagem de língua estrangeira de acordo com as modificações que sofrem na exposição do *input* e na produção do *output* pelos alunos. Entretanto, os modelos dinâmicos ajudam a verificar como podem ser inseridas informações explícitas das características da língua estrangeira que está sendo aprendida tendo em vista o código adquirido, que é a língua materna.

É preciso lembrar, ainda, que a língua materna é ponto de equilíbrio que atrai as novas formas em aprendizagem e, por isso, pode ser considerada, dentro dos modelos dinâmicos, como um atrator. Segundo Zimmer & Alves (2012), um atrator é “um estado em direção ao qual, em

condições normais, um sistema dinâmico tenderá a chegar ou se aproximar” (p. 240). Dessa maneira, a língua materna é um atrator para a língua estrangeira visto que as formas específicas da língua estrangeira são tomadas em primeiro momento de acordo com as características da estrutura da língua materna. Tal característica deve ser levada em consideração quando se pensa em aprendizagem de língua estrangeira.

Beckner et al. (2009) explicam que, pensando a língua como função social, “pesquisas recentes em ciência cognitiva têm demonstrado que padrões de uso afetam fortemente como a língua é adquirida, é usada e como ela muda” (p. 01, tradução nossa). Por isso, é necessário pensar a aprendizagem de língua a partir do uso que se faz dela, ou seja, partir da maneira como os alunos usam o novo código linguístico, em aprendizagem, auxilia no entendimento de como esse processo pode ser mais bem visualizado e experienciado pela comunidade, sem esquecer, entretanto, que o uso da língua é coletivo, mas também individual.

Dessa maneira, na visão de um modelo dinâmico, ressalta-se a língua como um sistema adaptativo complexo e que tem uma motivação social para ser utilizada. “As estruturas da língua emergem de padrões de experiência inter-relacionados, interação social, e mecanismos cognitivos”. (BECKNER et al, 2009, p. 02, tradução nossa)

Os modelos dinâmicos tomam a língua com foco no uso e podem ser vistas como teorias que auxiliam no entendimento da aprendizagem de uma língua estrangeira como processo constante e modificada pelo contexto de uso, sendo importante para a análise dos dados.

### **3. *Problematização da pesquisa***

A partir da pesquisa de mestrado, foi possível perceber que os alunos da região onde ocorreu a coleta de dados apresentam características de pronúncia as quais muitas vezes não são percebidas com clareza pelos professores na sala de aula. Ficou claro que o tratamento dado para a análise dessas características poderia ser mais bem explorado nas leituras de texto com incorporação da fonética acústica e de modelos dinâmicos. Entendendo, dessa forma, que uma análise mais profunda poderia descrever melhor o que ficou evidenciado, propõe-se que uma análise acústica poderá apresentar as características da pronúncia dos alunos de forma mais precisa e incorporação de conceitos dos modelos dinâmicos

podem auxiliar na identificação das características da aprendizagem dos alunos.

Como o que se propõe insere-se no contexto de ensino, é preciso falar dos livros didáticos que dão início ao questionamento desta pesquisa desde a pesquisa de mestrado. Os livros didáticos de inglês disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação (MEC) só passaram a compor o programa em 2011. Este é, portanto, o segundo ciclo. Material distribuído de forma gratuita, tornou-se muito importante ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Entretanto, em uma prévia análise do material do primeiro ciclo, ficou evidente que eles não apresentam a habilidade da fala/pronúncia como aspecto relevante, deixando-a em segundo plano. Mais ainda, os aspectos fonético-fonológicos da língua estrangeira, quando aparecem, que podem facilitar o trabalho de ensino e a aprendizagem do aluno, são muitas vezes desconsiderados do processo pelo professor.

Para desenvolver esta pesquisa, leva-se em consideração que as leituras de texto dos alunos demonstraram que o contexto fonético é fator importante para a análise. E a fonética acústica permitirá a caracterização do que ocorre nesse ambiente, que não é específico de uma palavra, mas que leva em conta as outras palavras inseridas no texto para a pronúncia, causando interferências na produção do *output*. Os modelos dinâmicos e a fonologia de uso auxiliarão na reflexão acerca da aprendizagem de língua estrangeira enquanto construto complexo.

Ainda, considera-se, para essa pesquisa, as possibilidades de apresentação de características fonético-fonológicas elencadas nos livros didáticos. O primeiro livro didático, utilizado na análise do mestrado, trouxe os dados fonético-fonológicos elencados em uma única parte do material, composto por 4 (quatro) páginas. Como o ciclo desse material terminou, um novo livro foi escolhido para o trabalho com língua estrangeira no ensino médio. O segundo livro didático propõe a presença de aspectos fonético-fonológicos do inglês ao longo do material, de acordo com outras atividades que são propostas. Identifica-se, aqui, uma nova forma de trabalhar atividades com instrução explícita do inglês como língua estrangeira.

Dessa maneira, para tentar entender estas duas informações: o que evidenciam as leituras e como incorporar fonética e fonologia da língua estrangeira nas aulas, elaboraram-se as seguintes indagações: Como se caracteriza a aprendizagem dos alunos sobre um detalhe fonético especí-



fico a partir dos dados coletados? Como o detalhe fonético pode ser inserido em atividades que se baseiam em informações explícitas nas aulas de língua estrangeira, tendo em vista as diferenças metodológicas apresentadas nos livros didáticos citados?

Faz-se necessário um tratamento mais detalhado dos dados gerados para entender com melhor qualidade as características que esses alunos apresentam. Assim, é possível pensar em como incorporar informações de detalhes fonéticos nas aulas de língua estrangeira. A relevância dessa pesquisa está em levar ao professor uma evidência clara das características de aprendizagem de língua estrangeira dos alunos e, a partir disso, demonstrar como as atividades com detalhe fonético podem ser exploradas ao longo das aulas por ele, contribuindo para o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Torna-se importante, portanto, para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de língua estrangeira e parte de um ideal que ainda não foi explorado: a inserção de atividades com detalhe fonético de acordo com a caracterização da emergência da aprendizagem dos alunos evidenciada pela visão interdisciplinar da fonética acústica e dos modelos dinâmicos no plano didático.

Este trabalho terá como base em sua metodologia os caminhos da fonética acústica. O detalhamento acústico dos dados torna-se relevante para esta pesquisa, haja vista que demonstrará com melhor precisão as necessidades que se fazem presentes ao ensino de inglês como língua estrangeira dos alunos, contribuindo a uma análise mais próxima da realidade da comunidade. Seguindo a visão da linguística aplicada, a partir desses dados, é possível problematizar a aprendizagem de pronúncia do inglês como língua estrangeira e pensar acerca dos materiais que possam responder a essa realidade.

### **3.1. A fonética acústica**

Segundo Allegro & Madureira (2008), a análise sobre a aquisição de sons em língua estrangeira auxilia nas reflexões acerca do fenômeno de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, tendo em vista que podem demonstrar a influência que ocorre entre línguas e suas constituições nos padrões de produção e percepção dos alunos. A partir disso, é possível pensar em subsídios que sejam incorporados às metodologias de ensino.

De acordo com Silva (2013) a fonética acústica “compreende o estudo das propriedades físicas dos sons da fala a partir de sua transmissão do falante ao ouvinte” (p. 23). A unidade de análise da fonética acústica é a onda sonora. Os instrumentos de análise acústica permitem:

(...) a visualização do sinal acústico, a identificação das características fonético-acústicas, a segmentação das unidades linguísticas e a realização de medidas dos parâmetros acústicos (duração, frequência e intensidade) nesse sinal e a elaboração de gráficos com base nos valores medidos. (ALLEGRO; MADUREIRA, 2008, p. 2639).

Segundo Llisterri (1991, *apud* AGUENA, 2006),

(...) é importante lembrarmos que as propriedades acústicas dos sons da fala se explicam pela configuração adotada pelo aparelho fonador no momento de sua produção, estabelecendo-se assim uma estreita relação entre a fonética articulatória e a fonética acústica. (p. 92).

Ante o exposto, sinaliza-se que a fonética acústica permitirá uma análise mais acurada dos dados que foram pensados de acordo com a fonética articulatória por meio do Programa PRAAT. Sendo assim, é possível pensar em como inserir aspectos fonético-fonológicos de forma explícita ao longo das aulas e atividades de língua estrangeira.

Este trabalho foi pensado para ser desenvolvido em duas etapas. A primeira etapa corresponde ao tratamento acústico das oclusivas [t], [d], sobre as quais se olhará o tempo de retardo da explosão e, depois, far-se-á a incorporação de análise baseada em modelos dinâmicos para entendimento do que ocorre na aprendizagem do detalhe fonético específico. A segunda etapa corresponde à identificação de como pode ocorrer a incorporação desses dados fonético-fonológicos da língua estrangeira ao longo das aulas.

A análise acústica será realizada por meio do programa PRAAT, desenvolvido no Instituto de Ciências Fonéticas da Universidade de Amsterdã, para detalhamento dos dados. Esses dados serão ainda comparados ao áudio de um falante nativo de inglês. Com essa análise, será possível melhor identificar as dificuldades articulatórias dos alunos participantes e em comparação com o nativo, estabelecer que fonemas ou sílabas são mais difíceis de aprender. Seara, Nunes e Volcão (2011, p.14) argumentam que:

(...) o crescente número de laboratórios de fonética e a facilidade de obtenção de instrumentos para análise acústica do sinal de fala também têm contribuído para esse interesse. Um dos instrumentos de acesso livre via Internet é o *software* PRAAT. Com ele, gravamos e analisamos dados de fala natural e, dessa forma, melhoramos nossa intuição sobre a nossa própria língua.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

Ainda, serão utilizados os modelos dinâmicos no tratamento dos dados evidenciando como emergem as formas que são tomadas como recorte nesse trabalho. A segunda etapa consistirá analisar acerca do tratamento do detalhe fonético inserido em aulas de inglês como língua estrangeira. Para tanto, lembra-se que os livros didáticos de inglês do primeiro e do segundo ciclo apresentam essas atividades com características fonético-fonológicas de maneira diferente. Por isso, considera-se necessário pensar acerca desse conhecimento e de como é apresentado ao aluno de acordo com suas características de aprendizagem.

### 4. *Mais algumas considerações*

Aqui são expostas algumas ideias da pesquisa que está em andamento e visa analisar dados de fala utilizado o programa do PRAAT e percorrendo os caminhos da fonética acústica e dos modelos dinâmicos. Espera-se que a aquisição de língua estrangeira possa ser melhor explorada utilizando-se essas teorias e que, ao final, haja uma contribuição ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

As teorias que embasam este projeto seguem o caminho da lingüística aplicada, partindo-se dos dados já coletados para análises sobre os aspectos da pesquisa. O conhecimento teórico é de suma importância para o professor de inglês e a pesquisa propõe demonstrar contribuições desses conhecimentos para as reflexões sobre os aspectos de ensino de aprendizagem de língua estrangeira.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUENA, A. M. *Contribuições da fonética acústica para a formação do professor de inglês: um estudo de caso*. 2006. Dissertação (de mestrado). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ALBANO, E. Uma introdução à dinâmica em fonologia, com foco nos trabalhos desta coletânea. *Revista da Abralín*, número especial 2. Natal: UFRN, 2012, p. 01-30.

ALLEGRO, F. R. P; MADUREIRA, S. Estudo das características fonético-acústicas consoantes em coda silábica: um estudo de caso em E/LE. In: *V Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2008. p. 2635-2642. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais\\_paginas%20\\_2502-](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%20_2502-)

3078/Estudo%20das%20caracter%EDsticas.pdf>. Acesso em: 12-08-2014.

BECKNER, C. et al. Language is a complex adaptative system: position paper. In: \_\_\_\_\_. *Language Learning Research Club*. Michigan: University of Michigan, 2009, p. 01-26.

BYBEE, J. L. Phonology and language use. *Language Variation and Change*, Cambridge: Cambridge University Press, 14, p. 261-290, 2001.

\_\_\_\_\_. *Word frequency and context of use in the lexical diffusion of phonetically conditioned sound change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

CALLOU, D; LEITE, Y. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. *Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar*. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 11-24.

MORIN, Edgar. *Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade*. In: AUDY, J. L. N; MOROSINI, M. C. (Orgs.). *Innovation and interdisciplinarity in the university = Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

PENNYCOOK, A. *Uma linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; VOLCÃO, C. L. *Fonética e fonologia do português brasileiro*. Florianópolis: UFSC, 2011.

SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 10. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

ZIMMER, M.; ALVES, U. K. *Uma introdução visão dinâmica da produção da fala em L2: o caso da des-sonorização terminal*. *Revista da Abra-lin*, número especial 2. Natal: UFRN, 2012, p. 221-272.

## E AGORA, COMO É QUE VAMOS ESCREVER?

*José Pereira da Silva* (UERJ)  
[pereira@filologia.org.br](mailto:pereira@filologia.org.br)

### RESUMO

Em Portugal, a nova ortografia já é obrigatória desde maio e passará a ser obrigatória no Brasil a partir do próximo dia 31 de dezembro de 2015. Como se sabe, as alterações não foram muitas, mas o suficiente para facilitar bastante a vida dos novos usuários da língua oficial, em sua forma escrita. Muitas formas gráficas injustificáveis foram abolidas para simplificar as normas, principalmente em relação à acentuação gráfica, respeitando-se as peculiaridades linguísticas da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Quanto à hifenização, apesar de ter havido significativa simplificação, certamente avançará mais no futuro. O uso das letras *k*, *w* e *y* foi oficializado, visto ser a realidade do idioma nos vários casos apontados. Também houve um pequeno, mas significativo avanço, relativamente às regras para uso das letras iniciais maiúsculas. Nos casos de grafia justificada pela etimologia, praticamente não se tocou, sendo pontuais os casos em que se fizeram as devidas correções. A nova ortografia da língua portuguesa, estabelecida pelo acordo de 1990, resulta do primeiro acordo ortográfico de nosso idioma a ser efetivamente implantado, graças ao empenho de muitos dedicados profissionais que continuaram lutando por esta causa durante décadas, contra a descrença e o desdém de muitos outros.

**Palavras-chave:** Ortografia. Acordo Ortográfico. AOL. Implementação. Português.

### 1. *Considerações iniciais*

Analisando-se toda a história da ortografia da língua portuguesa, desde que foi proposta pela primeira vez, em 1911, até o presente, verifica-se que nunca foi implantada uma unificação em todos os países em que o idioma é utilizado oficialmente, apesar das tentativas, todas frustradas.

Aliás, é importante lembrar que ainda estamos no ano do centenário em que, pela primeira vez, a ortografia da língua portuguesa passou a ser de controle do Estado, porque o projeto de 1911 teve um período de três anos para ser implementado nas escolas e nos demais órgãos públicos de Portugal, prazo que terminou em setembro de 2014. Antes disso, qualquer pessoa poderia escrever do modo que desejasse, assim como durante esse período de implementação, seguindo ou não alguma das propostas apresentadas por diversos ortógrafos, desde o século XVI.

No final do século XX, graças ao reconhecimento de que a língua é utilizada com importantes variações locais em todos os países em que é

língua oficial, fez-se um Acordo exequível, mais flexível que as tentativas anteriores.

As modificações mais importantes estão relacionadas à acentuação gráfica (porque a pronúncia é variável), à hifenização (ainda não suficientemente sistematizada) e ao uso de letras iniciais maiúsculas.

Quanto à acentuação gráfica, estabeleceu-se como regra básica segundo a qual serão acentuadas graficamente as oxítonas que terminam em *a(s)*, *e(s)*, *o(s)*, *em* e *ens*, invertendo-se a regra em relação às paroxítonas e acentuando-se todas as proparoxítonas.

Esta e as demais regras básicas de ortografia foram estabelecidas com respeito à estatística, considerando-se que a maioria das palavras da língua portuguesa é paroxítona e que a maior parte dessas palavras termina em *a(s)*, *e(s)*, *o(s)*, *em* e *ens*.

Em relação à hifenização, cujo sistema é um pouco mais complexa, são hifenizadas as palavras formadas por prefixos terminados com a mesma letra que inicia a palavra seguinte e as palavras compostas por duas bases não intermediadas por artigo ou conectivo.

Os casos de acentuação gráfica e de hifenização que fogem a essas regras são estabelecidos com base na estatística da língua em uso, que é responsável pelos casos estabelecidos em regras específicas.

Quanto às iniciais maiúsculas, houve total unificação das regras, estabelecendo-se os casos em que o seu uso é obrigatório ou facultativo, visto que, em regra, as palavras se escrevem somente com letras minúsculas.

Quanto à oficialização do uso das letras *k*, *w* e *y*, nada mudou ortograficamente, mas interferiu na numeração alfabética, que não as considerava nos itens numerados.

## **2. Bases alteradas com o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990**

### **2.1. BASE VIII: Da acentuação gráfica das palavras oxítonas**

1<sup>a</sup>) Acentuam-se com acento agudo:

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

a) As palavras oxítonas<sup>3</sup> terminadas nas vogais abertas grafadas **a**, **e** ou **o**, seguidas ou não de **s**:

**á(s):** *abadá, acolá, agá, aiatolá, Alá, amará, amarás, babá, bafafá, cá, cajá, Canadá, Corumbá, está, estás, felá, fubá, gambá, ganzá, guaraná, indaiá, já, jabá, jacá, Jacundá, jatubá, Jeová, jequitibá, jiquitibá, Jucá, manacá, mada-rová, mangangá, Marabá, maracujá, marajá, marandová, maricá, Maringá, olá, Pirajá, sabiá, saravá, sofá, ubá;*

**é(s):** *abaeté, abaré, acarajé, aguapé, aimoré, André, apinajé, até, Barnabé, bidé, bofé, boné, boré, caburé, café, cafuné, canapé, caribé, chalé, chaminé, chulé, coiné, coité, é, és, fé, filé, galé, Guiné, imbé, Itambé, Itararé, jacaré, José, lelé, mané, maré, olé, pé, picolé, pajé, pangaré, pontapé(s), ralé, rapé, ré, rodapé, rolé, sacolé, sé, sopé, Sumé, Tomé, tripé;*

**ó(s):** *abricó, após, avó, bisavó, bocó, caiapó, carijó, carimbó, caritó, catimbó, chororó, cipó, cotó, curió, dó, dominós, enxó, esquimó, Feijó, filó, fiofó, forró, gogó, goró, igapó, Itororó, Jericó, jiló, Marajó, mó, mocotó, nó, nós, paletó, pataxó, pó, pró, rococó, rondó, Seridó, só, socó, Tapajós, timbó, toró, totó, trenó, tripó, trololó, vós, xodó.*

**Obs.:** Em algumas palavras oxítonas terminadas em **e** tônico, geralmente provenientes do francês, esta vogal, por ser articulada nas pronúncias cultas ora como aberta ora como fechada, admite tanto o acento agudo como o circunflexo: *bebé* ou *bebê*, *bidé* ou *bidê*, *canapé* ou *canapê*, *caraté* ou *caratê*, *croché* ou *crochè*, *guiché* ou *guichê*, *matiné* ou *matinê*, *nené* ou *nenê*, *ponjé* ou *ponjê*, *puré* ou *purê*, *rapé* ou *rapê*, *cocó* ou *cocô*, *ró* ou *rô* (nome da letra grega).

São igualmente admitidas formas como *judô*, a par de *judo*, e *metrô*, a par de *metro*.

b) As formas verbais oxítonas, quando conjugadas com os pronomes clíticos **lo(s)** ou **la(s)**, passam a terminar na vogal aberta grafada **a**, após a assimilação e perda das consoantes finais grafadas **r**, **s** ou **z**: *adorá-lo(s)* [de *adorar-lo(s)*], *dá-la(s)* [de *dar-la(s)* ou *dá(s)-la(s)* ou *dá(s)-la(s)*], *fá-lo(s)* [de *fazer-lo(s)*], *fá-lo(s)-às* [de *far-lo(s)-ás*], *habitá-la(s)-iam* [de *habitar-la(s)-iam*], *trá-la(s)-á* [de *trair-la(s)-á*].

c) As palavras oxítonas com mais de uma sílaba terminadas no ditongo nasal grafado **em** (exceto as formas da 3ª pessoa do plural do presente do indicativo dos compostos de *ter* e *vir*: *advêm, provêm, retêm, sutêm* etc.) ou **ens**:

**em:** *acém, advém, além, algorrém, alguém, amém, aquém, armazém, Belém, detém, entretém, harém, mantém, moquém, neném, porém, provém, recém, refém, retém, Santarém, sustém, também, vaivém, vintém, Xerém.*

---

<sup>3</sup> Observe que o termo **oxítonas** se refere a palavras com a última sílaba mais forte, independentemente do número de sílabas.

Na língua portuguesa, o acento gráfico marca a vogal que recebe destaque fora da posição foneticamente natural ou indica outro fato gramatical.

**ens:** *advéns, deténs, entreténs, haréns, manténs, moquéns, nenéns, provéns, parabéns, reféns, reténs, susténs, vinténs.*

d) As palavras oxítonas com os ditongos abertos grafados **éi**, **éu** ou **ói**, podendo estes dois últimos ser seguidos ou não de **s**:

**éis:** *alambéis, alvanéis, alugéis, anadéis, anéis, aranzéis, baixéis, batéis, bedéis, bordéis, broquéis, buréis, donzéis, farnéis (mas farneizinhos), fiéis, granéis, lauréis, motéis, novéis, painéis, papéis, quartéis, rapéis, réis, rondéis, sarapatéis, tonéis, vergéis, xairéis.*

**éu(s):** *céu(s), chapéu(s), déu, escarcéu(s), ilhéu(s), (mas ilheuzito), labéu(s), léu(s), mastaréu(s), mundéu(s), pinéu(s), pitéu(s), pixéu(s), povaréu(s), poveléu(s), réu(s), solidéu, tabaréu(s), troféu(s), véu(s), xaréu(s), xeréu(s).*

**óis(s):** *aerosóis, anzóis, arrebois, atóis, bemóis, caracóis, caubóis(s), ceróis, condóis(s), corróis(s), crisóis, dóis(s), dodóis(s), espanhóis, faróis, girassóis, góis, heróis(s), lencóis (mas lençoizinhos), móis(s), mongóis, paióis, paróis, reinóis, remóis(s), resmóis(s), róis(s), rouxinóis, sóis(s), taróis, tersóis, urinóis.*

2<sup>a</sup>) Acentuam-se com acento circunflexo:

a) As palavras oxítonas terminadas nas vogais fechadas que se grafam **e** ou **o**, seguidas ou não de **s**:

**ê(s):** *albanês, aragonês, bambolê, bebê, bengalês, berlinês, bufê, cadê, camponês, chinês, cortês, dê, dendê, dès (de dar), dublê, escocês, etiopês, francês, fumê, gaulês, genovês, glacê, glicê, godê, Henê, holandês, inglês, irlandês, Japonês, lê, lês (de ler), libanês, matinê, mercê, mês, mirandês, montês, nenê, norueguês, pincinê, polonês, português, quedê, rês, sapê, siamês, três, vergê, você(s).*

**ô(s):** *agogô(s), avô(s), bandô(s), bisavô(s), bololô(s), camelô(s), cocô(s), compôs, epô(s), flozô(s), gigolô(s), judô, metrô(s), nagô(s), pierrô(s), pivô(s), platô(s), popô(s), pornô(s), pôs, robô(s), sô, sumô, tarô, tataravô(s), tetravô(s), tricô(s), trisavô(s), vô, Xangô, xô!*

b) As formas verbais oxítonas, quando conjugadas com os pronomes clíticos **lo(s)** ou **la(s)**, passam a terminar nas vogais tônicas fechadas que se grafam **e** ou **o**, após a assimilação e perda das consoantes finais grafadas **r**, **s** ou **z**: *adorá-lo(s) [de adorar-lo(s)], compô-la(s) [de compor-la(s)], dá-la(s) [de dar-la(s) ou dá-la(s)], detê-lo(s) [de deter-lo(s)], fá-lo(s)-ás [de far-lo(s)-ás], fazê-la(s) [de fazer-la(s)], fê-lo(s) [de fez-lo(s)], habitá-la(s)-iam [de habitar-la(s)-iam], pô-la(s) [de por-la(s) ou pôs-la(s)], qué-lo(s) [de quer-lo(s)], repô-la(s) [de repor-la(s)], requê-lo(s) [de requer-lo(s)], trá-la(s)-á [de trar-la(s)-á], vê-la(s) [de ver-la(s)].*

3<sup>a</sup>) É desnecessário acento gráfico para distinguir palavras oxítonas homógrafas<sup>4</sup>, mas heterofônicas, do tipo de *cor* (ô), substantivo, e *cor* (ó), elemento

<sup>4</sup> **Palavras homógrafas** são aquelas que têm a mesma grafia, mas com significados distintos. Exemplos: *cedo* (advérbio) e *cedo* (verbo), *selo* (substantivo) e *selo* (verbo). (Confira AZEREDO, 2008, p. 38)



da locução *de cor*; *colher (ê)*, verbo, e *colher (é)*, substantivo. Excetua-se a forma verbal *pôr*, para distingui-la da preposição *por*.

## 2.2. BASE IX: Da acentuação gráfica das palavras paroxítonas

1<sup>4</sup>) As palavras paroxítonas em geral não são acentuadas graficamente:<sup>5</sup> *abençoo, angolano, avanço, brasileiro, descobrimento, enjoio, floresta, graficamente, grave, homem, mesa, moçambicano, Tejo, vejo, velho, voo*.

2<sup>4</sup>) Recebem, no entanto, acento agudo:

a) As palavras paroxítonas que apresentam, na sílaba tônica, as vogais abertas grafadas **a**, **e**, **o** e ainda **i** ou **u** e que terminam em **l**, **n**, **r**, **x** e **ps**, assim como, salvo raras exceções, as respectivas formas do plural, algumas das quais passam a paroxítonas:

em **l**: *amável* (plural *amáveis* e mais de duas mil palavras terminadas com o sufixo *vel*), *Aníbal, arátel, cúmél, dócil* (plural *dóceis*), *dúctil* (plural *dúcteis*), *fóssil* (plural *fósseis*), *fúsel, guímel, níquel, réptil* (plural *répteis*; variante *reptil*, plural *reptis*), *rímel, túnel*;

em **n**:<sup>6</sup> *acúmen, ágmen, albúmen, alúmen, antifen, áskon, bárion, bóton, cânnon, Clínton, cáften, cármén* (plural *cármenes* ou *carmens*; variante *carne*, plural *carnes*), *códon, cólon, crímen, cerúmen, clicâmen, cúlmen, dólman, dólmen* (plural *dólmenes* ou *dolmens*), *écran, éden* (plural *édenes* ou *edens*), *élan, elétron, éon, fóton, fúlmen, gérmén, glúten, háden, hélícon, hífen, hímen, ílion, íon, lépton, léxicon, líquen* (plural *líquenes*), *lúmen* (plural *lúmenes* ou *lúmens*), *mácron, nécton, néon, nêutron, pécten, plúton, próton, quíton, rádon* (variante *rádom*), *sícon, tégmen, trípton, xénon*;

em **r**: *abástor, açúcar* (plural *açúcares*), *aligátor, almíscar* (plural *almíscaras*), *cadáver* (plural *cadáveres*), *caráter* ou *carácter* (mas plural *carateres* ou *caracteres*), *ímpar* (plural *ímpares*);

em **x**: *ábax, ádax, Ájax, alvitórax, anticlímax, ápex, bólox, bórax, cálix, cérvix, clímax, cóccix, códex, córdax, córtex* (plural *córtex*; variante *córtice*, plural *córtices*), *dúplex, fênix, fórnix, hápax, hálux, hélíx, hírax, índex* (plural *índice*, plural *índices*), *látex, pírex, pólex, sílex, tórax* (plural *tórax* ou *tóraxes*; variante *torace*, plural *toraces*), *xérox* (variante de *xerox*);

<sup>5</sup> A sílaba em destaque de uma palavra não monossilábica é, naturalmente, a penúltima, por isto dispensa a acentuação gráfica quando termina em **a**, **as**, **e**, **es**, **o**, **os**, **em** ou **ens**. Se a palavra terminar diferentemente, o acento natural vai para a última sílaba. Exemplos: **PAROXÍTONAS**: *rosa, claras, dente, potes, ovo, novos, jovem, hífens*; **OXÍTONAS**: *papel, amar, telefax, telex, xerox, rapax, manhá, alemãs, mamão, cristãos, dispõe, limões, mães, caqui, guaranis, nambu, obus, papai, sinais, mingau, calhaus, troquei, dezesseis, europeu, fariseus, fugiu, pipius, depois, conclui, contribuis*.

<sup>6</sup> As paroxítonas terminadas em **-ens** também dispensam a acentuação gráfica.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

em **ps**: *bíceps* (plural *bíceps*; variante *bicípite*, plural *bicípites*), *brótops*, *demonórops*, *fórceps* (plural *fórceps*; variante *fórcepe*, plural *fórcepes*), *girínops*, *multíceps*, *tríceps*.

**Obs.:** Muito poucas palavras deste tipo, com a vogais tônicas grafadas **e** e **o** em fim de sílaba, seguidas das consoantes nasais grafadas **m** e **n**, apresentam oscilação de timbre nas pronúncias cultas da língua e, por conseguinte, também de acento gráfico (agudo ou circunflexo): *sémen* (Portugal) e *sêmen* (Brasil); *xénon* (Portugal) e *xênon* (Brasil); *fêmur* (Brasil) e *fémur* (Portugal); *vómer* (Portugal) e *vômer* (Brasil); *Fénix* (Portugal) e *Fênix* (Brasil); *ónix* (Portugal) e *ônix* (Brasil).<sup>7</sup>

b) As palavras paroxítonas que apresentam, na sílaba tônica, as vogais abertas grafadas **a**, **e**, **o** e ainda **i** ou **u** e que terminam em **ã(s)**, **ão(s)**, **ei(s)**, **í(s)**, **um**, **uns** ou **us**:

em **ã(s)**: *imã(s)*, *órfã* (*órfãs*);

em **ão(s)**: *acórdão* (*acórdãos*), *Cristóvão*, *órgão* (*órgãos*), *sótão* (*sótãos*), *orfão(s)*.

em **ei(s)**: *amáreis* (de *amar*), *amáveis* (*idem*), *amáveis* (plural de *amável*), *cantareis* (de *cantar*), *fáceis* (plural de *fácil*), *fizéreis* (de *fazer*), *fizésseis* (*idem*), *fósseis* (plural de *fóssil*), *hóquei*, *Jérsei*, *jóquei* (*jóqueis*), *terríveis* (plural de *terrível*), *video*;

em **i(s)**: *báli*, *beribéri*, *bílis* (singular e plural), *biquíni*, *cádi*, *áli*, *católi*, *cóli*, *corônis*, *cúli*, *cúmbi*, *dovórni*, *fúndji*, *háji*, *húndi*, *índi*, *infúngi*, *jinvúngi*, *íris* (singular e plural), *júri*, *lápís*, *mádi*, *mídi*, *oásis* (singular e plural), *óvni*, *páli*, *sifílis*, *tambafóli*, *táxi*, *taxifáli*, *uádi*, *uáli*, *uédi*, *vádi*, *váli*;

em **um(uns)**: *álbum* (*álbuns*), *árum*, *cádmium*, *cécum*, *factótum*, *fórum* (*fóruns*), *lábrum*, *médium* (*médiuns*), *nátrium*, *óstium*, *parabélum*, *télum*, *vélum*, *xógum*;

em **us**: *abápus*, *ábus*, *ábsus*, *aeróbus*, *bárbus*, *cáctus*, *cárus*, *cítrus*, *crócus*, *fálus*, *fícus*, *húmus* (singular e plural), *ítus*, *lócus*, *lótus*, *lúpus*, *málus*, *múnus*, *pínus*, *rêbus*, *ríctus*, *sínus*, *tálus*, *trágus*, *úncus*, *vírus* (singular e plural).

**Obs. 1:** Muito poucas paroxítonas deste tipo, com as vogais tônicas grafadas **e** e **o** em fim de sílaba, seguidas das consoantes nasais grafadas **m** e **n**, apresentam oscilação de timbre nas pronúncias cultas da língua, o que é assinalado com acento agudo, se aberto, ou circunflexo, se fechado: *bónus* (Portugal) ou *bônus* (Brasil), *fémur* (Portugal) ou *fêmur* (Brasil), *Fénix* (Portugal) ou *Fênix* (Brasil), *pónei* (Portugal) ou *pônei* (Brasil), *gónis* (Portugal) ou *gônis* (Brasil), *ónix* (Portugal) ou *ônix* (Brasil), *pénis* (Portugal) ou *pênis* (Brasil), *ténis* (Portugal) ou *tênis* (Brasil), *ónus* (Portugal) ou *ônus* (Brasil), *sémen* (Portugal) ou *sêmen* (Brasil).

---

<sup>7</sup> Veja outras palavras que, no português do Brasil, têm acento circunflexo nas vogais **a**, **e** e **o**, embora a maioria tenha acento agudo em Portugal: *abdômen*, *âmen*, *ânion*, *cânon*, *brâman*, *certâmen*, *durâmen*, *forâmen*, *iâdon* (variante de *iâdom*), *ligâmen*, *santiâmen*, *tentâmen*, *velâmen*, *alcândor*, *apêndix*, *bômbix*, *ônix*, *salônis*, *talâmi*, *tênis*, *ubândgis*, *muômium*, *ânus*, *bônus*, *clônus*, *ônus*, *tônus*, *Vênus*, *bênção*, *Estêvão*.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

*men* (Brasil), *xénon* (Portugal) ou *xênon* (Brasil), *tónus* (Portugal) ou *tônus* (Brasil), *Vénus* (Portugal) ou *Vênus* (Brasil) etc.

**Obs. 2:** Não levam acento agudo os prefixos paroxítonos terminados em **-r**: *inter-helênico*, *super-homem* etc.

3<sup>a</sup>) Não se acentuam graficamente os ditongos representados por **ei** e **oi** da sílaba tônica das palavras paroxítonas,<sup>8</sup> dado que existe oscilação em muitos casos entre o fechamento e a abertura na sua articulação<sup>9</sup>: *aboio*, *acaroi*, *adenoide*, *albuminoide*, *alcaloide*, *androide*, *algoide*, *anciloide*, *antropoide*, *apoio* (do verbo *apoiar*), *assembleia*, *Azoia*, *azuloia*, *azuloio*, *benzoica*, *boia*, *boina*, *boleia*, *cancroide*, *celuloide*, *claraboia*, *clinoide*, *comboio* (subst.), tal como *comboio*, *comboias* etc. (do verbo *comboiar*), *coio*, *coreico*, *coronoide*, *dentroide*, *dermatoide*, *discoide*, *elipsoide*, *eli-troide*, *epopeico*, *eritroide*, *estoico*, *estroina*, *filoide* *dipnoica*, *fitoide*, *Frois*, *glenoide*, *glossoide*, *Gois*, *helicoide*, *hematoide*, *heroica*, *heroico*, *ideia*, *introito*, *jiboia*, *joia*, *lipoide*, *litoide*, *lambisgoia*, *langoia*, *loia*, *loio*, *mastoide*, *metaloide*, *moína*, *negroide*, *nematoide*, *omoide*, *onomatopeico*, *paranoia*, *paranoico*, *petaloide*, *pinacoide*, *pinoia*, *pitecoide*, *prismatoide*, *prismoide*, *proteico*, *romboide*, *Saboia*, *tipoa*, *tramoia*, *trocoide*, *Troia*, *xiloide*, *xooide*, tal como já se escreve *aldeia*, *apoio* (subst.), *baleia*, *cadeia*, *cheia*, *meia* etc.

4<sup>a</sup>) É facultativo assinalar com acento agudo as formas verbais de pretérito perfeito do indicativo, do tipo *amámos*, *louvámos*, para distingui-las das correspondentes formas do presente do indicativo (*amamos*, *louvamos*), já que o timbre da vogal tônica é aberto naquele caso em certas variantes do português.<sup>10</sup>

5<sup>a</sup>) Recebem acento circunflexo:

a) As palavras paroxítonas que contêm, na sílaba tônica, as vogais fechadas com a grafia **a**, **e**, **o** e que terminam em **l**, **n**, **r**, ou **x**, assim como as respectivas formas do plural, algumas das quais se tornam proparoxítonas: *cônsul* (plural *cônsules*), *pênsil* (plural *pênséis*), *têxtil* (plural *têxteis*), *cânon*, variante *cânone* (plural *cânones*), *plâncton* (plural *plânctons*), *Almodôvar*, *aljôfar* (plural *aljôfares*), *âmbar* (plural *âmbar*

---

<sup>8</sup> Naturalmente não se dispensará o acento gráfico nesses ditongos quando se enquadrarem em outras regras de acentuação gráfica, como ocorre nos ditongos terminados na consoante **r**: *blêizer*, *contêiner*, *destrôier*, *gêiser*, *Méier* etc. (Confira BECHARA, 2008, p. 72). Semelhantemente, também se escreve com acento a variante gráfica *éo*, em palavras como *alvéola*, *aréola*, *auréola*, *rubéola*, *urcéola* etc.

<sup>9</sup> Assim como em outros casos, a omissão deste acento gráfico resultou do acordo para se conseguir maior aproximação da grafia da língua portuguesa nos oito países da CPLP, optando-se pela forma portuguesa.

<sup>10</sup> Como no português falado no Brasil o timbre da vogal tônica das formas verbais referidas é sempre fechado, não se usará nunca este acento diferencial. Isto se explica pelo fato de que, em nosso País, a consoante nasal nasaliza a vogal tônica que a antecede, provocando o seu fechamento, diferentemente do que ocorre em Portugal, em que não há esta nasalização.

res), *Câncer, Tânger, bômbax* (singular e plural), *bômbix*, variante *bôm-bice* (plural *bômbices*).

b) As palavras paroxítonas que contêm, na sílaba tônica, as vogais fechadas com a grafia **a, e, o** e que terminam em **ão(s), eis, í(s)** ou **us**: *bênção(s), côvão(s), Estêvão, zângão(s), devêreis* (de *dever*), *escrevêsseis* (de *escrever*), *fôreis* (de *ser e ir*), *fôsseis* (*idem*), *pênséis* (plural de *pênsil*), *têxteis* (plural de *têxtil*), *dândi(s), Mênfis, ânus*.

c) As formas verbais **têm** e **vêm**, 3<sup>as</sup> pessoas do plural do presente do indicativo de **ter** e **vir**, que são [na pronúncia de Portugal] foneticamente paroxítonas (respectivamente /têẽj/, /vêẽj/ ou ainda /têẽj/, /vêẽj/). Confira as antigas grafias substituídas, *têem, vêem*, a fim de se distinguirem de *tem* e *vem*, 3<sup>as</sup> pessoas do singular do presente do indicativo ou 2<sup>as</sup> pessoas do singular do imperativo; e também as correspondentes formas compostas, tais como: *abstêm* (conferir *abstém*), *advêm* (conferir *advém*), *contêm* (conferir *contém*), *convêm* (conferir *convém*), *desconvêm* (conferir *desconvém*), *detêm* (conferir *detém*), *entretêm* (conferir *entretém*), *intervêm* (conferir *intervém*), *mantêm* (conferir *mantém*), *obtêm* (conferir *obtém*), *provêm* (conferir *provém*), *sobrevêm* (conferir *sobrevém*).

**Obs.:** Também neste caso são superadas as antigas grafias *detêem, intervêem, mantêem, provêem* etc., que passam a *deteem, interveem, manteem, proveem* etc.

6<sup>a</sup>) Assinalam-se com acento circunflexo:

a) Obrigatoriamente, *pôde* (3<sup>a</sup> pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo), que se distingue da correspondente forma do presente do indicativo (*pode*).

b) Facultativamente, *dêmos* (1<sup>a</sup> pessoa do plural do presente do subjuntivo), para se distinguir da correspondente forma do pretérito perfeito do indicativo (*demos*); *fôrma* (substantivo), distinta de *forma* (substantivo; 3<sup>a</sup> pessoa do singular do presente do indicativo ou 2<sup>a</sup> pessoa do singular do imperativo do verbo *formar*).<sup>11</sup>

7<sup>a</sup>) Não é necessário acento circunflexo nas formas verbais paroxítonas que contêm um **e** tônico oral fechado em hiato com a terminação **em** da 3<sup>a</sup> pessoa do plural do presente do indicativo ou do subjuntivo, conforme os casos: *creem, deem* (subjuntivo), *descreem, desdeem* (subjuntivo), *leem, preveem, redeem* (subjuntivo), *releem, reveem, tresleem, veem*.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> "A grafia *fôrma* (com acento gráfico) deve ser usada apenas nos casos em que houver ambiguidade, como nos verbos do poema "Os sapos", de Manuel Bandeira: "Reduzi sem danos/ A fôrmas a forma". Diferentemente, no *Cancioneiro*, de Fernando Pessoa: "São as formas sem forma/ Que passam sem que a dor/ As possa conhecer/ Ou as sonhar o amor" (não há acento gráfico porque não cabe a ambiguidade). (BECHARA, 2008a, p. 71)

<sup>12</sup> A inutilidade deste acento, como a das palavras terminadas em **oo(s)** já era evidente, visto que palavras terminadas em **o(s)** e **em** têm acento natural na penúltima vogal. Não é didaticamente produtiva a referência a um acento gráfico que não é mais usado, exceto se se tratar de uma irregularidade ou de um caso especial em que ele seria previsível.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

8ª) É igualmente dispensado o acento circunflexo para assinalar a vogal tônica fechada com a grafia **o** em palavras paroxítonas como *enjoio*, substantivo e flexão de *enjoar*; *povoo*, flexão de *povoar*; *vo*, substantivo e flexão de *voar* etc.

9ª) Dispensa-se o uso de acento gráfico (agudo e circunflexo) para distinguir palavras paroxítonas que, tendo respectivamente vogal tônica aberta ou fechada, são homógrafas de palavras proclíticas.<sup>13</sup> Assim, deixam de se distinguir pelo acento gráfico: *para* (á), flexão de *parar*,<sup>14</sup> e *para*, preposição; *pela(s)* (é), substantivo e flexão de *pelar*, e *pela(s)*, combinação de *per* e *la(s)*; *pelo* (é), flexão de *pelar*, *pelo(s)* (é), substantivo ou combinação de *per* e *lo(s)*; *pera* (substantivo) e *pera* (preposição arcaica); *polo(s)* (ó), substantivo, e *polo(s)*, combinação antiga e popular de *por* e *lo(s)* etc.

10ª) Prescinde-se igualmente de acento gráfico para distinguir paroxítonas homógrafas heterofônicas do tipo de *acerto* (ê), substantivo, e *acerto* (é), flexão de *acertar*; *acordo* (ó), substantivo, e *acordo* (ó), flexão de *acordar*; *cerca* (ê), substantivo, advérbio e elemento da locução prepositiva *cerca de*, e *cerca* (é), flexão de *cercar*; *coro* (ó), substantivo, e *coro* (ó), flexão de *corar*; *deste* (ê), contração<sup>15</sup> da preposição *de* com o demonstrativo *este*, e *deste* (é), flexão de *dar*; *fora* (ó), flexão de *ser* e *ir*, e *fora* (ó), advérbio, interjeição e substantivo; *piloto* (ô), substantivo, e *piloto* (ó), flexão de *pilotar* etc.<sup>16</sup>

### 2.3. BASE X: Da acentuação das vogais tônicas grafadas i e u das palavras oxítonas e paroxítonas

1ª) As vogais tônicas grafadas **i** e **u** das palavras oxítonas e paroxítonas levam acento agudo quando antecedidas de uma vogal com que não formam ditongo e desde que não constituam sílaba com a consoante seguinte, exceto o **s**: *açaí*, *adaís* (plural de *adaíl*), *aí*, *Ataíde*, *atraí* (de *atrair*), *atraíam* (imperfeito

---

<sup>13</sup> **Palavras proclíticas** são as que se incorporam foneticamente a outras que as seguem, formando um vocábulo fonético, como os artigos e as preposições, por exemplo.

<sup>14</sup> Inclui-se nesta regra a forma *para* (do verbo *parar*), quando entra num composto separado por hífen, como *para-água*, *para-balas*, *para-brisa*, *para-chispas*, *para-choque*, *para-chuva*, *para-costas*, *para-estilhaços*, *para-lama*, *para-luz*, *para-mentes*, *para-minas*, *paraquedá(s)*, *paraquedismo*, *para-sol*, *para-sol-da-china*, *para-tropa*, *para-vento*.

A forma reduzida da preposição **para** deve ser escrita **pra**, sem acento e sem apóstrofo.

<sup>15</sup> **Contração** é a aglutinação de dois vocábulos gramaticais para formar um terceiro. Em português, há dois tipos de contração: de algumas preposições com artigos [*a + o(s) = ao(s)*; *a + a(s) = à(s)*, *de + a(s) = da(s)*, *de + o(s) = do(s)* etc.] e dos pronomes **o**, **os**, **a**, **as** com outros pronomes oblíquos [*me + o(s) = mo(s)*, *lhe(s) + o(s) = lho(s)* etc.]. (Confira AZEREDO, 2008, p. 47)

<sup>16</sup> Estas quatro últimas regras são absolutamente inúteis, pois já estão incluídas na regra geral: "As palavras paroxítonas em geral não são acentuadas graficamente". No ensino de ortografia da língua portuguesa não se tratará disso, a menos que seja uma aula sobre as alterações do acordo ortográfico.

de *atrair*, *atráisse* (*idem*), *baía*, *caféina*, *caíste* (de *cair*), *daí*, *egoísmo*, *fáisca*, *gravataí*, *influíste* (de *influir*), *jataí*, *Jacareí jacuí*, *juízes*, *Jundiaí*, *Luis*, *Luisa*, *país*, *Paraíba*, *paraíso*, *Piraiá*, *raízes*, *recatida*, *ruína*, *saida*, *sanduíche*, *alauáde*, *amiúde*, *Araújo*, *baú*, *balaústre*, *carnaúba*, *ciúme*, *Esauí*, *fauíha*, *Grajaú*, *graúdo*, *jaú*, *múdo*, *pitiú* etc.

2<sup>a</sup>) As vogais tônicas grafadas **i** e **u** das palavras oxítonas e paroxítonas não levam acento agudo quando, antecedidas de vogal com que não formam ditongo, constituem sílaba com a consoante seguinte, como é o caso de **nh**<sup>17</sup>, **l**, **m**, **n**, **r** e **z**: *bainha*, *moinho*, *rainha*, *adail*, *Caím*, *paul*, *Raul*, *Aboim*, *Coimbra*, *pixaím*, *ruim*, *ainda*, *constituínte*, *oriundo*, *ruins*, *triunfo*, *atrair*, *demiurgo*, *afluir*, *aluir*, *arguir*, *atrair*, *atribuir*, *concluir*, *confluir*, *construir*, *contribuir*, *destruir*, *diminuir*, *distrair*, *excluir*, *esvaír*, *evoluir*, *fluir*, *incluir*, *influir*, *instruir*, *obstruir*, *poluir*, *prostituir*, *puir*, *reconstruir*, *restituir*, *retraír*, *retribuir*, *ruir*, *sair*, *traír*, *influir*, *influirmos*; *juiz*, *raiz* etc.

3<sup>a</sup>) Em conformidade com as regras anteriores, leva acento agudo a vogal tônica grafada **i** das formas oxítonas terminadas em **r** dos verbos em **air** e **uir**, quando estas se combinam com as formas pronominais clíticas **lo(s)**, **la(s)**, que levam à assimilação e perda daquele **r**: *atraí-lo(s)* [de *atraír-lo(s)*]; *atraí-lo(s)-ia* [de *atraír-lo(s)-[ia]*]; *contraí-lo(s)* [de *contraír-lo(s)*]; *distraí-lo(s)* [de *distraír-lo(s)*]; *extraí-lo(s)* [de *extraír-lo(s)*]; *traí-lo(s)* [de *traír-lo(s)*], *atribuí-lo(s)* [de *atribuir-lo(s)*]; *concluí-lo(s)* [de *concluir-lo(s)*]; *construí-lo(s)* [de *construir-lo(s)*]; *despoluí-lo(s)* [de *despoluir-lo(s)*]; *diminuí-lo(s)* [de *diminuir-lo(s)*]; *distribuí-lo(s)* [de *distribuir-lo(s)*]; *excluí-lo(s)* [de *excluir-lo(s)*]; *incluí-lo(s)* [de *incluir-lo(s)*]; *possuí-la(s)* [de *possuir-la(s)*]; *possuí-la(s)-ia* [de *possuir-la(s)-ia*]; *restituí-lo(s)* [de *restituir-lo(s)*]; *substituí-lo(s)* [de *substituir-lo(s)*]; *usufruí-lo(s)* de *usufruir-lo(s)*].

4<sup>a</sup>) Não é necessário o acento agudo nas vogais tônicas grafadas **i** e **u** das palavras paroxítonas, quando precedidas de ditongo: *baiuca* (*taverna*), *Bocaiuva*, *boiuno*, *cauíla* (variante *cauíra*), *cheiinho* (de *cheio*), *feíura* (de *feito*), *saiinha* (de *saía*), *Sauípe*, *tauísmo*<sup>18</sup>, *teíideo* (de *teíu*) etc.<sup>19</sup>

5<sup>a</sup>) Levam, porém, acento agudo as vogais tônicas grafadas **i** e **u** quando, precedidas de ditongo, estão em posição final seguidas ou não de **s**: *cacauí*, *peíú*, *Piauí*, *teíú*, *teíús*, *tuiuíú*, *tuiuíús*, *urutauí*.

<sup>17</sup> Observamos que o dígrafo **nh** não forma sílaba com a vogal que o precede, mas com a seguinte. Portanto, as vogais tônicas **i** e **u** são acentuadas graficamente quando, precedidas de vogais, formarem sílabas sozinhas (ou seguidas de **s**), exceto se a sílaba seguinte começar com o dígrafo **nh**.

<sup>18</sup> A variante *tauísmo*, assim como a palavra *eoípo*, em que o **i** forma hiato com a vogal anterior, na pronúncia mais corrente, o acento deverá ser marcado. Trata-se de uma situação natural, visto que o hiato é o encontro de duas vogais em sílabas vizinhas. Como o elemento vocálico do ditongo precedente é uma semivogal, rigorosamente, não ocorre o hiato.

<sup>19</sup> Naturalmente a acentuação se mantém nas palavras proparoxítonas, mesmo que as vogais **i** e **u** sejam precedidas das semivogais, como em *maíúsculo*, *feíússimo*, *cheíússimo*, *nisseíússimo*, *sanseíússimo*, *capiaíússimo*, *curaiússimo*, *manaiússimo*, *ateuíússimo*, *européuússimo* etc.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

**Obs.:** Se, neste caso, a consoante final for diferente de *s*, tais vogais dispõem o acento agudo: *cauim, cauins*.

6<sup>a</sup>) Não é necessário o acento agudo nos ditongos tônicos grafados **iu** e **ui**, quando precedidos de vogal: *distraiu, instruiu, pauis* (plural de *paul*: pântano).

7<sup>a</sup>) Os verbos *arguir* e *redarguir* prescindem do acento agudo na vogal tônica grafada **u** nas formas rizotônicas: *arguo, arguis, argui, arguem; argua, arguas, argua, arguam*. O verbos do tipo de *aguar, apaniguar, apaziguar, aproximar, averiguar, desaguar, enxaguar, obliquar*,<sup>20</sup> *delinquir* e afins, por oferecerem dois paradigmas, ou têm as formas rizotônicas igualmente acentuadas no **u**, mas sem marca gráfica (a exemplo de *averiguo, averiguas, averigua, averiguam; averigue, averigues, averigue, averiguem; enxaguo, enxaguas, enxagua, enxaguam; enxague, enxagues, enxague, enxaguem; delinquo, delinquis, delinqui, delinquem; mas delinquimos, delinquis*), ou têm as formas rizotônicas acentuadas fônica e graficamente nas vogais **a** ou **i** radicais (a exemplo de *averíguo, averíguas, averígua, averíguam; averígue, averígues, averígue, averíguem; enxáguo, enxáguas, enxágua, enxáguam; enxágue, enxágues, enxágue, enxáguem; delínquo, delínques, delínque, delínquem; delínqua, delínquas, delínqua, delínquam*)<sup>21</sup>.

**Obs.:** Em conexão com os casos acima referidos, registre-se que os verbos em **ingir** (*atingir, cingir, constringir, infringir, tingir* etc.) e em **inguir** sem prolação do **u** (*distinguir, extinguir* etc.) têm grafias absolutamente regulares (*atinjo, atinja, atinge, atingimos* etc.; *distingo, distinga, distingue, distinguimos* etc.).

---

<sup>20</sup> Segundo Bechara (2008a, p. 78-79), "os verbos que compõem esse grupo, como se pode observar, rompem um princípio bastante regular da morfologia verbal do português: suas formas rizotônicas são, do ponto de vista do posicionamento da tonicidade, proparoxítonas aparentes, fato que leva os falantes a pronunciá-las intuitivamente como paroxítonas, avançando a tonicidade para o [u] de [gu]: *aguo /ú/, águas /ú/* etc.

Nas formas arrizotônicas dos verbos desse grupo, o [u] do [gu] é pronunciado como semivogal sempre que vier seguido de [e]. Assim, tem-se *enxaguei /güei/, enxaguemos /güe/, enxagueis /güeis/*.

<sup>21</sup> Ainda segundo Bechara (2008a, p. 78), "o verbo *delinquir*, tradicionalmente dado como defectivo, é tratado como verbo que tem todas as suas formas. O Acordo também aceita duas possibilidades de pronúncia, quando a tradição padrão brasileira na gramática para este verbo só aceitava sua flexão nas formas rizotônicas.

No paradigma em que a conjugação do verbo *delinquir* tem as formas rizotônicas acentuadas no **u**, este grafema figura como vogal tônica, como em *delinquo*. Usualmente, na língua portuguesa, não se vê o dígrafo **qu** antecedendo vogal de outra sílaba, formando, assim, hiato. Mas nesse caso o **q** difere de seus dois usos mais consagrados: introduzindo dígrafo ou precedendo a semivogal **/w/**.

## 2.4. BASE XI: Da acentuação gráfica das palavras proparoxítonas

1<sup>a</sup>) Levam acento agudo:

a) As palavras proparoxítonas que apresentam na sílaba tônica as vogais abertas grafadas **a, e, o** e ainda **i, u** ou ditongo oral começado por vogal aberta: *árabe, cáustico, Cleópatra, esquálido, exército, hidráulico, líquido, miope, mú-sico, plástico, prosélito, público, rústico, tétrico, último*;

b) As chamadas proparoxítonas aparentes, isto é, que apresentam na sílaba tônica as vogais abertas grafadas **a, e, o** e ainda **i, u** ou ditongo oral começado por vogal aberta, e que terminam por sequências vocálicas pós-tônicas praticamente consideradas como ditongos crescentes (**ea, eo, ia, ie, io, oa, ua, uo** etc.): *Acácia, álea, alínea, área, áurea, cactácea, náusea, drágea, Gávea, láctea, etéreo, níveo, Adélia, Amélia, ária, enciclopédia, glória, barbárie, série, Inácio, lírio, prélio, secretário, mágoa, nódoa, exígua, língua, delínquo, exíguo, vácuo, delínquo* etc.

2<sup>a</sup>) Levam acento circunflexo:

a) As palavras proparoxítonas que apresentam na sílaba tônica vogal fechada ou ditongo com a vogal básica fechada: *anacreôntico, brêtema, cânfora, cômputo, devêramos* (de *dever*), *dinâmico, êmbolo, excêntrico, fôssemos* (de *ser* e *ir*), *Grândola, hermenêutica, lâmpada, lôbreço, nêspira, plêiade, sôfrego, sonâmbulo, trôpeço*;

b) As chamadas proparoxítonas aparentes, isto é, que apresentam vogais fechadas na sílaba tônica<sup>22</sup> e terminam por sequências vocálicas pós-tônicas praticamente consideradas como ditongos crescentes: *amêndoa, Antônio, argênteo, abstinência, ausência, begônia, bigêmea, castânea, coletânea, côdea, errônea, essência, fêmea, insônia, Islândia, lêndea, Mântua, mênstruo, serôdio, tênuo*.

3<sup>a</sup>) Levam acento circunflexo as palavras proparoxítonas, reais ou aparentes, cujas vogais tônicas grafadas **e** ou **o** estão em final de sílaba e são seguidas das consoantes nasais grafadas **m** ou **n**: *acadêmico, anatômico, cênico, cômodo, fenômeno, gênero, topônimo; Amazônia, Antônio, blasfêmia, fêmea, gêmeo, gênio, tênuo*.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Algumas dessas palavras têm timbre aberto em Portugal e em outros países, onde, naturalmente, será admitido o acento agudo. Veja, a seguir, item 3<sup>o</sup>). A nasalidade da vogal tônica que antecede a uma consoante nasal, no português do Brasil, não ocorre em Portugal e, por isto, tem sempre timbre fechado aqui, enquanto lá, pode ter timbre aberto ou fechado.

<sup>23</sup> Nestas situações, estas vogais tônicas nasais são sempre fechadas na pronúncia brasileira, mas em outros países da lusofonia, ora são abertas, ora são fechadas. Por isto, mantêm-se as duas grafias para eles, dependendo do timbre da vogal.

Todas as proparoxítonas, portanto, são acentuadas graficamente, sendo que as vogais **a, e** e **o** podem ser escritas com acento agudo (quando tiverem timbre aberto) ou com acento circunflexo



### 2.5. BASE XIV: Do trema

O trema, sinal de diérese, é inteiramente suprimido em palavras portuguesas ou aportuguesadas. Nem sequer se emprega na poesia, mesmo que haja separação de duas vogais que normalmente formam ditongo: *saudade*, e não *saüdade*, ainda que tetrassílabo; *saudar*, e não *saüdar*, ainda que trissílabo etc.

Em virtude desta supressão, abstrai-se de sinal especial, quer para distinguir, em sílaba átona, um **i** ou um **u** de uma vogal da sílaba anterior, quer para distinguir, também em sílaba átona<sup>24</sup>, um **i** ou um **u** de um ditongo precedente, quer para distinguir, em sílaba tônica ou átona, o **u** de **gu** ou de **qu** de um **e** ou **i** seguintes: *arruinar, constituiria, depoimento, esmiuçar, faiscar, fualhar, oleicultura, paraibano, reunião; abaiucado, auiqui, caiuí, cauíxi, piauiense; adque, ambigüidade, apazígue, aguentar, anguíforme, arguir, bilíngue, cinquenta, conseqüente, delinqüente, delinqüir, deságue, eloqüente, enxágue, equestre, equidade, frequentar, frequente, iniquidade, lingueta, linguista, linguístico; marigüi, oblique, sagüi, retorquir, sanguíneo, tranqüilo, ubíquidade, unguento.*

**Obs.:** Conserva-se, no entanto, o trema, de acordo com a Base I, 3ª, em palavras derivadas de nomes próprios estrangeiros: *hübneriano*, de *Hübner*, *mülleriano*, de *Müller* etc.

### 2.6. BASE XV: Do hífen em compostos, locuções e encadeamentos vocabulares<sup>25</sup>

1ª) Emprega-se o hífen nas palavras compostas por justaposição sem termos de ligação, cujos elementos sejam de natureza substantiva, adjetiva, numeral ou verbal, constituam uma unidade sintagmática e semântica e mantenham acento próprio, podendo dar-se o caso de o primeiro elemento estar reduzido:<sup>26</sup> *afro-asiático, afro-luso-brasileiro*,<sup>27</sup> *alcaide-mor, amor-perfeito*,

---

(quando tiverem timbre fechado), inclusive nas proparoxítonas aparentes e quando seguidas de **m** ou **n**.

<sup>24</sup> Veja-se a referência ao trema na nota anterior: "fica abolido o trema nos hiatos átonos".

Este registro abolia o trema permitido na observação 2ª, alínea 12ª, tópico "Acentuação Gráfica" das "Instruções para a Organização do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa", onde se lê: "É lícito o emprego do trema quando se quer indicar que um encontro de vogais não forma ditongo, mas hiato: *saüdade, vaüdade* (com quatro sílabas) etc.

<sup>25</sup> As oscilações relativas ao uso do hífen foram simplificadas e reduzidas a partir das propostas do acordo ortográfico de 1986, levando-se em conta as críticas que a ele foram feitas. Por isto, não fora completamente simplificada sua utilização, pois resultou, sobretudo, do estudo de seu uso nos dicionários brasileiros e portugueses, assim como em jornais e revistas. (Confira ESTRELA, 1993, p. 198-199). Ou seja: não resultou de uma tendência lusitana nem de uma tendência brasileira, mas de uma solução técnica moderada.

<sup>26</sup> Como o Acordo não trata especificamente dos compostos formados com elementos repetidos, deverão ser incluídos nesta regra de composição com hifenização: *blá-blá-blá, lenga-lenga, pingue-pongue*,

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*anglo-saxão, ano-luz, arcebispo-bispo, arco-íris, azul-escuro, boa-fé, cifro-luso-brasileiro, conta-gotas, decreto-lei, euro-asiático, és-sueste, finca-pé, forma-piloto, guarda-chuva, guarda-noturno, João-ninguém, luso-brasileiro, má-fe, manda-chuva, manda-lua (chora-lua, mãe-da-lua, ave de hábitos noturnos), mato-grossense, médico-cirurgião, mesa-redonda, norte-americano, porta-aviões, porta-retrato, porto-alegrense, primeiro-ministro, primeiro-sargento, primo-infecção, rainha-cláudia, segunda-feira, seu-vizinho, sul-africano, tenente-coronel, tio-avô, vaga-lume, turma-piloto, verbo-nominal, zé-povinho.*

**Obs.:** Certos compostos, em relação aos quais se perdeu, em certa medida, a noção de composição, grafam-se aglutinadamente: *girassol, madressilva, mandachuva, pontapé, paraquedas, paraquedista, paraquedismo, paraquedístico* etc.<sup>28</sup>

2<sup>o</sup>) Emprega-se o hífen nos topônimos compostos iniciados pelos adjetivos **grã, grão**, por forma verbal, ou cujos elementos estejam ligados por artigo:<sup>29</sup> *Grã-Bretanha, Grão-Pará, Abre-Campo, Passa-Quatro, Quebra-Costas, Quebra-Dentes, Traga-Mouros, Trinca-Fortes, Albergaria-a-Velha, Baía de Todos-os-Santos, Entre-os-Rios, Montemor-o-Novo, Trás-os-Montes.*

**Obs.:** Os outros topônimos compostos se escrevem com os elementos separados, sem hífen: *América do Sul, Belo Horizonte, Cabo Verde, Castelo Branco, Freixo de Espada à Cinta* etc. O topônimo *Guiné-Bissau* é, contudo, uma exceção consagrada pelo uso.

---

reco-reco, tico-tico, tique-taque, trouxe-mouxe, xique-xique (chocalho; confira xiquexique, planta), zás-trás, zum-zum e seus derivados.

<sup>27</sup> Adjetivos formados com os elementos reduzidos *afro, anglo, ágio, euro, franco, indo, luso, sino* etc. deverão continuar escritos aglutinadamente, como em *afrodescendente, anglofalante, anglomaniaco, eurocêntrico, eurocomunista, eurodeputado, francofone, francôlatra, lusófono, sinófilo, sinologia* etc.; mas quando se trata da soma de duas ou mais identidades, o hífen tem de ser empregado. Exemplos: *anglo-americano, ágio-europeu, euro-africano, euro-afro-americano, franco-suíço, sino-japonês, indo-português* etc.

<sup>28</sup> O *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* arbitrou sobre todas as palavras que se incluirão neste caso. O professor Evanildo Bechara lembra que a tradição lexicográfica levará à manutenção do hífen em palavras como *para-brisa(s), para-choque(s), para-lama(s)* etc. e que, nesta 5ª edição manterá as formas tradicionais, exceptuadas as palavras relacionadas como exemplos no texto do Acordo.

<sup>29</sup> Os adjetivos gentílicos derivados de topônimos compostos, com os elementos separados ou ligados por hífen, também se escrevem com hífen, mas, sem hífen, no entanto, se os topônimos são escritos aglutinadamente. Por exemplo: *alto-rio-docense, aurorense-do-tocantins, belo-horizontino, cruzeirense-do-sul, dom-expedito-lopense, florentino-do-piauí, mato-grossense, mato-grossense-do-sul, juiz-forano* e *juiz-forense, mas Guapimirim > guapimirense, Abaetetuba > abaaetetubense, Petrópolis > petropolitano, Teresópolis > teresopolitano.*

O professor Bechara chama a atenção para dois casos particulares: “Escreve-se com hífen *indo-chinês*, quando se referir à *Índia* e à *China*, ou aos indianos e chineses, diferentemente de *indochinês* (sem hífen), que se refere à *Indochina*. Da mesma forma, *centro-africano*, com hífen, refere-se à região central da *África*, e *centroafricano*, sem hífen, refere-se à *República Centroafricana*. (Confira BECHARA, 2008a, p. 94)

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

3<sup>a</sup>) Emprega-se o hífen nas palavras compostas que designam espécies botânicas e zoológicas, estejam ou não ligadas por preposição ou qualquer outro elemento: *abóbora-menina*, *andorinha-grande*, *andorinha-do-mar*, *bacaba-de-azeite*, *bálsamo-do-canadá*, *bem-me-quer* (nome de planta que também se dá à margarida e ao malmequer), *bem-te-vi* (nome de um pássaro), *bênção-de-deus*, *cobra-capelo*, *cobra-d'água*, *coco-da-baía*, *couve-flor*, *dente-de-leão*, *erva-doce*, *erva-do-chá*, *ervilha-de-cheiro*, *fava-de-santo-inácio*, *feijão-verde*, *formiga-branca*, *lesma-de-conchinha*, *vassoura-de-bruxa*.

4<sup>a</sup>) Emprega-se o hífen nos compostos com os advérbios **bem** e **mal**<sup>30</sup>, quando estes formam com o elemento que se lhes segue uma unidade sintagmática e semântica e tal elemento começa por **vogal** ou **h**. No entanto, o advérbio **bem**, ao contrário de **mal**, pode não se aglutinar com palavras começadas por consoante. Eis alguns exemplos das várias situações: *bem-acabado*, *bem-aceito*, *bem-acondicionado*, *bem-amado*, *bem-apeçoado*, *bem-arranjado*, *bem-aventurado*, *bem-casado* (mas *malcasado*), *bem-comportado* (mas *malcomportado*), *bem-dizer* (mas *maldizer*), *bem-educado*, *bem-encarado*, *bem-estar*, *bem-humorado*, *bem-intencionado*, *bem-te-vi*, *bem-vindo* (mas *malvisto*); *bem-criado* (mas *malcriado*), *bem-ditoso* (mas *malditoso*), *bem-falante* (mas *malfalante*), *bem-mandado* (mas *malmandado*), *bem-nascido* (mas *malnascido*), *bem-querer* (mas *malquerer*), *bem-soante* (mas *malsoante*), *bem-visto* (mas *malvisto*), *mal-afortunado*, *mal-agradecido*, *mal-amado*, *mal-apeçoado*, *mal-apresentado*, *mal-assado*, *mal-empregar*, *mal-entendido*, *mal-estar*, *mal-humorado*, *mal-informado*, *mal-intencionado*, *mal-olhado*, *mal-ordenado*, *mal-usar*;

**Obs.:** Em muitos compostos, o advérbio **bem** aparece aglutinado com o segundo elemento, quer este tenha ou não vida à parte: *Bembom*, *Bemposto*, *bempostano*, *benedito*, *bendizer*, *benfazejo*, *benfazer*, *benfeito*, *benfeitor*, *benfeitoria*, *Benfica*, *benfiquense*, *benquerer*, *benquistar*, *benquista* etc.

5<sup>a</sup>) Emprega-se o hífen nos compostos com os elementos **além**, **aquém**, **recém** e **sem**: *além-Atlântico*, *além-mar*, *além-fronteiras*, *além-mundo*, *além-país*, *Além-Paraíba*, *além-paraibano*, *além-túmulo*; *aquém-fiar*, *aquém-fronteiras*, *aquém-mar*, *aquém-oceano*, *aquém-Pireneus*; *recém-aberto*, *recém-achado*, *recém-admitido*, *recém-adquirido*, *recém-casado*, *recém-chegado*, *recém-colhido*, *recém-concluído*, *recém-conquistado*, *recém-convertido*, *recém-criado*, *recém-depositado*, *recém-descoberto*, *recém-desvendado*, *recém-emancipado*, *recém-fabricado*, *recém-falecido*, *recém-feito*, *recém-finado*, *recém-formado*, *recém-morto*, *recém-nado*, *recém-nascido*, *recém-nomeado*, *recém-plantado*, *recém-publicado*, *sem- amor*, *sem-cerimônia*, *sem-cerimonioso*, *sem-dinheiro*, *sem-família*, *sem-fim*, *sem-gracice*, *sem-justiça*, *sem-lar*, *sem-luz*, *sem-nome*, *sem-número*, *sem-pão*, *sem-par*, *sem-razão*, *sem-sal*, *sem-segundo*, *sem-serifa*, *sem-termo*, *sem-terra*, *sem-teto*, *sem-trabalho*,

<sup>30</sup> Observe-se que o substantivo *mal* com o significado de "doença" forma compostos **sem** hífen. Assim, teremos *mal das ancas*, *mal da terra*, *mal de amores*, *mal de ano*, *mal de bicho*, *mal de cadeiras*, *mal de chupança*, *mal de coito*, *mal de coito*, *mal de engasgo*, *mal de escancha*, *mal de ciúme*, *mal de franga*, *mal de grarapa*, *mal de gota*, *mal de lázaro*, *mal de luanda*, *mal de monte*, *mal de nápoles*, *mal de santa eufêmia*, *mal de são jó*, *mal de são lázaro*, *mal de são névio*, *mal de são semento*, *mal de secar*, *mal de sete dias*, *mal de terra*, *mal de vaso*, *mal do pinto*, *mal do sangue*, *mal dos chifres*, *mal dos peitos*, *mal dos quartos*.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*sem-ventura, sem-vergonha, sem-vergonhez(a), sem-vergonhice, sem-vergonhismo.*

6<sup>a</sup>) Nas locuções de qualquer tipo, sejam elas substantivas, adjetivas, pronominais, adverbiais, prepositivas ou conjuncionais, em geral não se emprega o hífen,<sup>31</sup> salvo algumas exceções já consagradas pelo uso (como é o caso de *água-de-colônia, arco-da-velha, cor-de-rosa, mais-que-perfeito, pé-de-meia, ao deus-dará, à queima-roupa*). Sirvam, pois, de exemplo de emprego sem hífen as seguintes locuções:

a) Substantivas: *cão de guarda, fim de semana, sala de jantar*;<sup>32</sup>

b) Adjetivas: *cor de açafão, cor de café com leite, cor de vinho*;

c) Pronominais: *cada um, ele próprio, nós mesmos, quem quer que seja*;

d) Adverbiais: *à parte* (note-se o substantivo *aparte*), *à vontade, de mais* (locução que se contrapõe a *de menos*; note-se *demais*, advérbio, conjunção etc.), *depois de amanhã, em cima, por isso*;

e) Prepositivas: *abaixo de, acerca de, acima de, a fim de, a par de, à parte de, apesar de, abaixo de, enquanto a, por baixo de, por cima de, quanto a*;

f) Conjuncionais: *afim de que, ao passo que, contanto que, logo que, por conseguinte, visto que*.

7<sup>a</sup>) Emprega-se o hífen para ligar duas ou mais palavras que ocasionalmente se combinam, formando não propriamente vocábulos, mas encadeamentos vocabulares (tipo: a divisa *Liberdade-Igualdade-Fraternidade*, a ponte *Rio-Niterói*, o percurso *Lisboa-Coimbra-Porto*, a ligação *Angola-Moçambique*, e bem assim nas combinações históricas ou ocasionais de topônimos (tipo: *Áustria-Hungria, Alsácia-Lorena, Angola-Brasil, Tóquio-Rio de Janeiro* etc.).

---

<sup>31</sup> Deste modo, não se usará mais o hífen que era utilizado para distinguir o adjetivo *à-toa* do advérbio *à toa* e o substantivo *dia-a-dia* do advérbio *día a día*, assim como nas locuções: *arco e flecha, calcanhar de aquiles, comum de dois, general de divisão, tão somente, ponto e vírgula* etc.

Também devemos deixar de utilizar o hífen em unidades fraseológicas como *deus nos acuda, salve-se quem puder, faz de conta, disse me disse, maria vai com as outras, bumba meu boi, tomara que caia* etc. (Confira BECHARA, 2008a, p. 96)

<sup>32</sup> Somente quando substantivadas, as expressões latinas do tipo *ab initio, ab ovo, ad immortalitatem, ad hoc, data venia, de cuius, carpe diem, causa mortis, habeas corpus, pari passu, ex libris* etc. devem ter seus elementos separados por hífen, mas não deverão ter hifens quando forem utilizadas como tais.



tuar, desalogenar, desarmonia, desarmonizar, desastear, desaurir, desegemonizar, deselenizar, desematizar, desemodialisar, deserdar, deserborizar, deseroificar, deseterogeneizar, desiatizar, desibernar, desidratar, desidrogenar, desidronizar, desierarquizar, desifenizar, desilarizar, desipnotizar, desipostenizar, desispanizar, desispidar-se, desolandizar, desomiziar, desomogeneizar, desonestar, desonorar, desonrar, desorripilar, desorrorizar, desumano, desumidificar, inábil, inabitável, inerbívoro, inerdável, inesitante, inumano, reabilitar, reabitar, reabituair, reachurar, rearmonizar, rearpear, reaurir, reastear, reaver, reebraizar, reelenizar, reematizar, reemodialisar, reemolillar, reerborizar, reeroificar, reesitar, reibernar, reidratar, reifenizar, reiperbolizar, reipnotizar, reipotear, reispnizar, reomologar, reonestar, reonorificar, reospedar, reostilizar, reumanizar, reumificar, reumilhar, reumorizar etc.;

b) Nas formações em que o prefixo ou pseudoprefixo termina na mesma vogal com que se inicia o segundo elemento:<sup>37</sup> *anti-ibérico, anti-infeccioso, anti-inflamatório, arqui-inteligente, arqui-irmandade, auto-observação, contra-almirante, eletro-ótica, infra-axilar, micro-onda, neo-ortodoxo, semi-interno, sobre-edificar, sobre-elevar, sobre-estadia, sobre-estimar, sobre-exceder, supra-auricular.*

**Obs.:** Nas formações com o prefixo **co**, este se aglutina em geral com o segundo elemento, mesmo quando iniciado por **o**: *coabitar, coautor, coedição, coemite, coenzima, coerdeiro, coobrigação, coocupante, coordenar, cooperação, cooperar* etc.;

c) Nas formações com os prefixos **circum** e **pan**, quando o segundo elemento começa por vogal, **m** ou **n** (além de **h**, caso já considerado atrás na alínea a): *circum-adjacência, circum-ambiente, circum-anal, circum-articular, circum-escolar, circum-hospitalar, circum-mediterrâneo, circum-meridiano, circum-murado, circum-navegação, circum-oral, circum-orbital, circum-uretral; pan-africano, pan-americano, pan-eslavismo, pan-harmônico, pan-helênico, pan-hispânico, pan-iconografia, pan-mágico, pan- -negritude, pan-oftalmite;*

d) Nas formações com os prefixos **hiper**, **inter** e **super**, quando combinados com elementos iniciados por **r**: *hiper-rancoroso, hiper-realismo, hiper-requintado, hiper-rugoso, inter-racial, inter-regional, inter-relação, inter-resistente, super-reação, super-real, super-representação, super-resfriado, super-revista.*

---

<sup>37</sup> Incluem-se neste princípio geral os prefixos e pseudoprefixos terminados por vogal: *agro, albi, ante, ântero, anti, arqui, auto, beta, bi, bio, contra, eletro, euro, infero, infra, íntero, iso, macro, mega, multi, poli, póstero, pseudo, súpero, neuro, orto, neo, semi, sobre, supra* etc.

Bechara lembra que o encontro de vogais iguais tem facilitado o aparecimento de formas reais ou possíveis com crase, possibilitando o surgimento de duplas grafias do tipo *afaglutinação* e *alfa-aglutinação*; *ovadoblongo* e *ovado-oblongo*. Atendendo-se, porém, à regra geral de hifenizar o encontro de vogais iguais, é preferível evitar a crase, exceto nos casos já consagrados pelo uso, como *telespectador* e *radiouvinte*, por exemplo.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

e) Nas formações com os prefixos **ex** (com o sentido de estado anterior ou cessamento), **sota**, **soto**, **vice** e **vizo**: *ex-almirante*, *ex-amigo*, *ex-deputado*, *ex-diretor*, *ex-hospedeira*, *ex-noiva*, *ex-marido*, *ex-presidente*, *ex-primeiro-ministro*, *ex-rei*; *sota-almirante*, *sota-capitânia*, *sota-capitão*, *sota-comitre*, *sota-embaixador*, *sota-general*, *sota-mestre*, *sota-ministro*, *sota-piloto*, *sota-proa*, *sota-vento*, *sota-voga*; *soto-almirante*, *soto-capitães*, *soto-mestre*, *soto-piloto-mor*, *soto-pôr* (mas *sobrepor*), *soto-posto*, *soto-soberania*; *vice-almirante*, *vice-campeão*, *vice-comandante*, *vice-diretor*, *vice-presidente*, *vice-rei*, *vice-reitor*, *vice-tutela*, *vizo-rei*.

f) Nas formações com os prefixos tônicos acentuados graficamente **pós**, **pré** e **pró**, quando o segundo elemento tem vida à parte (ao contrário do que acontece com as correspondentes formas átonas que se aglutinam com o elemento seguinte)<sup>38</sup>: *pós--graduação*, *pós-tônicos* (mas *pospor*); *pré-escolar*, *pré-história*, *pré-natal* (mas *prever*), *pré-requisito*; *pró-africano*, *pro-ativo*, *pró- europeu* (mas *promover*).

24) Não se emprega, pois, o hífen:<sup>39</sup>

a) Nas formações em que o prefixo ou falso prefixo<sup>40</sup> termina em vogal e o segundo elemento começa por **r** ou **s**, devendo estas consoantes duplicar-se, prática aliás já generalizada em palavras deste tipo pertencentes aos domínios científico e técnico. Assim: *antessala*, *antirreligioso*, *antissemita*, *antissocial*, *autorregulamentação*, *biorritmo*, *biossatélite*, *contrarregra*, *contrassenha*, *cos-seno*, *eletrossiderurgia*, *extrarregular*, *infrarrenal*, *infrassom*, *microrradiografia*, *microsistema*, *minissaia*, *neorrinoplastina*, *neorromano*, *protossatélite*, *pseudossigla*, *semirrígido*, *sobressaia*, *suprarrenal*, *ultrassonografia*.

b) Nas formações em que o prefixo ou pseudoprefixo termina em vogal e o segundo elemento começa por vogal diferente, prática esta em geral já adotada também para os termos técnicos e científicos. Assim: *aeroespacial*, *agroindustrial*, *anteaurora*, *antiaéreo*, *autoajuda*, *autoaprendizagem*, *autoestrada*, *coadministrar*, *coautor*, *coeducação*, *contraescritura*, *contraespionar*, *contra-indicação*, *contraofensiva*, *extraescolar*, *extraoficial*, *extrauterino*, *hidroelétrico*.

<sup>38</sup> Assim como o prefixo **co**, os prefixos átonos **pro**, **pre** e **re** se aglutinam com o segundo elemento, mesmo quando iniciado por **o** ou **e**: *preeleito*, *preembrião*, *preeminência*, *preenchido*, *preesclerose*, *preestabelecer*, *preexistir*, *procônsul*, *proembrião*, *proeminente*, *prolepse*, *propor*, *reedição*, *reedificar*, *reelaborar*, *reeleição*, *reducação*, *reelaborar*, *reenovelar*, *reentrar*, *reescrita*, *irreelegível*.

<sup>39</sup> Também não se emprega o hífen com a palavra **não** e com a palavra **quase** – com função prefixal: *não agressão*, *não beligerante*, *não cooperação*, *não fumante*, *não participação*, *não periódico*, *não violência*, *quase crime*, *quase estrela*, *quase nada*, *quase posse*, *quase renda* etc. “Está claro que, para atender as especiais situações de expressividade estilística com a utilização de recursos ortográficos, se pode recorrer ao emprego do hífen nestes e em todos os outros casos que o uso permitir”. (ACADEMIA, 2009, p. II).

<sup>40</sup> **Falso prefixo** é o radical de origem grega ou latina que assume o sentido global de um vocábulo do qual antes era elemento componente. Exemplo: *auto* é radical grego que significa “por si mesmo, próprio”. Com esse sentido, entra na formação de palavras como *automóvel*: “veículo movido por si mesmo”. Com esse novo sentido, funcionando como primeiro elemento ou falso prefixo, entra na formação de outras palavras: *autoestrada*, *autoescola*. (Confira AZEREDO, 2008, p. 44)

*co, infraestrutura, infraordem, infrauterino, neoafricano, neoimperialismo, plurianual, protoariano, pseudoalucinação, pseudoepígrafe, retroalimentação, retroiluminar, semiárido, sobreaquecer, supraesofágico, supraocular, ultra-elevado.*

3<sup>o</sup>) Nas formações por sufixação, o hífen só é empregado nos vocábulos terminados por sufixos [ou radicais pospositivos]de origem tupi-guarani que representam formas adjetivas, como **açu**, **guaçu** e **mirim**, quando o primeiro elemento acaba em vogal acentuada graficamente ou quando a pronúncia exige a distinção gráfica dos dois elementos: *açaí-mirim, acará-guaçu, aí-mirim, amoré-guaçu, anajá-mirim, andá-açu, andirá-açu, arumã-açu, caeté-mirim, cajá-mirim, capim-açu, cambará-guaçu, candiru-açu, carandaí-guaçu, Ceará-Mirim, curumim-açu, indaiá-mirim, ingá- -mirim, jabuticaba-açu, juá-mirim, jararaca-mirim, maracanã- -açu, maracujá-mirim, mutum-açu, paraíba-mirim, paraná-mirim, peroba-açu, sabiá-guaçu, socó-mirim, tamanduá-açu, tangará-guaçu, teiú-açu, tucum-açu.*

## 2.8. BASE XVII: Do hífen na ênclise, na tmese e com o verbo haver

1<sup>o</sup>) Emprega-se o hífen na ênclise<sup>41</sup> e na mesóclise (tmese):<sup>42</sup> *amá-lo, dá-se, deixa-o, partir-lhe; amá-lo-ei, enviar-lhe-emos.*

2<sup>o</sup>) Não se emprega o hífen nas ligações da preposição **de** às formas monossilábicas do presente do indicativo do verbo haver: *hei de, há de, hão de* etc.<sup>43</sup>

**Obs.: 1.** Embora estejam consagradas pelo uso (em Portugal) as formas verbais **quer** e **requer**, dos verbos **querer** e **requerer**, em vez de **quere** e **reque-re**, estas últimas formas se conservam, no entanto, nos casos de ênclise: **quere-o(s)**, **reque-re-o(s)**. Nestes contextos, as formas (legítimas, aliás) **qué-lo** e **requé-lo** são pouco usadas.

3<sup>o</sup>) Usa-se também o hífen nas ligações de formas pronominais enclíticas à palavra **eis** (*eis-me, ei-lo*) e ainda nas combinações de formas pronominais do tipo *no-lo, vo-las*, quando em próclise (por ex.: *esperamos que no-lo com-prem*).

---

<sup>41</sup> **Ênclise** é a incorporação, na pronúncia, de um vocábulo átono ao que o antecede, subordinando-se o átono ao acento tônico do outro. Exemplo: *pequei-o*. (Confira AZEREDO, 2008, p. 46)

<sup>42</sup> **Tmese** ou **mesóclise** é a colocação do pronome oblíquo átono entre o tema e a desinência das formas verbais do futuro do presente e do futuro do pretérito. Exemplo: *amá-la-ia*. (Confira AZEREDO, 2008, p. 46).

<sup>43</sup> Isto não é novidade para nós, brasileiros, mas apenas para os usuários da grafia lusitana.



## 2.9. BASE XIX: Das minúsculas e maiúsculas

1<sup>a</sup>) A letra minúscula inicial é usada:

a) Ordinariamente, em todos os vocábulos da língua nos usos correntes.

b) Nos nomes dos dias, meses, estações do ano: *segunda-feira; outubro; primavera*.

c) Nos bibliônimos<sup>44</sup> (após o primeiro elemento, que é com maiúscula, os demais vocábulos podem ser escritos com minúscula, salvo nos nomes próprios nele contidos, tudo em grifo)<sup>45</sup>: *O Senhor do Paço de Ninães* ou *O Senhor do paço de Ninães*, *Menino de Engenho* ou *Menino de engenho*, *Árvore e Tambor* ou *Árvore e tambor*.

d) Nos usos de *fulano, sicrano, beltrano*.

e) Nos pontos cardeais (mas não nas suas abreviaturas): *norte, sul* (mas *SW sudoeste*).

f) Nos axiônimos<sup>46</sup> e hagiônimos<sup>47</sup> (opcionalmente, neste<sup>48</sup> caso, também com maiúscula), exceto nas abreviaturas, conforme o item *h*, no item 2<sup>a</sup>, a seguir: *senhor doutor Joaquim da Silva, bacharel Mário Abrantes, o cardeal Bembo, santa Filomena* (ou *Santa Filomena*).

g) Nos nomes que designam domínios do saber, cursos e disciplinas (opcionalmente, também com maiúscula): *português* (ou *Português*), *matemática* (ou *Matemática*); *línguas e literaturas modernas* (ou *Línguas e Literaturas Modernas*).

2<sup>a</sup>) A letra maiúscula inicial é usada:

---

<sup>44</sup> **Bibliônimo** é o nome, título designativo ou intitutivo de livro impresso ou obra que lhe seja equiparada. (Confira HOUAISS, 2001)

<sup>45</sup> Considerando-se a prática moderna de uso mais generalizado, é preferível que se escreva com inicial maiúscula apenas o primeiro elemento e os nomes próprios contidos no título, mas o uso das iniciais maiúsculas nos bibliônimos pode ser importante destaque, no corpo do texto. Observe-se, no entanto, que há normatização específica para referência bibliográfica em trabalhos acadêmicos. (Confira ABNT, NBR 6023 de 2002).

<sup>46</sup> **Axiônimo** é a forma cortês de tratamento ou expressão de reverência. Ex.: Sr., Dr., Vossa Santidade etc. (Confira AZEREDO, 2008, p. 30)

<sup>47</sup> **Hagiônimo** é a designação comum aos nomes sagrados e aos nomes próprios referentes a crenças religiosas. Exemplos: Alá, Deus, Jeová, Ressurreição etc. (Confira AZEREDO, 2008, p. 50)

<sup>48</sup> O uso do demonstrativo “este” trouxe ambiguidade para esta norma, pois há quem interprete o pronome como referindo-se ao “caso” dos “axiônimos e hagiônimos” e os que entendem que só se trata do último item (hagiônimos). (Conferir AZEREDO, 2008, p. 100; BECHARA, 2008a, p. 113; ESTRELA, 1993, p. 179 e SILVA, 2008, p. 33)

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

a) Nos antropônimos, reais ou fictícios:<sup>49</sup> *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 antropomorizados ou mitológicos: *Adamastor; 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 conservam 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.<sup>50</sup>

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; H<sub>2</sub>O, Sr., V. Ex<sup>a</sup>*.

i) Opcionalmente, em palavras usadas reverencialmente, aulicamente ou hierarquicamente<sup>51</sup>, 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*).

**Obs.:** As disposições sobre os usos das minúsculas e maiúsculas não obstam a que obras especializadas observem regras próprias, providas de códigos ou normalizações específicas (terminologias antropológica, geológica, bibliológica, botânica, zoológica etc.), procedentes de entidades científicas ou normalizadoras, reconhecidas internacionalmente.

---

<sup>49</sup> Os nomes próprios de qualquer natureza (antropônimos, topônimos etc.) que entram na formação de palavras só devem ser escritos com letra inicial maiúscula quando mantêm o seu significado primitivo, como em *além-Brasil, aquém-Atlântico, doença de Chagas, mal de Alzheimer, sistema Didot, Anel de Saturno*. Mas deverão ser escritas com minúsculas quando a nova palavra se afasta do sentido primitivo, como em *água-de-colônia, joão-de-barro, erva-de-santa-maria, folha-de-flandres, negócio-da-china, melão-de-são-caetano, pão-do-chile, pão-de-são-joão*.

<sup>50</sup> Não se usa inicial maiúscula, portanto, nos nomes de idiomas (tupi, português, latim, inglês etc.) e nos adjetivos pátrios (latino, brasileiro, tupi, xavante etc.), exceto nas situações técnicas exigidas em trabalhos de Etnografia, Antropologia etc. O uso indiscriminado de iniciais maiúsculas, nestes casos, é estrangeirismo gráfico intolerável.

<sup>51</sup> É isto que justifica a utilização de inicial maiúscula em palavras como "Acadêmico", presentes em documentos das academias, e "Professor", nos documentos dos sindicatos desta categoria profissional, por exemplo.

### 3. *Considerações finais*

Estamos terminando o período de implementação do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em 1990, implementado no Brasil desde 2009 e já em adiantado processo de implementação nos outros países, tendo sido Portugal o primeiro a concluir o processo, em setembro de 2014.

Hoje, com a inclusão do Timor Leste (em 2004) e da Guiné Equatorial (em 2014) à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa tem nove países com a mesma ortografia oficial: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Já está disponível o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (Cf. <http://voc.cplp.org/index.php>), com as contribuições do Brasil, de Moçambique, de Portugal e do Timor Leste, incluída também boa contribuição da toponímia e dos estrangeirismos não adaptados, mas de uso corrente em algum país da Comunidade ou de alguma especialidade.

Atualmente, o VOC (*Vocabulário Ortográfico Comum*) inclui o VOLP (*Vocabulário Ortográfico Nacional – Brasil*), organizado por Carlos Alberto Faraco e Evanildo Bechara; o VON-MOZ (*Vocabulário Ortográfico Nacional de Moçambique*), que tomou por base várias fontes nacionais; o VOP (*Vocabulário Ortográfico do Português*), com base no *Vocabulário da Língua Portuguesa* de Rebelo Gonçalves; e o VOTL (*Vocabulário Ortográfico Nacional: Timor-Leste*), que resultou da coordenação de esforços de um conjunto de entidades. A essas quatro contribuições devem se somar em breve as de Cabo Verde e de São Tomé e Príncipe, em fase final de execução e de validação. Para concluir o VOC, portanto, ainda temos de aguardar os vocabulários ortográficos nacionais (VON) de Angola, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial e de São Tomé e Príncipe.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. (Coord.). *Escrevendo pela nova ortografia: como usar as regras do novo acordo ortográfico da língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

BECHARA, Evanildo. *A nova ortografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a.

\_\_\_\_\_. *O que muda com o novo acordo ortográfico*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b.

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.cplp.org>>.

ESTRELA, Edite. *A questão ortográfica: reforma e acordos da língua portuguesa*. Lisboa: Notícias, 1993.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

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

VOC – Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://voc.cplp.org/index.php>>.

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
RESPEITO ÀS VARIEDADES LINGUÍSTICAS**

*Cristina da Conceição Silva* (UNIGRANRIO/Candido Mendes)

[cristinavento24@yahoo.com.br](mailto:cristinavento24@yahoo.com.br)

*José Geraldo Rocha* (UNIGRANRIO)

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

**RESUMO**

A educação de jovens e adultos apresenta em seu público alvo uma diversidade em vários sentidos, seja regional, de história de vida, de cultura, por deficiência, o perfil do aluno muitas vezes apresenta uma história tensa, em sua relação com a aprendizagem. Outro fato é que estes alunos muitas vezes retornam aos bancos escolares, para modificar a sua condição no mercado de trabalho, ainda encontramos nestes ambientes escolares pessoas de diversas idades, fato que leva o educador a se debruçar em estratégias educacionais e técnicas educativas acerca da língua portuguesa. As expressões de diferentes regiões do país, sotaques, as gírias dos jovens e o modismo da televisão fazem parte do cotidiano desta classe escolar, a variedade linguística que encontramos nesse espaço educacional é um desafio para a norma culta da língua portuguesa. Logo, com base nesta realidade, este artigo visa identificar o que diz a proposta curricular para a educação de jovens e adultos no que se refere ao olhar para este grupo que cada dia mais vem evadindo os espaços da educação de jovens e adultos.

**Palavras-chave:** EJA. Educação de jovens e adultos. Variedades linguísticas.

***1. Introdução***

A educação de jovens e adultos, no contexto acadêmico e nos programas de políticas públicas educacional, vem ganhando timidamente um espaço no território brasileiro, embora a modalidade, não seja tão moderna no contexto educacional. Logo, este artigo busca identificar a diversidade do aluno da educação de jovens e adultos, o papel do educador e o perfil do aluno no contexto social e da aquisição de domínio da língua portuguesa. Buscaremos também observar a formação do educador que atuam na educação de adultos no Brasil. E falaremos um pouco sobre a identidade do sujeito da educação de jovens e adultos e sua história de fracasso, de não aprendizados e de frustrações com o meio escolar.

Todavia, apontaremos sobre a impossibilidade de repetir modelos educacionais, manter abordagens e métodos imaturos na educação de jovens e adultos, que não valorizam o conhecimento dos educandos, seu trajeto de vida, sua identidade e sua psicologia de aprendizagem.

Finalizando, citaremos pontos acerca da importância da língua portuguesa no ensino da educação de jovens e adultos, bem como aspectos que compreendem a importância da leitura, da escrita e da oralidade de forma específica para o aluno da educação de jovens e adultos. Todavia, evidenciaremos o que preconiza a proposta curricular da educação de jovens e adultos, que diz que o currículo da língua portuguesa, deve propor aos professores, que trabalhem com textos que o aluno conheçam e que estejam familiarizados, de forma a fazer uma comparação com os textos educacionais apresentando. Além de apresentar outras modalidades de escrita aos alunos, ao qual não estão habituados, de forma a inserir o aluno no mesmo no mundo da escrita, leitura e oralidade de forma diversificada.

Para o desenvolvimento deste artigo, contamos as escritas de especialistas, e para tal a colaboração de Brandão (2002), Freire (2003) e (2005) Farias (2010), além de documentos voltados para Educação de Jovens e adultos divulgados pelo Ministério de Educação e Cultura, (2001) entre outros, foram de suma importância para a sistematização do artigo.

## **2. O educador da modalidade educação de jovens e adultos**

Farias (2010) descreve que diante da discussão sobre a diversidade na educação de jovens e adultos, se fez necessário pensar na formação do educador que exercerá dentro do contexto de exclusão e distração histórica à educação de adultos no Brasil.

E muitos dos sujeitos da educação de jovens e adultos têm história de fracasso, de não aprendizados, de frustrações com o meio escolar. E por isso não é possível repetir modelos, manter abordagens e métodos imaturos na educação de jovens e adultos, que não valorizam o conhecimento dos educandos, seu trajeto de vida, sua identidade e sua psicologia de aprendizagem. Farias (2010).

Para Freire (2005) a formação do educador popular, tem como responsabilidade formar educadores, que apresente uma educação diferenciada junto aos alunos, de forma que não reproduzam modelos no qual o profissional da educação assume uma postura de dominador do saber.

O que justifica a Educação Popular é o fato de que o povo, no processo de luta pela transformação popular, social, precisa elaborar o seu próprio saber... Estamos em presença de atividades de educação popular quando, independentemente do nome que levem, se está vinculando a aquisição de uma saber (que

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

pode ser muito particular ou específico) com um projeto social transformador. Por Educação Bancária entendemos “o ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2005, p. 80).

A conhecida educação bancária, tão discutida por Paulo Freire (2011) em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, defende que o modelo de educação popular deve tratar o educando enquanto sujeito efetivo no processo educacional. E não como mero objeto da ação do educador, logo, este modelo no que tange a esta modalidade de ensino em pauta deveria ser abolido. Freire (2005).

Neste contexto, Paulo Freire (2003) discursa que os sonhos, as dúvidas, os medos, as frustrações e os desejos dos educandos devem ser respeitados pelo educador, seja, seu público criança ou jovens e adultos. Prontamente, o educador deve considerar durante todo o tempo do processo de educação a bagagem cultural e de experiências de vida dos alunos, assim como as características de seu meio, suas necessidades, suas perspectivas ao redor da educação e de sua própria realidade vivida.

Observa Freire (2005.) que o senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas, nesta conjuntura onde uma metodologia que leve em conta as individualidade dos educandos, é um elemento relativo para uma educação que vai além da aprendizagem de conhecimentos prontos. Mas, sim em priorizar uma educação que será construída relativamente por educador e educandos movidos pelas necessidades que a educação poderá suprir em seu dia a dia. Como também, por outras necessidades que só serão reveladas através da reflexão crítica, o que só a prática da educação popular pode facilitar a ambos os sujeitos.

É nesse espaço em que se garante o exercício da percepção e reflexão, declara Farias (2010), e que se fortalece a educação de fato, popular, educação que transforma ambos os sujeitos envolvidos no processo educativo – educandos e educadores. Contudo, para que se efetive a educação popular, o professor tem que se aproximar efetivamente da escolha de suas metodologias, de sua postura em sala de aula e da receptividade. Além de considerar o conhecimento cultural dos alunos e de atrair na aula a prática da reflexão e, principalmente, conhecer as políticas públicas que afirmam e garantem a educação de jovens e adultos. Assim sendo, esse educador precisa ser um participante, que conscientize a si mesmo e aos educados, bem como lute junto a eles pela realização de seu direito de acesso e permanência na escola.

No entanto, quando o educador assume um posicionamento político frente à educação de jovens e adultos, ele estará garantindo que a educação não se torne mais um obstáculo e algo como inexplicável na vida dos desses alunos. Ao contrário, se o educador não se posiciona estará apenas retratando um padrão histórico de exclusão educacional que encontra suas raízes em uma pedagogia elitista e burguesa, que não considera os trabalhadores de forma geral. Farias (2010).

### **3. Perfil do aluno da educação de jovens e adultos**

O perfil do aluno da educação de Jovens e Adultos aponta Arroyo (1999) demonstra uma história tensa no que se refere à educação básica e nela se cortaram importâncias menos consensuais do que na educação da infância e adolescência. Isso acontece, especificamente quando esses públicos da Educação Jovens e Adultos são pessoas trabalhadoras, que atuam em subempregos oprimidos e excluídos da sociedade. É em face da diferença das pessoas que frequentam esta modalidade educativa, as abordagens acerca do perfil dos participantes deste processo, na escola noturna sempre estão voltadas para pessoas de baixo poder aquisitivo. Há também uma reflexão sobre a reconstrução em torno de uma demanda que atenda a realidade dos alunos da Educação Jovens e Adultos. Arroyo (1999).

Para Arroyo (1999) a educação é um processo de longo prazo para a democracia e cidadania, além de oferecer outros aprendizados para que aconteça efetivamente a relação sujeito e sociedade. Ao contrário, quando se perde essa função no ambiente escolar, passa-se então ser uma representação de uma negação a um direito fundamental dos estudantes.

Nesta ambiência expõe Arroyo (1999) surgem problemas relacionados à obrigação do homem com o processo educativo e social, que muitas vezes não acontece em virtude da falta de compromissos relacionados com a saúde, moradia e nos demais campos da sociedade. E neste contingente social e educativo, encontramos inúmeras mazelas sociais sofridas pelas populações de baixo poder aquisitivo a exemplo dos sem-teto, sem-emprego, sem-terra, entre outros. E não seria fora de propósito acrescentar que neste quadro descrevem aqueles que também estão ligados à esfera do não acesso à escolarização. (ARROYO, 1999).

A importância da escola observa Arroyo (1999) é disponibilizar a esse grupo para uma educação de qualidade de acordo com a realidade



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

em que o aluno se encontra e neste caso, o sistema educacional de um país tem que se ajustar para satisfazer as necessidades de cada aluno. Para isso será necessário uma aprendizagem mais significativa para todos, no entanto propostas alternadas têm que estar empenhadas em uma educação de qualidade para os jovens e adultos da modalidade em pauta. (ARROYO, 1999)

Uma boa parte dos alunos da modalidade educação de jovens e adultos, aponta Brandão (2002), que pertence à rede municipal, são de diferentes classes sociais e muitas vezes são operários e já chegam à escola cansados, pois além de ter que trabalhar mais de 8 horas por dia ainda, pegam conduções e trânsitos cansativos. A consequência disso é que muitas vezes eles chegam atrasados em sala de aula e querem sair mais cedo, além faltarem com frequência. O que leva a eles pensarem que são incapazes de acompanhar o conteúdo passado pelo professor, dados essas que por muitas vezes não esta de acordo com sua realidade, e assim, estes educandos acabam se evadindo do ambiente escolar deixando até de realizar o sonho de concluir seus estudos. Brandão (2002).

Para esses educandos o trabalho é mais importante do que a escola, pois há uma necessidade desses em trabalhar afinal é uma renda que têm para se sustentar e aos seus familiares. Brandão (2002). Esses aspectos se tornaram um grande problema no ponto de vista do profissional da educação, tendo em vista que o currículo escolar não coopera para motivar os alunos do turno noturno. A falta do reconhecimento da diversidade do aluno da modalidade da educação de jovens e adultos promove as diferenças entre as demais modalidades e até mesmo as sociais e não as previne, fato que deveria ser relevante ao pensar neste aluno. (BRANDÃO, 2002)

É preciso buscar a reflexão sobre esses educando que muitas vezes por estarem em defasagem idade e serie, o que pode ocorrer por inúmeras repetências, procuram o curso noturno, para recuperarem o atraso. É evidente que a escola vive uma crise, então Brandão (2002), diz ser de fundamental importância que a escola em geral esteja frente aos modelos de aprendizagem, para alcançar melhorias para ambiente educacional. E diz ainda que para o professor poder passar um conteúdo adequado, de acordo com a realidade de seus alunos, é preciso que seja trabalhado um modelo educativo envolvido de fato com as mudanças sociais e transformadoras.

Segundo Brandão (2002) o eixo do debate que tem como destaque sobre a demanda curricular, busca despertar a ideia de um procedimento imediato, na preparação de um documento formal. Instrumento esse que seja capaz de enfatizar a produção sociocultural do aluno, de forma a estimular e promover a autonomia dos mesmos. E para que estes sejam sujeitos da aprendizagem de uma aprendizagem significativa é preciso vincular os conteúdos ao mundo do trabalho e de suas práticas sociais. E para tal o projeto pedagógico tem que atender a flexibilidade curricular e contextos curriculares ajustados em (03) três princípios: contextualização, reconhecimento de identidade pessoal e das diversidades coletivas. (BRANDÃO, 2002).

#### **4. O campo do currículo definição de conteúdo**

Segundo Apple (1999), deve se analisar o currículo o conhecimento instituído e legitimado como oficial nas escolas. Nos primeiros dias de trabalho educacional, esse obstáculo, deve ser discutido, especialmente com a relação a poder e cultura, além de se propor a explorar a distribuição cultural e o poder econômico. Aspectos esse anteriormente trançados e considerado como conhecimento escolar e que visa mostrar o que se ensina no ambiente escolar.

Para Apple (1999), esta formula de críticas ao currículo e seu papel ideológico, reaparece aos conceitos de predominância e tradição seletiva onde é elaborada uma observação crítica no campo do currículo. Neste entendimento de hierarquia formal e de domínio são interpretados e avaliados entre educação e cultura e particularmente entre a forma econômica e a forma de organização das escolas e do currículo que são vistas como relações complexas. Apple (1999) afirma que de maneira nenhuma pode ser estabelecida uma exposição, entre uma relação direta e reprodutiva, entre as formas políticas e econômicas da sociedade e o campo da educação, nem mesmo adaptar as relações de produção capitalista para as relações escolares.

Para Apple (1989) se faz necessário deixar de pensar a respeito das escolas como lugares que somente elevam ao máximo a aprendizagem do aluno, mas que devemos observar este espaço a partir desse olhar psicológico, cognitivo e individualista. E que para tal necessitamos interpretar as escolas como espaço social, cultural e estrutural.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Aponta Apple (1989) que a imposição de complicar as formas de currículo encontradas na escola, apresenta um conteúdo ideológico e para a mudança deste sistema. O autor propõe que algumas questões devem ser observadas, entre elas a seleção, a organização e transmissão do currículo. Essas propostas são muito importantes, pois esses funcionamentos acrescentados no ambiente escolar não podem de forma alguma ser neutras. Logo, esse entendimento trabalhado nas escolas definiu um universo muito mais extenso de conhecimentos e princípios sociais possíveis e reflete também as relações sociais de poder na sociedade. O autor define que as escolas estão misturadas em contradições e suas práticas, repletas de significações, relações e contestações, o que faz do campo educacional um território contestado. (APPLE, 1986)

Esse currículo é uma área isenta de aprendizagem e precisa ser avaliado como um campo onde os projetos sociais e econômicos estão em luta para tornarem-se predominância. Por isso, que o conhecimento realizado no currículo constitui-se como um conhecimento particular, nunca neutro e que reflete os interesses específicos de grupos que o selecionam e o legitimam (APPLE, 1989). É fato que o currículo precisa ser analisado e considerado como um processo complexo e contínuo de planejamento ambiental. Pois, só assim, o currículo não será considerado como uma peça como um programa de curso e estudo. Ele deve ser considerado como um instrumento representativo, material e humano constantemente reconstruído. Este processo de planejamento e construção do currículo envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, isso é se quiserem que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social é preciso que seja revisto as práticas educativas. (APPLE, 1999).

A seleção cultural do currículo sofre determinações políticas, econômicas, culturais e sociais. Assim, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado, mas é o resultado de lutas e negociações. Sendo assim, entendemos que o currículo é culturalmente determinado, situado historicamente e não pode ser desvinculado da totalidade social ou seja de uma realidade vivida. (APPLE, 1999)

De acordo com Apple (1999), há um currículo oculto nas escolas que serve para reforçar as regras que cercam a natureza e os usos do conflito. Os alunos aprendem não apenas o conteúdo explícito no currículo, mas também normas, valores, formas de convivência, que não estão ditos claramente.

Selecionar saberes relevantes, segundo Apple (1999), não é tarefa tão simples. No momento em que seleciona os saberes que serão transmitidos aos alunos, são tomadas decisões que envolvem interesses, posicionamentos, conflitos. A discussão sobre currículo transcorre pelo processo de organização e seleção dos conteúdos trabalhados nas escolas e este currículo vai colaborar com a permanência do aluno da educação de Jovens e Adultos no espaço educacional.

### **5. A linguística na educação de jovens e adultos**

A linguagem oral, além do desenvolvimento da leitura e da escrita, no que se refere ao ensino da língua portuguesa no âmbito escolar, especialmente a educação de jovens e adultos, devem possibilitar ao aluno a ampliação de recursos linguísticos. Em outras palavras, o aluno deve aprender a delinear e adaptar sua forma de falar as inúmeras situações formais e informais, as quais por ventura, ele vier se deparar. No que tange a linguagem escrita, além de atender os recursos básicos como: representação alfabética, a ortografia e a pontuação, são de suma importância que os alunos conheçam as características e as funções do texto. Entretanto, embora tecnicamente os alunos não conheçam, especificamente, as características técnicas da função do texto, eles sabem discernir entre: a linguagem de uma carta de amor, de uma bula, de uma receita de comida e de um jornal. (BRASIL, 2001)

Assim sendo, destaca Brasil (2001) que a proposta curricular da educação de jovens e adultos, indica que o currículo da língua portuguesa, proponha que professores trabalhem com textos que o aluno conheça e que estejam familiarizados, de forma a fazer uma comparação com os textos educacionais apresentando outras modalidades de escrita.

Ao estudar e compreender a escrita, identifica Brasil (2001) que o aluno passa por um processo de exigência que se debruça na capacidade linguística e o aprendizado da palavra que serve para descrever a linguagem e todos os aspectos antes citados em conjunto. É importante à observação, por parte do professor, que aluno da educação de jovens e adultos, muitas vezes se encontra igual à criança, ou seja, em desenvolvimento da capacidade de análise linguística e do aprendizado da palavra que implica em desenvolver a linguagem em sua forma de comunicação, mais próxima a norma da língua portuguesa.

Na educação de jovens e adultos, os objetivos da área de língua portuguesa estão prioritariamente voltados para o aperfeiçoamento da comunicação e o

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

aprendizado da leitura e da escrita. Isso os educandos aprenderão falando, ouvindo, lendo e escrevendo, ou seja, exercitando esses procedimentos. (BRASIL, 2001 p. 49)

Brasil (2001) aponta que entretanto é importante ressaltar que não aprendemos a escrever de forma fiel a nossa fala, pois a escrita é um sistema de representação de códigos complexos, logo, a escrita exige do aluno a capacidade de pensar muito sobre a linguagem e sobre o que estão executando.

Assim, a alfabetização exige do professor, desde as suas fases iniciais, uma análise da linguagem do aluno, pois a lançar mão de contexto do aprendiz acabará aprendendo e servindo-se de expressões e apreciações que servem para descrever a linguagem, tais como letra, palavra, sílaba, frase, singular, plural, maiúscula, minúscula etc. Mais a frente, o aprendiz poderá se apropriar de conceitos ainda não dominados, em seu cotidiano, pois a leitura, trará para a sua oralidade as representações e significados de novas palavras, fato que vai mexer em sua oralidade e escrita. (BRASIL, 2001)

### **6. *A linguagem oral é o meio linguístico essencial para a comunicação dos seres humanos***

É essencialmente, através da comunicação oral que crescemos como integrantes de uma cultura. Mesmo após de aprendermos a usar a leitura e escrita em nosso cotidiano, continuamos a usar a linguagem oral para realizar a maior parte dos atos comunicativos e também para aprender.

O conhecimento da leitura e escrita, também dependem, essencialmente, do comentário oral sobre o texto escrito. Os modos de falar das pessoas alfabetas ou pouco escolarizadas são a expressão mais forte de toda a bagagem cultural que possuem, de suas experiências de vida. Podemos encontrar adultos pouco escolarizados que têm um excepcional domínio da expressão oral: contadores de histórias, poetas, repentistas, líderes populares. Entretanto, deparamos também com aqueles que têm seu discurso marcado por experiências de privação, humilhação e isolamento, que se expressam de forma fragmentada e têm dificuldade de se fazer entender, por exemplo, dos diálogos monossilábicos do famoso romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. (BRASIL, 2001, p. 70)

Nas turmas de educação básica e de jovens e adultos, é possível encontramos uma ampla variedade linguística, sotaques e expressões de diferentes regiões do país, as gírias do jovem, os modismos da televisão. Durante muito tempo, toda essa variedade que caracteriza a linguagem

oral foi vista, equivocadamente, como um empecilho para o desenvolvimento da escrita, da leitura e da oralidade nos padrões próximos a norma culta da língua portuguesa. (BRASIL, 2001).

Mesmo depois de alfabetizados, permanecemos a usara linguagem oral para efetivarmos a maior parte dos atos comunicativos e também para aprendermos fundamentos e objetivos da área educação de jovens e adultos, bem como o domínio da escrita.

Atualmente, a partir de estudos da linguística, sabe-se que a linguagem oral possui uma natureza mais flexível e dinâmica que a escrita, absorvendo rapidamente as inúmeras variações decorrentes do contexto sociocultural na qual se desenvolve. Assim, mais do que coibir essa flexibilidade da linguagem oral, o trabalho pedagógico na área de língua portuguesa deve acolher a diversidade, propiciando aos educandos a ampliação de suas formas de expressão, possibilitando-lhes o uso de modos de falar adequados a diferentes situações e intenções comunicativas. (BRASIL, 2001, p. 72)

Logo, destaca Brasil (2001) que, nesta perspectiva para a sala de aula, o professor deve esquematizar táticas para que os alunos experimentem e ampliem suas formas de expressão, de forma a promover ocasiões em que os educandos se expressem em pequenos grupos, em grupos maiores, em conversas com o professor. E para tal é imperativo criar ocasiões de ouvir e falar, reelaborar argumentos a partir de novas informações, edificar conceitos, incorporar novas palavras e significados, compreender e avaliar o que ouvimos. Nessas ocasiões, o professor deve chamar a atenção dos alunos para os distintos modos de falar e os efeitos que podem provocar sobre os que recebem a mensagem. No que diz respeito à linguagem oral, portanto, o papel do professor é mais desinibir, perguntar, comentar e sugerir do que propriamente corrigir. (BRASIL, 2001)

## **7. Considerações finais**

Concluimos que o professor não pode simplesmente abandonar os erros dos alunos, pois é fundamentado nos erros que ele pode saber que tipo de ajuda oferecer, pois, ao analisar os erros, o docente pode possibilitar o acesso do aluno a novas escritas. De forma a buscar avanços para novas produções de escrita, no desenvolvimento da oralidade e da leitura. Neste contexto, observar a história do aluno e seu perfil sociocultural é de suma importância para que o professor entenda como intervir nas ausências de conhecimento e no uso da língua portuguesa de forma que atenda as especificidades da norma culta brasileira. Ao contrário da edu-

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

cação bancária, que impõem seu currículo a todos, como se fossem seres pertencentes a um mesmo espaço regional e cultural, ou seja, uma educação que não está voltado para os grupos populares existentes em nosso território nacional.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. Currículo e poder. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, n. 14, 1989.

\_\_\_\_\_. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. São Paulo: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A escola popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental – proposta curricular – 1º segmento da educação e cultura educativa*. Brasília: MEC, 2001.

FARIAS, A. F. *Identificando os sujeitos da educação de jovens e adultos no município de Presidente Prudente – SP*. 2010. Disponível em: <[http://prope.unesp.br/xxi\\_cic/27\\_37670025824.pdf](http://prope.unesp.br/xxi_cic/27_37670025824.pdf)>. Acesso em: 15-03-2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

**HISTÓRIA EM QUADRINHOS  
NA PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
UMA ABORDAGEM DO GÊNERO**

*Núbia Régia de Almeida (UFT)*

[nubiaregia20@gmail.com](mailto:nubiaregia20@gmail.com)

*Antônio Adailton da Silva (UFT)*

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

*Márcio Araújo de Melo (UFT)*

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

**RESUMO**

A proposta de ensino da língua baseada nos PCN (1998) e PCNEM (2000) e Matriz de Habilidades da Prova Brasil (2012) objetiva familiarizar os alunos a textos de diversos gêneros, principalmente, aos que fazem parte de seu cotidiano, para que eles consigam reconhecer e compreender a sua funcionalidade na sociedade. Um dos mecanismos encontrados pelo MEC, para verificar se as escolas estão colocando em prática o ensino da língua como preveem as diretrizes oficiais para o ensino, é por meio de avaliações externas como Prova Brasil, SAEB, ENEM. Neste trabalho, buscou-se realizar uma pesquisa de análise documental e abordagem qualitativa, com base nos modelos de questões aplicadas na Prova Brasil, disponíveis nos bancos de dados dos sites do MEC e INEP os quais compõem o corpus desse estudo. Este artigo visa averiguar como a Prova Brasil, na avaliação de língua portuguesa, aborda os gêneros multimodais em suas questões, em específico o gênero História em Quadrinhos e também verificar o tratamento dado a este gênero no exame. Haja vista, nos últimos anos, a grande inserção deste gênero nos livros didáticos de língua portuguesa e também conforme revelado na pesquisa de Mendonça (2005), um grande interesse das crianças e adolescentes pelas histórias em quadrinhos.

**Palavras-chave:** Gêneros multimodais. Prova Brasil. Histórias em quadrinhos.

**1. Introdução**

O ensino de língua portuguesa, ao longo dos anos, vem sendo reformulado de modo a atender às concepções de uso da língua voltadas para o social, para a funcionalidade comunicativa. Essa reformulação também tem sido impulsionada pelas avaliações institucionais como SAEB, PROVA BRASIL, ENEM, PISA. Essas avaliações mostram que o ensino de língua portuguesa precisa ser pensado e reformulado para que o educando ingresse no mundo letrado e se integre na sociedade de forma ativa e autônoma. Na visão de Bakhtin, o indivíduo, para ser autônomo, refletir com agilidade, precisa dominar os gêneros do discurso.



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

É de acordo com o nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos (BAKHTIN, 1992, p. 304).

Corroborando a concepção de Bakhtin e a demanda das avaliações institucionais, é necessário que os alunos adquiram conhecimentos sobre os gêneros do discurso em suas esferas de comunicação e saibam utilizá-los de acordo com tais esferas. Segundo Bakhtin, os gêneros do discurso são diversos.

[...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gênero do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1992, p. 280).

O avanço da tecnologia contribui para o aumento da riqueza e variedade dos gêneros do discurso, como bem salienta Marcuschi (2005, p. 23). Segundo esse autor "[...] os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes [...]". O advento tecnológico e as necessidades humanas sócio comunicativas favorecem o desmembramento, a transmutação e o surgimento de novos gêneros chamados multimodais, a saber: chats, blogs, diários de bordo, *e-mails*, MSN, histórias em quadrinhos, tiras, charges, propagandas, painéis, entre outros. De acordo com Dionísio (2005), a multimodalidade refere-se às diversas formas, arranjos e modos de representação e combinação utilizados na construção do discurso oral ou escrito, tais como: palavras, imagens, cores, gráficos, animações, formatos, marcas/traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, olhares, padrões de entonação, códigos linguísticos da conversação digital, etc. Consoante Dionísio, os gêneros multimodais (2005, p. 161-162) são os que combinam “no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos; palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações”.

Para verificar se as escolas estão desenvolvendo um trabalho voltado ao ensino da língua que privilegie o uso social, o desenvolvimento das capacidades de leitura, compreensão e produção textual, possibilitando a inserção do indivíduo na sociedade letrada, o governo federal im-

plantou as avaliações institucionais. O objetivo é averiguar se os alunos estão adquirindo a competência leitora que os habilite a desempenhar um papel autônomo e crítico na sociedade.

A Prova Brasil, uma dessas avaliações, foi criada em 2005 com o fim de avaliar todos os alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Desde então, o seu resultado, juntamente com os resultados internos da escola (índices de aprovação, reprovação, distorção idade-série) obtidos no censo escolar, são indicadores para aferir o IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica).

A avaliação de língua portuguesa é composta por dois blocos, cada um contendo de 10 a 13 questões. Seu objetivo é avaliar a capacidade dos alunos em conhecimentos linguísticos referentes à leitura, à apreensão e compreensão de textos de diversos gêneros discursivos que privilegiem o uso social da língua nas mais diversas esferas de comunicação.

A Prova Brasil foi concebida de modo a se integrar às demais iniciativas de melhoria da educação brasileira. Uma delas são os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. O ensino de língua ali proposto é baseado em um currículo no qual o uso da linguagem na comunicação deve envolver conhecimento sistêmico de mundo, de organização textual e construção social dos significados na compreensão e produção escrita e oral (BRASIL, 1998).

Perante a diversidade de gêneros que compõem a Prova Brasil, este capítulo propõe analisar como esta avaliação institucional vem abordando os gêneros multimodais em suas questões, em específico, a história em quadrinhos.

## **2. Importância da história em quadrinhos na formação do leitor**

A história em quadrinhos é um gênero discursivo que vem participando cada vez mais de atividades escolares, apesar de estar presente há décadas na vida de crianças e adultos brasileiros. Por se tratar de uma narrativa geralmente curta e, em geral, ocupar pouco espaço, tem sido publicada em jornais e livrinhos próprios adquiridos por um preço bastante acessível.

As histórias em quadrinhos nem sempre apresentam texto verbal. Nesse caso, o leitor terá que observar a sequência das cenas, fazer a leitura

ra das imagens procurando analisar aspectos como o lugar onde acontece a história, os personagens (quem são, como são, quais as expressões faciais, o que estão fazendo, verificar se há presença de onomatopeias representando os ruídos de objetos ou seres). A partir da análise desses elementos, é possível compreender o que se passa nas cenas e interpretar o texto imagético. Paulino (2001, p. 80) enfatiza a importância de o leitor ficar atento à montagem da história, pois esta é responsável por determinar "não só o ritmo como outros aspectos de intencionalidade da narrativa". Para a autora, "[...] a montagem e outros recursos, como uso de cores dinâmicas, nos passam a ideia de movimento constante".

Outras histórias em quadrinhos se apoiam em dois canais: a imagem e o texto verbal em conjunção para compor o sentido da mensagem narrativa. Nesse tipo de história, também é preciso utilizar os mesmos artefatos empregados nas histórias que não apresentam o texto verbal alinhado a outras estratégias, como, por exemplo, observar quais os tipos de balões utilizados e averiguar se eles indicam fala, pensamento, cochicho, grito, se são balões duplos ou triplos que indicam uma fala dividida por um silêncio em duas ou mais partes.

Para Claus Clüver (2008, p. 218), “[...] numa história em quadrinhos, as imagens e o texto verbal são elementos distintos, mas não seriam autossuficientes se removidas dos quadrinhos”. Diante disso, afirma que “[...] a história em quadrinhos é um texto mixmídia pois contém signos complexos em mídias diferentes que não alcançariam coerência ou autossuficiência fora daquele contexto”. Na visão de Clüver, não é possível separar a mensagem linguística (mensagem verbal) da mensagem icônica (mensagem não verbal). Ambas necessitam uma da outra para tornar o texto coerente.

Segundo Oliveira (2013), a história em quadrinhos é um suporte de comunicação extremamente visual composto de imagens fixas, porém os autores utilizam certos recursos visuais que sugerem ação, movimento e sons, a saber: o desenho, as linhas, as cores, o texto, a utilização de planos fixos, panorâmicos, *close-up*, *travelling* etc. Muitas vezes conseguindo efeitos muito próximos aos do cinema que ajudam a construir uma comunicação ágil e eficiente com o leitor, participante e ativo neste processo. Corroborando essa ideia, Kazuko Kojima Higuchi (2002), em seu ensaio *Super-Homem, Mônica & Cia.*, traz contribuições aos educadores que utilizam ou pretendem utilizar as histórias em quadrinhos como um recurso didático. A autora faz uma abordagem das características da história em quadrinhos e sua proximidade com outras artes.

Por suas características estruturais a história em quadrinhos interliga-se com outras artes como a pintura, o cinema, a televisão e a literatura, numa relação dinâmica. São inúmeros os exemplos em que a história passa do papel para as telas de cinema ou televisão, transformando-se em desenhos animados, como a maioria das histórias em quadrinhos, ou em que inversamente, os filmes e seus personagens vão parar nas bancas de jornais. (HIGUCHI, 2002, p. 143)

A história em quadrinhos é um gênero discursivo de fácil acesso que envolve leitores de diferentes idades, visto que seu conteúdo aborda os temas de forma humorística, criativa, irônica e sarcástica. Os diferentes estilos linguísticos das histórias em quadrinhos alinhados ao visual e ao verbal formam um jogo interativo que se configura um excelente recurso didático capaz de despertar a autonomia, o lado crítico do aluno e, consequentemente, o domínio da língua portuguesa. Abramovich (1995), em sua obra *Literatura infantil: gostosuras e bobices*, ressalta que os diversos recursos que compõem as histórias em quadrinhos colaboram para formar o leitor infantil. Segundo a autora:

[...] as histórias em quadrinhos envolvem toda uma concepção de desenhos, de humor, de ritmo acelerado, de intervenção rápida das personagens nas situações com as quais se defrontam... Contém algo de conciso, vertiginoso, quase cinematográfico [...] (ABRAMOVICH, 1995, p. 158).

Nesse sentido, as histórias em quadrinhos constituem uma linguagem fundamental, ferramenta da qual o professor pode se apropriar para desenvolver potencialmente o incentivo à prática da leitura. Portanto, as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas em sala de aula em todos os níveis de ensino como um recurso capaz de despertar a atenção dos leitores e também de desenvolver o gosto pela leitura como fonte de prazer.

### **3. *A multimodalidade na Prova Brasil de língua portuguesa representada pelas histórias em quadrinhos***

A Prova Brasil de língua portuguesa trabalha com uma matriz de referência composta por 06 (seis) tópicos contendo a relação dos temas ou assuntos abordados nessa disciplina. Para cada tópico também há uma relação de descritores, isto é, das habilidades que se esperam dos alunos ao final do 5º e do 9º ano.

No tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto, uma das habilidades esperadas é que os alunos sejam capazes de interpretar texto com o auxílio de material

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

gráfico diverso (propagandas, histórias em quadrinhos, fotos etc.). Esse tópico e esse descritor servem como parâmetros para o professor pensar o ensino da leitura e compreensão a partir de textos que se utilizam de imagens fixas (mensagem icônica – código não verbal) e (mensagem linguística – código verbal) para compor o enunciado. Percebe-se que a escola já vem trabalhando com esses gêneros multimodais, haja vista a sua incorporação no cotidiano dos alunos através de sua inserção nos livros didáticos, nos meios de comunicação, no uso social, escolar e também por ser um item contemplado nas avaliações institucionais.

### Exemplo de questão utilizada em avaliação de 5º ano



Jim Meddick. "Robô". In folha de São Paulo, 27/04/1993.

No 3º quadrinho, a expressão do personagem e sua fala "AHHH!" indica que ele ficou

- (A) acanhado.
- (B) aterrorizado.
- (C) decepcionado.
- (D) estressado.

Fonte:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_gestor/exemplos\\_questoes/P04\\_SITE.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P04_SITE.pdf)>. Acesso em: 05-05-2013)

Ao analisar os modelos de questões contempladas na Prova Brasil disponíveis no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e no do Ministério da Educação – MEC constatou-se a presença de gêneros multimodais, tais como: pro-

pagandas, charges, gráficos, tabelas, histórias em quadrinhos, tirinhas, denominadas por Mendonça (2005, p. 198) como "[...] um subtipo de história em quadrinhos, uma vez que são mais curtas [...]", entre outros gêneros. Porém a proposta deste capítulo é fazer uma análise de como esta avaliação institucional vem abordando os gêneros multimodais em suas questões, em específico a história em quadrinhos.

Para tanto, foram selecionados e extraídos dos sítios eletrônicos referidos exemplos de questões e itens contemplados nas avaliações de 5º e 9º anos, aplicadas de 2005 a 2011, que trabalham os descritores contidos na matriz de referência da Prova Brasil.

### Exemplo de questão utilizada em avaliação de 9º ano

TB\_009254

**GARFIELD** - Jim Davis



Folha de São Paulo, 29/4/2004.

000

IT\_043344

Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são

- (A) assustadoras.
- (B) corriqueiras.
- (C) curiosas.
- (D) naturais.

**Fonte:**

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_gestor/exemplos\\_questoes/P08\\_SITE%20INEP\\_OK.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P08_SITE%20INEP_OK.pdf)>. Acesso em: 05-05-2013)

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Todas as questões acima estão relacionadas na Matriz de Referência ao tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto. Conforme, consta na matriz, este tópico requer duas competências básicas, a saber:

[...] a interpretação de textos que conjugam duas linguagens – a verbal e a não-verbal – e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais. Para o desenvolvimento dessas competências, tanto o texto escrito quanto as imagens que o acompanham são importantes, na medida em que propiciam ao leitor relacionar informações e se engajar em diferentes atividades de construção de significados (BRASIL, 2014).

Dentro deste tópico, as histórias em quadrinhos estão relacionadas ao descritor 5, que exige dos alunos habilidades para “reconhecer a utilização de elementos gráficos (não-verbais) com o apoio na construção do sentido e de interpretar textos que utilizam a linguagem verbal e não-verbal (textos multissemióticos)” (BRASIL, 2014). Além das histórias em quadrinhos, essa habilidade pode ser avaliada por meio de textos, com o auxílio de materiais gráficos diversos como propagandas, charges, desenhos, fotos, gráficos etc.

As questões contidas na tirinha de Jim Meddick (Robô) e de Jim Davies (Garfield) são apoiadas na narrativa que contém tanto o código verbal quanto o não verbal. Solicita-se ao aluno que identifique os sentimentos dos personagens expressos pelo apoio de signo verbal e não verbal. Portanto, o aluno precisa observar atentamente a expressão das personagens, juntamente com o auxílio do código verbal para responder corretamente o item.

No que se refere à tirinha de Jim Meddick, o discente precisa ficar atento para a mudança expressiva da personagem, que ocorre quadro a quadro, de acordo com a fala expressa pelo vídeo. Percebe-se a inquietude da personagem ao direcionar seu olhar para trás. Isso indica que ela parece estar sentindo a presença do fantasma do falecido no ambiente. E o seu temor se mostra bem mais evidente na fala em que indica que o fantasma do finado encontra-se atrás dela.

No terceiro quadro, após essa fala, é possível reparar, através da imagem, que o cabelo da personagem está todo arrepiado, uma grande tensão expressa pelos braços e pescoço esticados denotando o sentimento de horror. A personagem também expressa todo o seu medo por meio de um grito aterrorizante. Em seguida, olha para trás para confirmar a veracidade da fala. No quarto quadro, ocorre o desfecho sugerindo o humor quando aparece um balão contendo uma fala no vídeo dizendo "Você

olhou, né?" (BRASIL, 2013a). Nesse momento, desfaz-se toda a tensão. O leitor é levado a perceber o traço humorístico da tira e compreender que tudo não passou de uma brincadeira proposital por parte do falecido quando ainda era vivo.

Na tirinha do Garfield, de Jim Davis, percebe-se a reação do gato por meio da expressão de seus olhos. No início da narrativa ele está com os olhos semiabertos. Mas à medida que lê o jornal, arregala os olhos. Esse recurso objetiva levar o leitor a compreender, inferir que as coisas são apavorantes. A resposta pensada pelo gato (“ainda bem”) também ajuda a entender que se trata de coisas assustadoras e que não interessam nem um pouco a ele, tanto que dá as costas e deixa seu dono sozinho.

Nestas duas histórias em quadrinhos, conforme pontuado por Clíver (2008) e nas competências referentes ao tópico II da Matriz de Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2014), tanto as imagens quanto o texto verbal são elementos distintos, porém indissociáveis para a construção da coerência na narrativa. É preciso que o aluno recorra ao texto escrito e às imagens para relacionar as informações e conseguir construir significado coerente para a história.

#### **4. Considerações finais**

O ensino da língua por meio dos gêneros textuais permite ao aluno perceber a sua funcionalidade nas várias esferas sociais. Contribui para o desenvolvimento das capacidades de leitura, compreensão, produção textual e facilita a inserção do educando na sociedade letrada, além de tornar o aprendizado significativo e prazeroso.

As questões contidas nos simulados, disponibilizadas no sítio eletrônico do INEP referentes à Prova Brasil, mostram que há a inserção do gênero história em quadrinhos, além de vários gêneros multimodais na composição das questões. É possível que a inclusão das histórias em quadrinhos nesse exame seja um fator colaborador para a ampliação do ensino deste gênero nas escolas, uma vez que o MEC disponibiliza às unidades escolares a matriz de referência e seus descritores visando nortear o ensino.

Para os alunos obterem sucesso na avaliação é preciso que o professor realize um trabalho dialógico no intuito de levá-los a compreender que a leitura desse gênero vai além da decodificação. É necessário que o professor os auxilie para que ativem conhecimentos prévios, façam a



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

contextualização e identifiquem a intertextualidade para reconhecer a ironia, o humor, a crítica, entre outras características desse gênero.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1995.

BAKTHIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Exemplos de questões*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_gestor/exemplos\\_questoes/P08\\_SITE%20INEP\\_OK.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P08_SITE%20INEP_OK.pdf)>. Acesso em: 05-05-2013a.

\_\_\_\_\_. *Exemplos de questões*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_gestor/exemplos\\_questoes/P04\\_SITE.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/P04_SITE.pdf)>. Acesso em: 05-05-2013b.

\_\_\_\_\_. *Matriz de referência de língua portuguesa - SAEB / Prova Brasil – tópicos e descritores – 4ª série do ensino fundamental*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/saeb/matrizes/portugues\\_topico1.pdf](http://download.inep.gov.br/download/saeb/matrizes/portugues_topico1.pdf)>. Acesso em: 22-08-2014.

CLÜVER, C. Intermedialidade e estudos interartes. In: NITRINI, Sandra (Coord.). *Literatura, artes e saberes*. ABRALIC. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória: Kaygangue Gráfica e editora Ltda, 2005.

HIGUCHI, K. K. Super-Homem, Mônica & Cia. In: CHIAPPINI, Ligia. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, A. L. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória: Kaygan-gue, 2005.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Â. P. et. al (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

OLIVEIRA, M. C. X. *Histórias em quadrinhos e suas múltiplas linguagens*. Disponível em:  
<<http://www.fflch.usp.br/dlc/revistas/crioula/edicao/01/Artigos/10.pdf>>.  
Acessado em: 04-05-2013.

PAULINO, G., WALT, I. et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. 2. ed. Belo Horizonte: Formato, 2001.

**IMPACTOS DO PIBID/INGLÊS  
SUSTENTABILIDADE NOS ALUNOS**

*André Henrique Gonçalves* (UESC)

[henriqueios@live.com](mailto:henriqueios@live.com)

*Laura de Almeida* (UESC)

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

**RESUMO**

O presente trabalho apresenta parte dos resultados obtidos no desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) financiado pela CAPES. Atuamos no subprojeto Letras/Inglês em uma escola pública em Ilhéus (BA), trabalhando a temática da sustentabilidade no ensino da língua inglesa. Partimos de Leffa (1988), que ressalta a ideia de o professor começar do ponto onde o outro parou, sem a necessidade de reinventar ou repetir o ciclo. Assim, optamos por uma educação transformadora como colocado por Freire (2001). Dentre nossos objetivos trabalhamos a competência leitora e escritora em língua inglesa, promovendo estudos e debates sobre a problemática ambiental sob a perspectiva multi, inter e transdisciplinar. Com base em Dinalva (2002), apresentamos uma análise quantitativa através dos gráficos que sintetizam a opinião dos alunos e qualitativa por meios das inferências que fizemos junto aos alunos em relação à atuação do PIBID na escola. A importância do *feedback* junto aos participantes no desenvolvimento do subprojeto PIBID/Letras-Inglês tem por intuito aperfeiçoar o andamento do mesmo e buscar sempre a melhoria do ensino básico fundamental brasileiro.

**Palavras-chave:** Ensino. Sustentabilidade. Língua inglesa.

***1. Introdução***

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES. O subprojeto Letras se desenvolve em uma escola pública da zona sul de Ilhéus (BA), em uma turma da 8ª série ou 9º ano, alcançando um total de 30 (trinta) alunos. A finalidade do projeto é desenvolver as habilidades leitoras e escritoras dos alunos em língua inglesa apresentando a problemática da sustentabilidade. Utilizamos para isto uma sequência didática de gêneros textuais, tais como música, charges, textos, histórias em quadrinhos dentre outros. Além disso, buscamos a interatividade constante com os alunos incentivando a participação através da produção e reprodução de diversos materiais. Aqui procuramos defender a função social de ensinar e do aprender, da mesma forma o próprio papel da escola diante da condição de orientadora social nas diversas áreas do saber, neste caso a sustentabilidade e o ensino de língua inglesa.

Com a finalidade de conhecer o desenvolvimento dos alunos, obtido através do projeto, aplicamos um questionário que fez com que os alunos apresentassem a visão acerca da evolução através das atividades propostas. Desta forma, poderíamos avaliar o crescimento sócio educacional e a relação entre escola e prática.

Temos como princípio deste trabalho adequar nossas atividades de forma que os alunos apliquem o que foi ensinado na prática cotidiana.

O tema sustentabilidade foi desenvolvido em subtemas os quais foram desenvolvidos no subprojeto entre os que se destacaram estão “reciclagem, aquecimento global, mudanças climáticas, efeito estufa, desmatamentos, sustentabilidade e energias limpas”, sendo os bolsistas encarregados de elaborar atividades com foco em cada subtema do projeto.

## **2. Fundamentação teórica**

Para alcançar o objetivo traçado desenvolvendo assim uma relação entre o ensino de línguas estrangeiras e a educação ambiental buscamos subsídios teóricos em áreas correlacionadas com o tema. Partimos de Leffa (1988), que ressalta a ideia de o professor começar do ponto onde o outro parou, sem a necessidade de reinventar ou repetir o ciclo. Desta forma trabalhamos as atividades dando sequência ao tema sustentabilidade através das propostas para o ensino de língua estrangeira.

Assim, fizemos com que os alunos utilizassem as habilidades de leituras na língua inglesa, voltado ao tema específico conquistando conhecimento necessário para melhoria da qualidade do ensino e de vida através do tema proposto. Com base no exposto, optamos por uma educação transformadora como colocado por Freire (2001).

Com isso buscamos que os alunos possam posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais MEC/SEF (1998). Usando as diferentes linguagens verbal, musical e cultural induzindo a coparticipação social como forma de aprendizado. O ponto fundamental para a assimilação do conteúdo proposto tem sido a interatividade aluno-bolsista-aluno, trazendo uma linguagem mais próxima do cotidiano do aluno.

A educação ambiental está inserida em todos os aspectos que educam o cidadão. Dessa forma, é possível percebê-la nos diversos espaços

sociais, culturais, políticos e educacionais, dando, cada um, ênfase às suas especificidades. Por isso, notamos a educação ambiental em uma perspectiva global, salientamos que a mesma não poderia ser considerada como disciplina dentro do processo educativo, mas sim, como uma perspectiva que permeie todas as disciplinas. Assim, a educação ambiental deve ser abordada nos diversos aspectos e espaços promovendo a percepção do educando como cidadão brasileiro e planetário. Desta forma, segundo o pensamento de Reigota (1994) o subprojeto busca apresentar a temática dentro do ensino de língua inglesa.

### **3. Metodologia utilizada no trabalho**

A metodologia adotada faz uso das análises qualitativa e quantitativa como forma para análise dos dados obtidos através da pesquisa de opinião realizada entre os alunos da oitava (8ª) série do ensino fundamental, através destes resultados podemos avaliar e até redirecionar o foco para melhoria da qualidade do ensino.

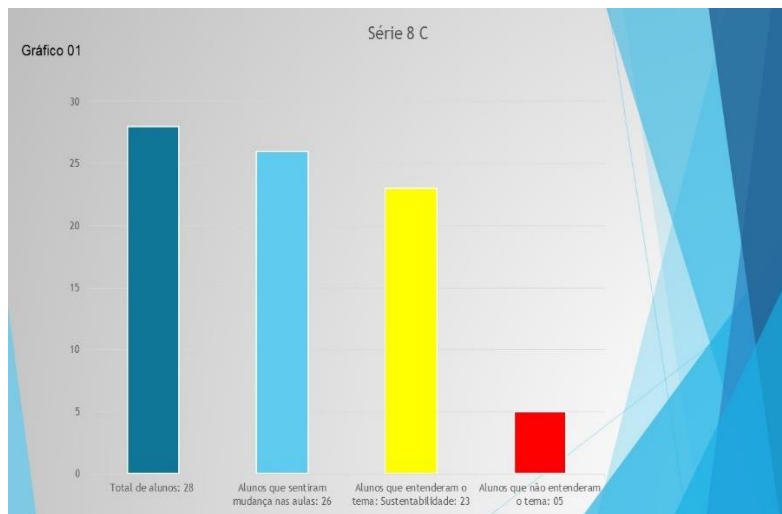
Podemos observar que o impacto do projeto Letras PIBID/CAPES através da pesquisa elaborada pelos bolsistas, demonstrou a melhoria da relação aluno-bolsista trazendo uma dinâmica diferente e da mesma forma uma avaliação positiva das atividades apresentadas no cotidiano do projeto.

Visando ainda analisar os resultados apresentaremos a seguir os gráficos referentes a pesquisa supracitada, desta forma procuramos dar continuidade à busca pela melhoria na qualidade do ensino através do Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência.

### **4. Análise dos dados**

A seguir apresentamos os dados coletados com base nas seguintes perguntas do questionário aplicado:

- 1- O que você entendeu sobre o projeto PIBID?**
- 2- Sentiu alguma mudança nas aulas?**



**Gráfico 1: Resultados das respostas dos alunos da série avaliada**

Como podemos visualizar neste primeiro gráfico, vinte e oito alunos responderam este questionário.

Destes, vinte e seis sentiram diferença nas aulas ministradas pelos bolsistas PIBID se comparadas com as demais aulas ministradas na instituição de ensino. O que nos leva a entender de forma positiva que o projeto tem sido importante na qualidade do ensino aprendizagem dos alunos. Ainda analisando este gráfico temos a seguinte situação.

Vinte e três alunos passaram a entender o significado da sustentabilidade, assim como, procuraram aplicar no cotidiano os ensinamentos recebidos em sala de aula, bem como cinco alunos não conseguiram identificar o tema sustentabilidade como ferramenta da melhoria de qualidade de vida.

Para a elaboração do segundo gráfico foi utilizada a seguinte questão:

**3- Dê exemplos de atividades feitas que mais chamou sua atenção. Numere 01 para que mais gostou e 05 para que menos gostou, por ordem de preferência o gênero que mais te agradou:**

- ( ) textos
- ( ) músicas
- ( ) histórias em quadrinhos

( ) filmes

( ) charges/ tirinhas

Por intermédio das respostas desta pergunta determinou a seguinte configuração dos dados.

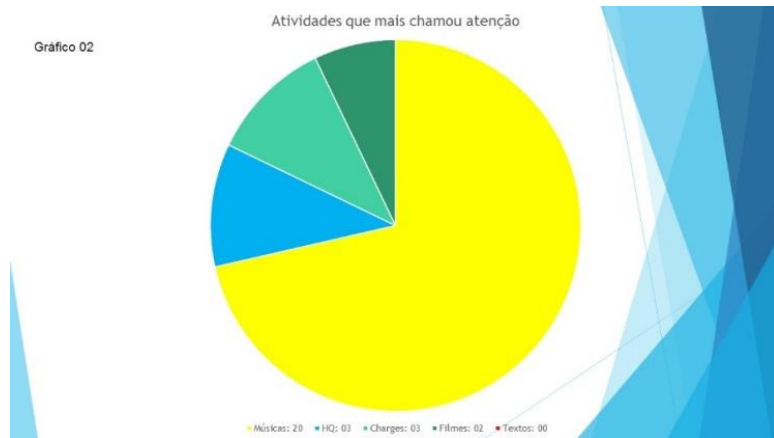


Gráfico 2: Avaliação das atividades

Este segundo gráfico, fala da receptividade dos alunos quanto aos tipos de atividades apresentadas, quais foram melhor recebidas e quais estão entre as menos aprovadas, desta forma buscamos aperfeiçoar nossas atividades, com objetivo de manter o foco dos alunos de modo que possamos extrair o máximo de empenho na execução das atividades propostas.

Observamos que cinco atividades estão aqui relacionadas dentre as quais obteve destaque a atividade oriunda de música em língua inglesa com tema voltado para sustentabilidade com a atenção de vinte alunos, logo após, encontram-se as atividades com charges e histórias em quadrinhos ambas foram avaliadas positivamente por três alunos dando ênfase que tanto as charges quanto as histórias em quadrinhos possui uma linguagem bem ilustrada com desenhos e suas mensagens em língua inglesa tema das aulas. Também analisamos como ponto negativos das atividades as que possuem linguagem apenas textuais em língua inglesa visto que nenhum estudante da sala analisada assinalou ter gostado deste tipo de atividade.

## 5. Considerações finais

O projeto PIBID, demonstrou que é possível trabalhar com a problemática da sustentabilidade em sala de aula dando um choque para mudança de pensamento em uma das questões mais discutidas nos dias atuais.

No que tange o pensamento ecologicamente correto o subprojeto Letras, vem se destacando em ação de conscientização partindo da sala de aula e buscando alcançar toda a sociedade em que atua.

Diante de situação em que encontramos os resultados buscamos otimizar os serviços prestados, visando uma melhor qualificação docente através da CAPES.

Simultaneamente tentamos transformar a educação básica utilizando a qualificação profissional dos bolsistas em atividade direta com a sala de aula de forma a trazer a interatividade entre estudante universitário e estudante da educação básica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laura de. Contextualizando o ensino de língua estrangeira e a educação ambiental. In: MARTINS, Marco Antonio; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de; CAMPOS, Sulemi Fabiano. (Orgs.). *Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE*, Natal, RN, 01 a 03 de outubro de 2014. Realização: Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste – GELNE. Natal: Edufrn, 2014, p. 1-9.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira – 5ª – 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LEFFA, Vilson J. *Metodologia do ensino de línguas*. Tópico em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988.

NASCIMENTO, Dinalva M. *Metodologia do trabalho científico: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

REIGOTA, M. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994.



LITERATURA E ESCOLA:  
EXPERIÊNCIA DE LEITURA COM ALUNOS DA 8ª SÉRIE

*Cristiane do Socorro Gonçalves Farias (UFPA)*

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

*Josebel Akel Fares*

RESUMO

Este trabalho de pesquisa orientou-se no projeto *Recepção das Poéticas Amazônicas, do Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA/UEPA)*, em que propõe a inserção mais atuante da literatura da Amazônia em escolas públicas, e se justifica devido a preocupante ausência de trabalhos que envolvam leitura de autores amazônicos nesses locais de ensino e fortalecer ainda mais um ensino de literatura, que interaja mais com os alunos, que os mesmos se encontrem no processo. A partir desse projeto, os alunos têm a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o que escrevem os autores amazônicos e se deparam com suas próprias memórias emergindo ao longo da leitura. Essa experiência de teve como suporte os pressupostos da *Estética da Recepção* por meio de Jauss e Zilberman realizado na Escola Estadual Prado Lopes no primeiro bimestre do ano letivo de 2014, em turma final do ensino fundamental. Dalcídio Jurandir foi o escritor paraense escolhido, do qual analisamos o texto “Escola” retirado da obra *Chão de Lobos*.

**Palavras-chave:** Literatura amazônica. Estética da recepção. Escola.

*1. Considerações iniciais*

Ao pensar este trabalho, que tem como norte a recepção da literatura da Amazônia em alunos da escola pública, muitas certezas e incertezas surgiram, parece clichê ou uma simples antítese, mas se pararmos para pensar, não é fácil falar de literatura, quiçá amazônica, principalmente em escolas públicas. Ao nos reportarmos para a arte literária como um todo, nossos conhecimentos tornam-se minúsculas partículas que tentamos juntar para tornar algo mais palpável, ou seja, tentar conceituá-la não é tarefa fácil. Historicamente é levantado atritos em relação de como podemos definir, caracterizar, estudar e delimitá-la, dentro do possível. E o que falar quando o objeto de estudo é a obra literária e suas diversas formas de recepção? Ao longo do tempo muitas definições vão sendo colocadas, substituídas, excluídas, repensadas, de acordo com seu público, suas políticas e ideais. Essas definições se reformulam a partir de novas propostas estudadas num dado momento histórico.

Segundo Eagleton (2006, p. 2)

muitas têm sido as tentativas de se definir literatura. É possível, por exemplo, defini-la como escrita ‘imaginativa’, no sentido da ficção-escrita essa que não é literalmente verdadeira. Mas se refletirmos (...) veremos que tal definição não procede.

Nessa perspectiva, o autor coloca as inúmeras diferenças entre obras inglesas do séc. XVII, consideradas literárias e não literárias, que vão desde Shakespeare, Webster, Marvell, aos ensaios de Bacon, os sermões de John Donne aos escritos de Sir Thomas Browne, e nos instiga a pensar o que de fato faz que uma determinada obra seja literária, o que deve ser levado em consideração para chegar a uma definição de literatura.

Muitas são as acepções que tentam definir o termo literatura, dentre elas para a acepção formalista, literatura é um meio não pragmático de dizer, de escrever o cotidiano, o comum. Grosso modo a literatura para essa vertente, vem a ser todo material impresso, podendo também ser manuscrito o qual é guardado em uma biblioteca. Esta noção desse termo está relacionada a noção clássica de “belas-letras” ou “*belles lettres*”, ou seja, em modo geral as pessoas, aqui, consideram literatura a escrita que lhes parece bonita. Em contraponto a este pensamento, Compagnon (2010, p. 19) diz que “a teoria da literatura não é a polícia das letras, mas de certa forma sua epistemologia”.

Sabemos que não se trata somente do “escrever bonito”, é também o escrever bonito com essência, com algo que se torne sólido mesmo na sua liquidez subjetiva. É tocar o outro que lê, é manifestação de sentimentos a partir da sua vivência de leitura, do contato com a obra, nesse sentido Eagleton (2006, p. 11) diz “que se tal definição tivesse validade geral, não haveria a má literatura”. Numa visão micro estrutural, a literatura é o ponto de partida que traça dicotomias divergentes: o que é literatura e o que não é literatura.

O que é considerado literatura em determinado momento histórico, pode vir a ser questionado em outro, ao pensarmos assim, estamos colocando valores, e segundo Eagleton (2006, p. 12) o valor que propomos a algo é transitivo e depende das pessoas que julgam os valores. Por exemplo, os textos de Perrault hoje não são iguais e não tem o mesmo valor dos textos de Perrault do seu tempo. Uma obra nunca será a mesma a partir do momento em que é colocada em contato com uma determinada sociedade em um determinado tempo, até mesmo inconscientemente, essa sociedade faz uma releitura, ou seja, dificilmente o valor que foi determinado para uma obra hoje, vai ser o mesmo amanhã.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Como nada é estático no tempo, pensemos a literatura brasileira, que é recente em relação às outras, suas manifestações, seus precursores. A literatura no Brasil foi ratificada, e continua a ser, a partir de muitas pesquisas, trabalhos árduos, que pudesse discorrer sobre a literatura brasileira, com mais autoridade, no que se descobriu, e no que está a vir a ser descoberto ao longo da história do país. Começamos, então, lá no início do século XVI, com a famosa história da “descoberta” e colonização de um novo país. Com o advento da chegada dos portugueses, muitas outras particularidades europeias foram impostas ao local, comida, cultura, danças, credences que foram mescladas, mas sempre sobressaindo à cultura alheia. A partir de então surgem os primeiros escritos. A carta de Caminha, descrevendo a exuberante natureza e tudo que seus olhos pudessem alcançar, mais tarde os jesuítas da Companhia de Jesus, responsáveis pela educação e a religião, deixaram obras líricas, teatrais. Com o passar dos tempos e mudanças de ideologias, as pessoas começaram a se questionar sobre a literatura de cunho nacional, a partir de então muitos estudiosos começaram a se movimentar em prol de uma literatura que ratificasse a identidade literária do Brasil. Lembremos que isso foi um trabalho muito demorado.

A literatura nacional começa a tomar autonomia em um período de transição do século XIII para o XIX, sem dissociar, é claro, da histórica “Independência e movimentos intelectuais que a cada dia aumentavam”, surgindo então o romantismo em 1836. A partir de então a literatura se adapta ao meio, e é oficializado com *Suspiros Poéticos e Saudades*, de Domingos José Gonçalves de Magalhães (1811-1882). Dentre todas as figuras que se projetaram no Romantismo, dois se destacaram como figuras máximas: José de Alencar (1829-1877) e Gonçalves Dias (1823-1864), sendo este considerado o patriarca da literatura brasileira.

Passamos por muitas mudanças filosóficas, políticas e sociais e junto com elas surgem o Realismo-Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Impressionismo, até chegar ao Modernismo com a Semana da Arte Moderna de 1922 em São Paulo. Se o Romantismo foi o momento da autonomia literária, o Modernismo foi a maioria, destruiu o obsoleto e colocou novas ordens, “o Modernismo no Brasil inovou os temas e a linguagem das obras ao mesmo tempo em que afirmou nossa identidade (...) denunciou nossas mazelas de modo contundente”. (ABAURRE, 2008, p. 01)

No decorrer do tempo e das experiências vividas desde a colonização, a literatura brasileira vem se tornando valorizada, respeitada e reconhecida, conforme afirma Coutinho (2004):

A literatura brasileira demonstra uma grande vitalidade, expressa numa larga visão do mundo brasileiro, capacidade técnica de suas figuras de destaque, um público compreensivo e ávido de suas realizações, uma autonomia de criação, uma força de expressão e apreensão da realidade, que a fazem uma das mais representativas da América. (COUTINHO, 2004, p. 143)

## **2. *Leitura e leitor: caminhos intercruzados***

**O livro traz a vantagem de a gente poder estar só e ao mesmo tempo acompanhado. (QUINTANA)**

**[...] a diferença entre um livro e um amigo não é sua maior ou menor sabedoria, mas a maneira pela qual a gente se comunica com eles; a leitura, ao contrário da conversação, consistindo para cada um de nós em receber a comunicação de um outro pensamento, mas permanecendo sozinho, isto é, continuando a desfrutar do poder intelectual que se tem na solidão e que a conversação dissipa imediatamente, continuando a poder ser inspirado, a permanecer em pleno trabalho fecundo do espírito sobre si mesmo. (PROUST)**

Sabemos da importância cultural que a escrita trás na sua história, no entanto o ser humano precisa de muita perspicácia para fazer uma boa leitura, e conseqüentemente o entendimento sobre a mesma. A leitura para nós torna-se um desafio a cada dia que passa, pois precisamos ter claros quais seus objetivos, suas funções, em quais contextos estão inseridas, principalmente quando sobrepomos a ela como um meio indispensável de aprendizado.

Ao decorrer da história a leitura deixou de ser um mero “passar de tempo” e de que leitura era decodificar a intenção do que o autor quis, e ao longo do processo foram surgindo outros fatores imbricados nesse, como a obra, o autor, e o leitor, alguns perderam sua majestade, outros, entretanto, tornaram-se mais importantes, cada qual com suas especificidades. Para tornar-se autêntica, versátil, frutífera e interativa dependendo sempre do objetivo da leitura, “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] o objetivo que guiar sua leitura”. (SOLÉ, 1987, p. 22)

É pertinente salientar que a compreensão de determinada leitura exige do leitor um conhecimento prévio, um conhecimento de mundo que lhe ajudará no processo de entendimento da leitura, se esta fizer parte de suas vivências, não podemos simplesmente dizer que tudo é muito simples, como nos instiga Eco (2012, p. 84). “Destarte, todo ato de leitura é uma transação difícil entre a competência do leitor (o conhecimento do mundo compartilhado pelo leitor) e o tipo de competência que um dado texto postula para ser lido de maneira econômica”.

Em se tratando de leitura, no âmbito escolar, há tempos o tripé, aluno-escola-leitura, vem sendo observado e discutido pelos autores, pesquisadores, educadores, engajados com a educação que não seja mecanicista, eles instigam a discussão do uso da leitura para com o sujeito, o qual leva uma bagagem de informações consigo inserido no ambiente escolar, para que se tornem efetivamente leituras críticas a partir da sua vivência.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 1982, p. 10)

É necessário que, em pleno séc. XXI, pensemos em metas consistentes para uma educação na qual possamos desenvolver habilidades, competências e o gosto pela leitura, com vista a tornar cidadãos mais sensíveis à vida, aos problemas sociais, ao poético e, então, perceber a leitura como uma das formas de conhecimento do mundo, e eficaz instrumento para sua vida pessoal e profissional. A leitura transporta o leitor a qualquer lugar onde sua imaginação permitir, sem mesmo sair dele, conhece novos mundos, culturas, enfim.

O mesmo sucede com o texto: ele produz em mim o melhor prazer se consegue fazer-se ouvir indiretamente; se, lendo-o, sou arrastado a levantar muitas vezes a cabeça, a ouvir outra coisa. Não sou necessariamente cativado pelo texto de prazer; pode ser um ato ligeiro, complexo, tênue, quase aturdido: movimento brusco da cabeça, como o de um pás-

saro que não ouve nada daquilo que nós escutamos, que escuta aquilo que nós não ouvimos. (BARTHES, 1987, p. 35)

No ambiente escolar, necessitamos cada vez mais abandonarmos nossos resquícios mecanicistas, desvendarmos nossos olhos e enfrentarmos de vez nossas falhas, para que possamos ajudar nossos alunos, leitores em potencial, a descobrir a fantástica viagem da leitura, essa leitura que, segundo Barthes, produz em nós o melhor prazer e nos torna livres para ouvirmos coisas diferentes da questão sendo ditas a todo o momento.

Assim como a leitura, o reconhecimento da importância do leitor há muito tempo é alvo de discussão. Temporalmente dentro da história da literatura deu-se destaque, ao enredo e ao autor da obra, colocando-os em uma espécie de pedestal, intocável, ao leitor cabia somente ler a obra e entender nela a intenção do autor, ou, até mesmo, somente não podia sair do viés que a obra impunha, ao destinatário cabia entender o código repassado pelo emissor. Como se observa em Compagnon (2010),

O filósofo I. A. Richards (...) afirmou os princípios de uma leitura rigorosa que corrigiria os erros habituais. A poesia pode ser desconcertante, difícil, obscura, ambígua, mas o problema principal está com o leitor, a quem é preciso ensinar a ler mais cuidadosamente, a superar suas limitações individuais e culturais, a respeitar a liberdade e autonomia do poema. (COMPAGNON, 2010, p. 140).

Entretanto, ao longo da história e de muitos discursos, o leitor começa a ganhar atenção nas obras. Ao colocar o autor como ponto importante de um sistema que nasce de hipóteses interpretativas, é coerente percebermos que para que haja uma leitura lógica de interpretação com a participação ativa do leitor, pensa-se na necessidade de fugir da leitura da intenção autoral e de quais as estratégias textuais usadas para cada tipo de leitor. Desse modo, Eco (2012, p. 45) diz que “o leitor-modelo constitui um conjunto de condições de êxito, textualmente estabelecidas que devam ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial”.

Nesse sentido, o leitor é visto como um elo importante do processo literário como uma forma de suprir certa incompletude na obra como nos mostra Ingarden (2010):

O sentido deve ser o produto de uma interação entre os sinais textuais e os atos de compreensão do leitor. E o leitor não pode desprender-se dessa interação; ao contrário, a atividade estimulada nele o ligará necessariamente ao texto e o induzirá a criar as condições necessárias à eficácia desse texto. Como o

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

texto e o leitor se fundem assim numa única situação, a divisão entre sujeito e objeto não funciona mais; segue-se que o sentido não é mais um objeto a ser definido, mas um efeito a ser experimentado. (INGARDEN, *apud* COM-PAGNON, 2010, p. 147):

O texto agora passa a contribuir com o leitor, para que esse não fique apenas como leitor bancário<sup>52</sup>, que simplesmente aceite o colocado pelo autor, e sim passe a interagir com ele de maneira que construa e desconstrua novos significados. A partir da década de 60, século XX, destacam-se dois tipos de leitores; o implícito e o explícito, aquele condicionado à obra, e este ao ato da recepção por parte do leitor, sem desmerecer um ou outro. Jauss (2012) afirma que:

a) Separá-los para maior eficiência metodológica: “contrastar o papel do leitor explícito e o do leitor implícito – em outras palavras, o código de um leitor historicamente determinado e o de seu papel literário predeterminado – é um pré-requisito indispensável para uma análise hermenêutica da experiência da leitura”, b) Dar preferência à reconstrução do leitor implícito: “Tão logo reconstruímos o papel do leitor implícito num texto, podemos, com muito mais segurança, definir as estruturas de pré-compreensão e, com isso, também as projeções ideológicas de determinadas camadas de leitores enquanto um segundo código distinto do primeiro”. (JAUSS, *apud* ZILBERMAN, 2012, p. 66)

Portanto, a partir das concepções acima colocadas para o leitor, observa-se uma soma na literatura, no que diz respeito às recepções que uma obra deve instigar condicionada ao leitor, para que esse consiga se utilizar de estratégias, o que Eco vai chamar de *conjunto de condições de êxito* e consiga fazer que um determinado texto seja, com toda a sua potencialidade, ser atualizado em qualquer tempo em qualquer contexto pelo leitor.

### 3. O autor: Dalcídio Jurandir

Menino, o rio marcou sua vida. Vida de paisagens, bichos e homens. Vida de uma sociedade primitiva. Uma religiosidade de ladainhas, procissões e velórios, tudo muito à moda antiga. Tudo começa em 10/01/1909, quando nasce Dalcídio Jurandir Ramos Pereira, na Vila de Ponta de Pedras, hoje já denominada cidade de Ponta de Pedras, um ano mais tarde, ainda bebê junto com seus pais o Sr. Alfredo do Nascimento Pereira e a Sra. Margarida Ramos vão morar na vila de Cachoeira do Arari,

---

<sup>52</sup> Expressão colocada por Paulo Freire quando nos explica da educação que é somente depositada no aluno, não há interação.

hoje também cidade. Nos dez romances do escritor, ficaram registradas memórias de uma infância vivida e trazidas à tona nas personagens do ciclo romanesco. Os prazeres e os desprazeres de se viver em um lugar longínquo, pobre, visto como exótico, são alguns recortes para se reconhecer nas tramas a vida e a voz ao seu passado, que, ao levar para uma experiência de leitura no *lócus* marajoara, os leitores reconhecem as suas próprias realidades, descritas no processo de recepção a partir de um olhar que traz experiência de hoje.

O menino Dalcídio conviveu com a matintaperera, com o boto, com a seca e com enchente, com caboclos marajoaras e com as dificuldades, como qualquer outra pessoa, e que podemos perceber no trabalho da professora Josebel Fares (2013, p. 13), que consegue entrevistar pessoas que conheceram, ou que conviveram com a família do escritor e contam um pouco sua vida. Como dona D. Raimunda, filha de Lindolfo Paiva, ajudante no jornal em que Dalcídio trabalhava como tipógrafo:

A mãe dele morou ali, muitos anos. Meu pai que lidava com ela. Quando ela bebia, meu pai que levava ela carregada, era meu pai que levava ela carregada. Mas não era todo dia também, que ela bebia, ela tinha os dias de beber. O capitão Alfredo, pai dele, o marido, ficava zangado com ela, mas não era de tá brigando, ele se aborrecia, chamava atenção, mas eles eram muito unidos, muito unidos: Capitão Alfredo e ela era Dona Margarida Ramos.

Podemos perceber nos relato de D. Raimunda, que muitas personagens criadas pelo escritor possivelmente foram inspiradas na vida real, em problemas e fatos reais, assim como ele próprio passou por muitos percalços na vida, devido a sua luta pela igualdade de direitos e justiça social, foi preso várias vezes, sofreu humilhações e passou até fome.

10- Qual é a história do personagem e o que aconteceu com ele?  
A história é de um menino rubicundo que mora no Pará. Bia terminou os estudos e se tornou um grande homem, acho que Bia era Dalcídio Jurandir.

13) O que acharam do texto? Por quê?  
O texto é bem interessante, porque o autor conta como é a realidade de quem vive no interior da ilha de Marajó.

**Trecho retirado da parte escrita do trabalho**



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Em relação às personagens que poderiam ser inspiradas em pessoas reais, podemos perceber que o próprio leitor tem essa impressão, foi o que aconteceu com uma aluna da 8ª série da tarde, como podemos observar no trecho acima.

Por essa realidade contada pelo autor e por outras características marcantes, recebeu vários prêmios, seu livro *Linha do Parque* foi publicado em alguns países fora do Brasil. Em 1972, a Academia Brasileira de Letras concede ao autor o Prêmio Machado de Assis, entregue por Jorge Amado, pelo conjunto de sua obra. Em 16 de junho de 1979, o Brasil, a Amazônia, o Pará perde um dos seus grandes mestres na arte de escrever.

Com o passar do tempo, vários estudiosos começam cada vez mais a desenvolverem estudos em formas de artigos, teses, dissertações e ensaios a respeito do autor e suas obras, um movimento acadêmico forte ratifica cada vez mais o nome do romancista no cenário da literatura amazônica, como nos apresenta Fares (20013, p. 3):

Desde a segunda metade dos anos 90 do século XX, especialmente no Pará, há um movimento acadêmico em torno da leitura da obra de Dalcídio Jurandir. Escrevem-se teses, dissertações, monografias, artigos, ensaios. Cito os estudos de Zélia Amador de Deus, Paulo Nunes, Marli Furtado, Ernani Chaves, Gunther Pressler, Arthur Bogéa, Sílvio Holanda, Rosa Assis. Menciono ainda os trabalhos pioneiros das professoras Enilda Newman Alves, defendido na PUC/RJ, Olinda Batista Assmar (UFAC), defendido na UFRJ, da década de 1980, e de alguns importantes críticos, entre os quais destaco Benedito Nunes, Pedro Maligo, Wille Bolle e Audemaro Taranto Goulart.

A partir dos estudos e pesquisas, aos poucos, a obra vai sendo merecendo o devido reconhecimento. Em 2001, concorreu com outras personalidades ao título de "Paraense do Século". No mesmo ano, em novembro, foi realizado o Colóquio Dalcídio Jurandir, homenagem aos 60 anos da primeira publicação de *Chove nos Campos de Cachoeira*. O Governo do Estado do Pará homenageia o escritor instituindo o Prêmio de Literatura Dalcídio Jurandir em 2008. Em 2009, comemorou-se o centenário do escritor. Dalcídio Jurandir Ramos Pereira, em suas obras, mostrou ao mundo um cenário rústico e verdadeiro, cheio de belezas a descobrir, rememorava sua infância vivida em Cachoeira do Arari, as pessoas e o cotidiano simples que elas tinham ali, na ilha do Marajó, dessa forma, o leitor tem a oportunidade de entender um pouco mais a vida Amazônica a partir de seus romances do Ciclo do Extremo Norte, como

ele mesmo denominou: Chove nos Campos de Cachoeira (1941), Marajó (1947), Três Casas e um Rio (1958), Linha do Parque (1959), Belém do Grão-Pará (1960), Passagem dos Inocentes (1963), Primeira Manhã (1967), Ponte do Galo (1971), Os Habitantes (1975), Chão dos Lobos (1976), Ribanceira (1978).

Além do lado romancista, Dalcídio também foi poeta. O Prof. Paulo Nunes selecionou e organizou um livro de poemas intitulado “Poemas Impetuosos ou O tempo é o do sempre escoá”, que apresenta poemas de várias fases do autor. Dalcídio Jurandir, como o próprio poeta coloca, pode ser a culminância de um “equivoco” como podemos perceber nos escritos de Canção do reino amor.

#### **Minha poesia**

Vieste tão cedo me atormentar!  
Vieste tão cedo me acariciar...  
Ô fiandeira das madrugadas  
Que vens cobrir meus destinos  
Com o véu solar da lua ausente!

Em todos os sentidos, Dalcídio nos deixa um grande legado literário, a partir de seus romances e poemas, e constitui uma história social da Amazônia, contada a partir de suas experiências de homem amazônida e de seus ideais de liberdade.

#### **4. A obra**

A escola<sup>53</sup>

– Biá, tu te lembrás daquela tua escola? A professora: meninos o Brasil é muito, muito, muito rico. Tem riquezas colossais. E tu: professora, o que é colossais? A mestra: Mas, menino! E o nosso ouro e o nosso café e o nosso Conselheiro Ruy Barbosa? Escreva no quadro.

– Mas, professora, e o giz?

– Então no caderno: o Brasil...

– Nem um tico de papel que dirá caderno, professora.

– Tome papel, escreva a lápis.

– Lápis?

---

<sup>53</sup> In: Chão de Lobos. Rio de Janeiro, Record, 1976. Texto retirado do livro *Texto e Pretexto: experiência de educação contextualizada a partir da literatura feita por autores amazônicos*, de Fares et alii. vol. I, CEJUP, 1992.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Que é que tinha naquela escola? O inspetor chegava. A professora com aquela cara de quem sempre jejuava, vexada, gaguejando:

– Inspetor, nem unzinho material escolar? Estou sem um toco de giz.

– Providenciaremos, providenciaremos. Já decoraram o Hino?

E a mestra voltava a ensinar que o Brasil. Vamos decorar o Hino, criançada. Os meninos cabeceavam sequinhos, ou roíam seu torrão de terra, a ponta da caneta, muitos vindo de longe, remando, do de comer só o ar do rio, só, sem um torrão de açúcar, um xibé. As letras viravam aquela rosca no balcão, o pão na canoa ligeira, a farinha pesando na balança do Delfim, cuspiam. Não cusпам no chão, mal-educados! Cantem. Nossa terra tem mais flores. A professora: Vamos meninos. Biá voltava, remando, apanhava pelo rio algum tape-rebá que ia roendo, roendo até chegar no jirau da barraca onde o periquito lhe beliscava o dedo. Em casa o pau de lenha à espera do aracu que o pai há de trazer – peixe anda arisco, arisco. Veio a mãe, amarela, seco e solto o cabelo, um trapo em cima da pele, verme até os olhos.

– Mamãe, por que diz que o Brasil é tão rico e a gente...

O texto Escola, aqui trabalhado, é um excerto do romance *Chão de Lobos*, que faz parte do Ciclo do Extremo Norte, retirado da obra *Texto e Pretexto: Experiência de Educação Contextualizada a Partir da Literatura Feita por Autores Amazônicos*, de Fares et al. (1992). A narrativa apresenta o contraste entre as riquezas da Amazônia e a pobreza de seus habitantes e discute as condições de uma escola no interior da região, que nada se tem de material de didático e condições de trabalho. “A Amazônia que surge em seus livros não é a terra farta, de paisagem e habitantes exóticos ou, ainda, o lugar de onde saem crenças maravilhosas ou mitos e lendas fantásticas, mas trata de um *locus* em que convivem sonho e miséria”. (VELOSO, 2007, p. 17)

A personagem Biá, representa a dura realidade das crianças ribeirinhas, que não entendem a fala da professora em insistir no discurso de que o Brasil é um país rico cheio de “riquezas colossais”. Mostra a preocupação da escola em colocar em prática ações pedagógicas, sem levar em consideração a realidade dos alunos. Biá imagina as letras virarem alimento, pois não aguenta mais de tanta fome, a narração é cheia imagens e linguagem típicas do lugar, como o casco, o ato de pegar alguma fruta que vem com a maré, o jirau, o fogo à lenha, o animal de estimação. A família representada pela sabedoria do pai que ao sair para a natureza em busca do peixe, vê que não está no tempo dele, e a figura tão marcante da mulher, sua mãe, representando muitas outras famílias que viveram, e vivem aquela miséria. O texto a Escola faz refletirmos, nos traz a todo o momento novas sensações, prazer, de acordo com Barthes (1987, p.

21), que ao falar de leitura diz que o “Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura”.

O texto, com uma linguagem simples e direta, denuncia a realidade de milhares de pessoas que ainda vivem no esquecimento do poder público, que simplesmente usam os olhos e ouvidos do inspetor. O que torna a obra contemporânea e atual, Dessa forma, apesar da obra ter sido escrita em tempo distante do das crianças que participaram da experiência. Jauss (*apud* ZILBERMAN, 2004, p. 37) afirma que “Uma obra não perde seu poder de ação ao transpor o período em que apareceu; muitas vezes, sua importância cresce ou diminui no tempo, determinando a revisão das épocas passadas em relação à percepção suscitada por ela o presente”.

A obra de Dalcídio Jurandir constitui-se em um verdadeiro olhar atento à vida amazônica ao descrevê-la e inter cruzar as histórias contadas com suas próprias experiências vividas naquele lugar. Dessa forma, sua literatura constitui-se em diversas temáticas, ultrapassa os limites do regionalismo, abordadas de maneira sutil como a proximidade com o rio, os caboclos, as tradições e o sofrimento do homem da Amazônia. Os textos de Dalcídio junto com a ajuda do leitor sempre são atualizados no instante da leitura, seu texto instiga, inquieta o outro, “*o texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo*. Gerar um texto significa executar uma estratégia de que fazem parte as previsões e os movimentos dos outros”. (ECO, 2012, p. 39)

## **5. *Lócus da pesquisa***

A presente experiência foi colocada em prática e uma Escola Estadual da cidade de Curralinho, no Marajó (Pará). A escola estadual de ensino fundamental e médio foi criada no ano de 1935, de 26 de fevereiro de 1935, assinado pelo Governador do Pará José C. da Gama Malcher, para funcionar o curso primário integral (de 1ª a 5ª série). E a partir de 08 de março de 2005 é autorizada a Implantação do Ensino Médio regular. Hoje, ano letivo de 2014, é a escola estadual de ensino fundamental e médio “Prado Lopes”.

Considerada escola de grande porte, com 1.669 alunos regularmente matriculados distribuídos em três turnos: Manhã, tarde e noite nas seguintes modalidades de ensino: educação especial; ensino fundamental

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

regular do 1º ao 9º ano/séries, ensino fundamental supletivo de 3ª a 4ª etapa e ensino médio regular de 1ª a 3ª série e ensino médio modular através do grupo especial de ensino médio (GEEM), funcionando nas localidades Vila Calheira, Vila Jerusalém, Central do Aramaquiri e Vila Recreio do Piriá 1ª, 2ª e 3ª séries. Com seu corpo docente composto por 43 professores, corpo administrativos, um diretor uma vice-diretora, uma secretaria 06 agentes administrativos e 05 técnico em gestão escolar. Corpo de apoio operacional está composto por 15 servidores.

A escola está situada na Av. Jarbas Passarinho na cidade de Curralinho, às margens do Rio Pará.

### 6. *Os sujeitos da pesquisa*

**“O homem esta no mundo e com o mundo. Se apenas tivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não eu”. (Paulo Freire)**

O ser humano, desde o momento em que é concebido, passa por processos naturais, e vai amadurecendo de acordo com suas mais diversas etapas, processos. Os sujeitos, de acordo com essas etapas, se adaptam ao que lhe é pedido. Em relação à vida escolar, o aluno deve ir se familiarizando a várias situações em que é inserido, e a leitura é uma delas. A leitura é muito importante para compreensão de mundo, prazer e fruição, para isso muitos métodos são discutidos. No que se refere à educação, pensa-se no material a ser selecionado, o papel da escola, do professor, como peças fundamentais para que esse indivíduo se torne construtor de conhecimentos.

Pensando nisso, selecionamos alunos das duas 8ª séries do ensino fundamental com a faixa etária entre 14 e 17 anos, por, possivelmente, já terem uma maturidade suficiente para fazerem leituras e se posicionarem criticamente diante delas. Sabemos que nessa idade os alunos estão em fase mais porosa para descobertas de mundo, do corpo, de informações novas. A concorrência com os fatores externos à escola são muitos e por isso tentamos fazer com que esse aluno se torne atraído pela escola, que tenha vontade de estar em sala de aula e, principalmente, se colocar como participante do processo de ensino aprendizagem e não como mero receptor de informações. Para que esse processo aconteça é necessário ha-

ver entre os próprios alunos e professores uma interação social e intelectual em relação aos níveis de entendimento.

Neste ano de 2014, a escola ofereceu duas turmas de oitava, uma pela manhã e outra a tarde, somando um total de 40 alunos participantes. No resultado de um questionário, para perceber qual a situação socioeconômica dos alunos, surgiram às seguintes situações.

1. Escolaridade dos pais: há alguns analfabetos, mas a maioria tem até a oitava série e alguns pais com o nível de graduação.
2. Renda familiar: dependendo do nível de escolaridade, os valores variam entre R\$ 500,00 e R\$ 6.000,00.
3. Formas de entretenimento: 10% assistem TV, 1% faz leitura, 30% conversam com amigos, 31% ouvem música e 20% saem para se distrair.
4. Leitura. O gosto: as respostas discrepam em relação ao item anterior. 10% responderam não gostarem de ler e 90% gosta. A justificativa para o ato de não gostar de ler: falta de hábito/por que não /preguiça /lê só o que gosta /falta de tempo. Finalidade da leitura: aprender /ajudar na aprendizagem /passar o tempo. O que costuma ler: livros:05, revistas: 06 bulas: 04 manuais: 01 jornal: 07. Outras finalidades do livro: 35% não têm e 65% disseram que sim, como enfeite /Abanador /assento /outra. Ao serem perguntados se lembravam de algum livro que o tinham impressionado ao ler: 37% responderam que não e 63% que sim. O que eles tinham de diferente que chamou sua atenção, surgiu o seguinte: Figuras /Aventura /Romance /Gibi /História de vida /História /Piadas. Um fator importante e inquietante foi quando eles foram questionados sobre o conhecimento de algum autor paraense e as respostas foram unânimes, até aquele instante nunca tinha lido ou ouvido falar sobre nenhum, só autores de “fora”.

No decorrer do trabalho notou-se que a maioria dos alunos morou no interior da cidade, ou, se não tinham morado, já passaram uma temporada, em férias, passeios, fato que de alguma forma os deixaram bastantes confiantes com certa consciência em suas colocações em relação ao texto. Em contraponto, o que nos preocupou foi a falta de consciência e maturidade em relação à construção do seu próprio crescimento no processo educacional, no qual muitos ainda não percebem a necessidade de tomar para si o gosto pela leitura.

### 7. *Análise do trabalho*

A partir desse momento, tentaremos fazer uma análise mais minuciosa da recepção literária do texto dalcidiano a partir das gravações feitas em sala de aula com os alunos das 8ª séries. O intuito aqui é indicar detalhadamente os aspectos relevantes mais frequentes em suas falas.

Impressões iniciais sobre o autor: em relação ao conhecimento do autor, nenhum aluno, sem exceção, conhecia o autor ou muito menos outro autor paraense. Quase em coro responderam que não. Ao serem perguntados sobre o que sentiram ao saber que Dalcídio era marajoara surgiram as seguintes:

AM1<sup>54</sup>: *Gostei*

AM2: *senti orgulho. Senti orgulho em saber que existe alguém do Marajó falando sobre a nossa terra!*

AT1... *Eu fiquei assustada, porque eu ainda nem tinha lido nenhum autor paraense*

AT2: *só autor de São Paulo...*

Em relação às perguntas das impressões iniciais sobre a obra, podemos perceber como os alunos observaram que se tratava de uma realidade parecida com a deles, dentre os alunos somente um sentiu dificuldade na leitura, disse que as palavras eram difíceis, ao serem perguntados o que acharam do texto:

AM1: *eu achei bem interessante.*

AT1: *fala do rio, da escola...*

AM2: *eu achei meio complicado*

AT2: *gostei. Porque é tudo realista né... Fala da vida da gente no Marajó.*

Quando começamos a falar sobre as personagens, que aparecem no texto, a maioria participou, falou dos nomes que puderam identificar, relataram suas características e colocando-os adjetivos que puderam, aos olhos deles, justificar algumas personagens; nesse momento percebe-se um conceito crítico a cerca da personalidade dessas:

---

<sup>54</sup> AM1 /AT1: Aluno manhã /Aluno tarde

*Biá, o inspetor... (quase todos em gritos)*

*AT1: a mulher, o aluno...*

*AM1: era muito magra...*

*AM2: era velha*

*AM3: uma mulher que trabalha muito*

*AM4: ela tinha verme... Porque ela não come, tava doente*

*AT1: cabelo **black power**...(gargalhadas)*

*AT3: parece um esqueleto*

*AT4: não, porque ela passava fome.*

Ao situarmos o local da narrativa, foi interessante a participação sem dificuldade, os alunos não apresentaram dificuldades em reconhecer os espaços onde acontece a narrativa, pois a maioria deles estão acostumados com as imagens que o texto trás, ou faz com que o leitor tenha do espaço onde acontece a história, quando perguntamos em que local se passava a história podemos observar:

*AM1: no rio*

*AM2: não, no interior... Porque ele fala do rio, do casco,*

*AT1: ele fala do remo, que ele pegava taperebá... Das florestas...*

Ao comentarmos sobre a escola e a professora, se consideravam algo parecido com a realidade escolar deles, primeiramente não acharam nada de igual, mas logo depois opinavam de acordo com que ouviam dos outros colegas, reconheceram detalhes da sua escola na escola de Biá, no entanto trouxeram relatos de outras experiências:

*AM1: não*

*AM2: é professora, não tem material*

*Am3: não, não é não.*

*AM4: é sim professora... é mais ou menos*

*AT1: é diferente.*

*AT2: é acabada, porque parece que ela é acabada igual essa daqui*

*AT3: e a professora era muito enjoada.*



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

AT4: *esse inspetor tinha na minha outra escola, era muito chato.*

Com o mesmo intuito fazer com eles falassem mais de suas realidades surgiu a pergunta de como a personagem Biá chegava à escola, de que maneira ele se locomovia. Na turma da manhã, um dos alunos fazia quase o mesmo trajeto de Biá, saía de sua casa muito cedo para chegar ali na escola, só que como ele mesmo relatou já é de transporte escolar mais adequado, mesmo assim ele deixa claro que ainda existe muita dificuldade, e na turma da tarde, uma aluna relata sobre sua experiência já vivida, quando morava no interior e traz lembranças de coisas que seus parentes, avó, pai e mãe contavam à ela:

AM1: *de remo*

AM2: *: mas ainda é muito difícil, ter que sair cedo de casa, pegar chuva... eu venho do interior pra cá*

AM2: *o texto diz que ele remava horas e horas...*

AT1: *agora, hoje em dia já tem transporte escolar*

AT2: *a J... Vem de casco*

AT1: *eu não, eu venho de rabudo*<sup>55</sup>

AT3: *não, mas ainda até hoje ainda tem gente, eu moro lá na ponte né, do Samanajós*<sup>56</sup>, *e ainda vem gente lá da costa do Samanajós a remo para estudar...eu já fui de casco para a escola. Mas não sofria tanto que já tinha as coisas, a minha casa não era muito longe da escola, às vezes a gente ia remando, às vezes o papai levava a gente, quando a gente saía... A gente ainda ia pra árvore de taperebá... procurar taperebá diz que, a gente ia era...procurar maracujá...aquele maracujá do mato, miriti...*

AT4: *miriti podre ( risadas)*

AT3: *Não, miriti podre não.* No aspecto da locomoção, a participação maior foi dos alunos da tarde.

Sobre o entendimento do conteúdo do texto, vimos facilidade para a maioria dos alunos e também houve uma maior participação, pois de

---

<sup>55</sup> Transporte pequeno e rápido a motor. Esse motor tem uma parte na traseira, na qual fica a hélice que é comprida como se fosse um rabo, por isso denominam de rabudo, rabudinho.

<sup>56</sup> Um furo que fica localizado do lado direito da cidade, mais ou menos vinte minutos de distancia de rabudo

acordo com o envolvimento e com suas respostas eles iam amadurecendo a cada etapa, acrescentando muitos adendos em relação às suas vivências com a família, suas experiências quando eram mais novos, foram expostas sem constrangimento, em especial de uma aluna da tarde, que no final os alunos carinhosamente a chamaram de *a Biá*, pelo fato da história de Biá se parecer muito com a história dela. Perguntamos sobre o problema da fome, se eles consideravam a existência do problema hoje, no Marajó, na nossa localidade. A partir dessa pergunta, foram surgindo outras na mesma linha:

AM1: *sobre a pobreza dos ribeirinhos*

AM2: *sobre a vida do ribeirinho*

AM3: *o Brasil*

AT1: *a professora falava que o Brasil era muito rico...*

AT2: *mas hoje ainda acontece muito, não só no interior... Na cidade também. P: mas a cidade é toda desenvolvida gente, é chique...*

AT2: *não, mas na cidade tem pessoas que passam fome professora...*

AT3: *tem gente aqui pra trás da cidade... Pra onde eu moro que tem mesmo... Lá em casa já chegou bastante gente pedido as coisas assim né, pra eles que necessitam, já foi bem criança já... Papai tem agora um comércio lá né, e toda vez vai gente lá, criança pedir...*

AT4: *lá em casa também já foram várias vezes, pedir comida, um pouco de açai, farinha, várias vezes já.*

P: O que vocês pensam sobre o modo de vida da família de Biá?

AT1: *era difícil pra eles professora*

AT2: *era horrível professora*

AT3: *eles ficavam esperando o pai trazer o aracu. E não tava muito no tempo...*

AT4: *a história de vida deles é um pouco parecida com a história da minha mãe, mas um pouco diferente... Meu pai não estudou, mas é muito inteligente, ele sabe muito matemática.*

Nesse momento, expliquei a aluna (AT4) que eles não puderam ir à escola, mas que eles aprenderam com seus pais, com a vida e a nature-

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

za, e alguns alunos começaram a falar sobre suas experiências na pesca, uma aluna relatou a maneira tradicional de como eles pescavam:

AT1: *eu sei pescar... É sério... É só jogar o anzol lá e esperar...*

AT2: *mas desse jeito todo mundo sabe... Pescar é com malhadeira<sup>57</sup>, tarrafa...*

AT3: *tapar igarapé com timbó<sup>58</sup>*

AT2: *eu já fui com a minha vó, ela fala que é gaiupá, sei lá parece que é assim...*

AT3: *gapuiá*

AT2: *é gapuiá, é isso mesmo, ela botava o pau assim e botava no meio do rio, do igarapé e aí de lá ela ia começava...*

AT3: *pegava puiçá<sup>59</sup> e ia...*

AT2: *é... É isso mesmo...*

Ao retomarmos a assunto da fome, que a família de Biá passava, foram surgindo mais informações, principalmente quando pergunto o que o Brasil tinha de riqueza de acordo com o livro e com eles:

AM1: *ouro, café...*

P: a professora falava sobre as riquezas nos livros, mas quando Biá chegava a sua casa o que acontecia?

AM1: *ele não tinha nada para comer*

AT1: *e ainda tem ainda gente que passa fome*

AT2: *até pior professora.. .uma vez a gente foi pra banda de Melgaço<sup>60</sup> né, porque a gente foi “voando” por vários interiores, aí quando a gente ia quase chegando, tem vários furos né? E a gente tinha entrado no furo errado, aí cada casa que a gente passava saía uma criança num casquinho remando pedindo alguma coisa sabe, eles iam remando, quem con-*

---

<sup>57</sup> Instrumentos de pesca que os pescadores artesanais costumam usar.

<sup>58</sup> Armadilha para peixe: tupi *t'imbo* 'designação comum a várias plantas das famílias das leguminosas e das sapindáceas, cuja seiva é tóxica para peixes e, por isto, us. para pescar.

<sup>59</sup> Peneira para apanhar peixe miúdo, camarões, siris etc.

<sup>60</sup> Cidade pertencente a Ilha do Marajó

*seguisse remar mais rápido aí conseguia, ainda pegava né, aí eles (as pessoas que estavam no barco) começaram a juntar mina de moedas e tipo... jogaram pra eles dentro dos cascós... Eu acho que ainda tem muita gente que sofre, gente esquecida por lá, por aquele canto de lá...*

P: será que aqui em Currallinho tem?

AT1: *ainda não.*

AT2: *em Breves<sup>61</sup> tem.*

E continuam...

*Eu tenho um vídeo que quando eu vi eu gravei, ia um monte de canoinha rondando, é muita canoinha...*

AT3: *é como se fossem galinha com pintinhos...*

P: mas não são.

P: se o autor fossem vocês, como terminariam o texto de Dalcídio, quando Biá pergunta à mãe por que o Brasil é tão rico e a gente é tão...?

AM1: *porque a gente é tão pobre?*

AT1: *por que a gente não tem nada pra comer?*

Observa-se que como a narrativa é “transparente”, atinge o leitor em cheio. Ora amena, ora pungente, o autor consegue, muitas vezes, fazer de seu texto um instrumento de denúncia.

## **8. Algumas reflexões**

Ao final desse trabalho percebemos que essa prática dentro de sala de aula pode servir como instrumentos de estratégias metodológicas para melhorar o ensino da literatura, a partir de obras bem escritas, simples adequadas a cada faixa etária. Dentre as duas turmas trabalhadas, a turma da tarde aparentemente foi mais consistente nas suas respostas, devido muitos de lá já terem tido a oportunidade, ou de ouvirem histórias parecidas, ou de terem morado em algum lugar semelhante, terem passado por situações iguais as colocadas no texto. Em relação à comunidade escolar, o que estamos precisando, a partir da realidade em que vivo, é de colocarmos mais textos literários em nossas salas de aula, fazer com que

---

<sup>61</sup> Cidade pertencente a Ilha do Marajó.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

esses alunos tenham mais contato com a literatura, com a leitura, apresentando-lhes uma gama diversificada de obras, mas também, trabalhos que respeitem os alunos como leitores, valorizem suas vivências em acordo com seus contextos, inseridos na sua realidade, trabalhos assim, acredito, só tem a somar com processo de ensino aprendizagem, tanto com a literatura amazônica como qualquer outra literatura, em nossas escolas públicas.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES. Roland. *O prazer do texto*. Editora perspectiva, São Paulo, 1987.

BEZERRA. José Denis de Oliveira. *Literatura amazônica: para quê?* Inédito.

COUTINHO. Afrânio (Dir.); COUTINHO. Eduardo de Faria. *A literatura no Brasil: Introdução Geral*. 7. ed. São Paulo: Global 2004.

CULLER. Jonathan. Trad. Sandra Vasconcelos. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

EAGLETON. Terry.. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad.: Wal-tensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO. Humberto. *Lector in fábula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Trad.: Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2012.

\_\_\_\_\_. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Trad.: Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FARES. Josebel Akel et al. *Texto e pretexto: experiência de educação contextualizada a partir da literatura fita por autores amazônicos*. Belém: Cultural CEJUP, 1992.

\_\_\_\_\_. O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola. *Revista Cocar*. Belém, vol. 7, n. 13, p. 82-90, jan.-jul.2013

\_\_\_\_\_. Dos campos de Cachoeira a Belém do Grão Pará: encontro de vozes e imagens em Dalcídio Jurandir. *Revista Leitura: Teoria e Prática*. ano 23, n. 44, p. 13-26, 03-2005. Reescrito para o concurso de professor titular da UEPA, 2013

FREIRE. Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

GERALDI, João Wanderley; Milton José de Almeida (Orgs.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 14. ed. Campinas: Pontes, 2011.

NUNES, Paulo. Não existe uma literatura paraense? Disponível em: <<http://joaojorgereis.blogspot.com.br/2011/08/nao-existe-uma-literatura-paraense.html>>. Acesso em: 24-05-2014.

NUNES, Paulo. Literatura paraense existe? Disponível em: <<http://escritoresap.blogspot.com.br/2008/01/artigo-do-professor-paulo-nunes.html>>. Acesso em: 24-05-2014.

SANTOS JUNIOR, Luiz Guilherme de. *Tra[d]jição e diferença em Marajó, de Dalcídio Jurandir*. Dissertação (de Mestrado). Belém: UFPA, 2006.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 2004. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/books/biography/1659743-dalc%C3%ADdio-jurandir-vida-obra/#ixzz2xqa6y3xy>>. Acesso em: 20-05-2014

**LIVRO DIDÁTICO  
DE LÍNGUA PORTUGUESA E GÊNEROS TEXTUAIS:  
QUE CAMINHO SEGUIR?**

*Monique Teixeira Crisóstomo* (UENF)

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

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

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

*Andressa Teixeira Pedrosa Zanon* (UENF)

[andressa.pedrosa@gmail.com](mailto:andressa.pedrosa@gmail.com)

*Laís Teixeira Lima* (UENF)

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

**RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo verificar como se dá a abordagem dos gêneros textuais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. A utilização dos gêneros está vinculada às questões de uso da língua e, conseqüentemente, às questões socioculturais. Trabalhar com gêneros textuais é trabalhar com a língua em uso, com as diversas maneiras com que ela se manifesta e em sua real situação de interação comunicativa. Logo, os fatores que distinguem esses gêneros textuais são bem mais de cunho social e comunicativo que de cunho formal. Diante da grande relevância em se trabalhar com os gêneros textuais, o educador acaba por encontrar nos livros didáticos a principal fonte de se explorar o conteúdo, sendo que estes não conseguem abranger toda essa abordagem. Vale destacar, também, que a grande maioria desses recursos pedagógicos dão mais ênfase ao trabalho formal com os gêneros do que com sua funcionalidade. Assim, esse estudo visa mostrar que é de suma importância que o educador (re)pense a forma de explorar os gêneros em sala de aula, que mostre a seus alunos que a caracterização dos livros didáticos estará relacionada à funcionalidade da língua e que manterá conexão com sua realidade sociocomunicativa. Para a realização deste estudo, utilizamos os pressupostos teóricos da linguística e dos estudos sobre os livros didáticos, valendo-se dos seguintes teóricos: Coracini (2011), Travaglia (2009 e 2011), Batista & Rojo (2003), Souza (2011), dentre outros.

**Palavras-chave:**

Livro didático. Gênero textual. Língua portuguesa. Ensino fundamental

**1. Considerações iniciais**

Nos últimos anos, o trabalho com gêneros textuais em sala de aula vem sendo bastante discutido entre pesquisadores da área de língua portuguesa. Essas discussões tornaram-se mais conhecidas pela maioria dos educadores a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* visam adotar o texto como unidade de ensino e os gêneros textuais como um objeto mediador no processo da aprendizagem. Assim, o documento reconhece a importância de o educando e o educador perceberem a função social da língua e que seu uso, mediante cada situação de interação comunicativa, passa a possuir características de um determinado gênero textual.

Desse modo, o livro didático acaba por ser o recurso mais utilizado pelos educadores em suas aulas ao abordarem os gêneros textuais e não consegue abranger todos, nem mesmo relacioná-los à vivência da maioria dos alunos, pois trata-se de um material construído para atender às classes de maneira generalizada.

A utilização dos gêneros está vinculada às questões de uso da língua e, conseqüentemente, às questões socioculturais. Trabalhar com gêneros textuais é trabalhar com a língua em uso, com as diversas maneiras com que ela se manifesta e em sua real situação de interação comunicativa. Logo, os fatores que distinguem os gêneros textuais são bem mais de cunho social e comunicativo que de cunho formal.

Dessa maneira, ao abordar o tema, o docente acaba por ampliar a competência textual e discursiva em seus alunos, deixando de trabalhar fatos meramente isolados, sem estabelecer relação com o texto. (NICOLAU, 2012, p. 11)

Assim, se os educadores comesçassem a refletir sobre o trabalho com gêneros a partir de uma perspectiva linguística, valorizando a língua em efetiva situação de comunicação, o educando passaria a relacionar a teoria à sua prática cotidiana e o processo da aprendizagem seria mais produtivo, visto que ele passaria a refletir sobre os fenômenos linguísticos de seu idioma.

Serão utilizados, neste artigo, os pressupostos da linguística textual e funcional, valendo-nos de teóricos como Marcuschi (2000 e 2008), Koch (2004 e 2012), Cunha (2008), Furtado da Cunha & Tavares (2007), Schneuwly & Dolz (2004), Batista & Rojo (2003), dentre outros.



## 2. *Gêneros textuais e ensino*

A partir da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, houve um maior debate sobre a importância de se trabalhar com os mais variados tipos de textos, produzidos pelos alunos em seu cotidiano, no ambiente escolar. Dessa forma, lentamente vem sendo mudada a forma de se trabalharem os conteúdos linguísticos nas aulas de língua materna, que tinham, até então, como prioridade o trabalho com as regras gramaticais.

Ainda de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, a base para um ensino de língua materna eficaz deve ser buscada a partir do trabalho com o texto, com o intuito de que o educando seja capaz de desenvolver a competência linguística/discursiva, ou seja, “o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita”. (BRASIL, 1998, p. 23)

Assim, trabalhar o ensino de língua a partir de unidades estratificadas dos conteúdos não torna o processo da aprendizagem eficaz, uma vez que o ensino será descontextualizado e não levará o educando à reflexão dos fenômenos linguísticos.

Desse modo, para que haja um ensino mais produtivo e reflexivo sobre os fenômenos decorrentes de nossa língua materna, a base principal para o processo de ensino-aprendizagem é o texto, a partir dos diversos gêneros textuais.

Torna-se importante o conhecimento e compreensão dos gêneros textuais, uma vez que possibilitam que exerçamos ações linguísticas sobre a realidade, em que nossas capacidades discursivas serão ampliadas e refletidas no mundo.

Assim, Bakhtin (2003, p. 285) postula que

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso projeto de discurso.

A partir dessa abordagem, evidenciamos a necessidade de se trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula, a fim de que o trabalho com língua materna seja mais produtivo e reflexivo para o educando, in-

do muito além de um ensino pautado no formalismo e no ensino de regras gramaticais.

Um ensino de língua realizado de forma descontextualizada e estanque, que descarta a variedade discursiva, leva à abstração da aprendizagem, enfraquecendo o vínculo existente entre a língua e a vida. (BAKHTIN, 2003)

Sabemos que os gêneros textuais não são estruturas fixas e estáveis, pois se manifestam de acordo com as situações de uso da língua, podendo sofrer mudanças mediante esse contexto de interação comunicativa.

Para Koch (2008, p. 58),

Como qualquer outro produto social, os gêneros textuais não são formas fixas, mas estão sujeitos a mudanças, decorrentes das transformações sociais, de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, bem como de modificações conforme o lugar atribuído ao ouvinte.

Assim, os gêneros textuais surgem a partir das mais variadas práticas sociais que usamos na linguagem, que se fazem presentes nas comunidades discursivas em que o falante está inserido, sendo uma prática sociodiscursiva.

Dessa maneira, o ensino de língua pautado no trabalho com os gêneros textuais estaria relacionado a estudá-la como um fato social, como um fenômeno que se modifica de acordo com o uso, com as diversas situações de comunicação e não como um mecanismo isolado.

Logo, cabe ao educador buscar atividades que mais se aproximam da realidade de seus alunos, explorar os gêneros textuais que mais utilizam em seu cotidiano, a fim de tornar o processo da aprendizagem algo concreto e produtivo. É importante que o professor traga para a sala de aula a diversidade dos gêneros e que os relacione com o ambiente socio-cultural dos educandos, com o intuito de que eles ampliem suas competências textual e comunicativa.

Para Koch (2008, p. 61),

Dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque a maestria textual requer – muito mais que os outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

Percebe-se, pois, que um ensino voltado para o trabalho com os gêneros textuais, sob a visão da linguística funcionalista e textual, só acrescenta tanto na formação dos educadores como na dos alunos, uma vez que se valoriza a língua em real situação de comunicação, em seus mais diversos usos, pois, como elucida Marcuschi (2008), não nos comunicamos sem utilizar um determinado gênero.

Koch (2008, p. 62) enfatiza que

as diversas práticas de linguagem podem ser relacionadas, no ensino, por meio dos gêneros – vistos como formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Os gêneros ligados a cada uma dessas práticas são um termo de referência intermediário para a aprendizagem, uma “megaferramenta” que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e constitui uma referência para os aprendizes.

Segundo Antunes (2002, p. 71), há várias vantagens de se trabalhar com os gêneros textuais, mas as principais são:

- a) a apreensão dos "fatos linguísticos-comunicativos" e não o estudo de "fatos gramaticais", difusos, virtuais, descontextualizados, objetivados por determinações de um "programa" previamente fixado e ordenado desde as propriedades imanentes do sistema linguístico;
- b) a apreensão de estratégias e procedimentos para promover-se adequação e eficácia dos textos, ou o ensino da língua com o objetivo explícito e determinado de ampliar-se a competência dos sujeitos para produzirem e compreenderem textos (orais e escritos) adequados e relevantes;
- c) a consideração de como esses procedimentos e essas estratégias refletem-se na superfície do texto, pelo que não se pode, inconsequentemente, empregar quaisquer palavras ou se adotar qualquer sequência textual;
- d) a correlação entre as operações de textualização e os aspectos pragmáticos da situação em que se realiza a atividade verbal;
- e) ampliação de perspectivas na compreensão do fenômeno linguístico, superando-se, assim, os parâmetros demasiados estreitos e simplistas do "certo" e do "errado", como indicativos da boa realização linguística.

Assim, o que importa não é somente ensinar as regras gramaticais de um determinado idioma e sim a forma como ele se manifesta em cada situação de uso, mostrar que toda língua possui variedades e o que definirá seu uso é o contexto sociocomunicativo.

O trabalho com os gêneros textuais permite, pois, que o educando perceba que a língua se modifica, que é variável e não homogênea. A

partir dessa abordagem, o aluno passa a repensar sobre os fenômenos linguísticos e a desenvolver sua competência textual e comunicativa.

Desse modo, vale salientar mais uma vez que os livros didáticos exercem papel importante no trabalho realizado na sala de aula, visto que é um material fácil e prático de ser utilizado por ser um recurso que já vem “pronto” para o professor. Cabe, no entanto, ao docente ter a consciência de que nenhum livro didático será completo e que não atenderá às necessidades de sua clientela, que o uso desse recurso deverá passar por reflexões e ser complementado por outros materiais.

Sabemos que, na atualidade, os livros didáticos já passaram por reformulações, mas ainda têm muitas modificações e abordagens a serem repensadas. É notório que os livros didáticos já contemplam uma maior abordagem de gêneros textuais, por exemplo, mas que estes nem sempre são trabalhados pelo professor e muito menos enfatizam todas as modalidades e níveis da língua. Desse modo, o ensino de língua torna-se um ato mecânico, pois não leva os alunos a refletirem sobre os fenômenos linguísticos que emergem no dia a dia.

Assim, o trabalho com os gêneros textuais seria uma forma de o docente repensar sua proposta de trabalho com língua materna em sala de aula, uma vez que os gêneros textuais se determinam de acordo com o uso efetivo da língua, mediante suas variedades linguísticas e as questões socioculturais.

Para Koch (2004, p. 162), os gêneros podem servir como

[...] modelos sociocognitivamente construídos, a partir da vivência em sociedade, que representam os conhecimentos, propósitos, objetivos, perspectivas, expectativas, opiniões e outras crenças dos interlocutores sobre a interação em curso e sobre o texto que está sendo lido ou escrito, bem como sobre propriedades do contexto, tais como tempo, lugar, circunstância, condições, objetos e outros fatores situacionais que possam ser relevantes para a realização adequada do discurso.

Logo, percebe-se mais uma vez que a caracterização dos gêneros textuais está influenciada pelo contexto social, pela cultura da comunidade linguística. Assim, os gêneros estão repletos de estratégias convencionais para se atingir um determinado objetivo, um objetivo linguístico específico.

Para Marcuschi (2008, p. 150),

Cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”, pois “todos os gêneros têm uma forma e

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.

Desse modo, o trabalho com os gêneros textuais é um meio de se trabalhar com a interdisciplinaridade na escola, uma vez que envolve os âmbitos social e cultural, não possuindo uma estrutura rígida para sua caracterização e por envolver as variedades linguísticas.

Ainda em consonância com Marcuschi (2008, p. 151),

O estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (MILLER, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como *entidades dinâmicas*, cujos limites e demarcação se tornam fluidos.

Observa-se, pois, que é impossível quantificar todos os gêneros textuais existentes, pois eles se classificam mediante as diversas situações de uso efetivo da língua, ou seja, de acordo com suas variedades linguísticas e seu uso. Assim, tornam-se heterogêneos devido às inúmeras possibilidades de uso e de interação sociocomunicativa.

Segundo Koch (2012, p. 55),

Todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos *gêneros*. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura.

Para Marcuschi (2008, p. 154), seria praticamente impossível comunicarmos sem utilizar os gêneros textuais, pois “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Com esta mesma concepção, Bakhtin (*apud* KOCH, 2012, p. 57) afirma que

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Assim, os gêneros textuais estão presentes em todos os atos de nossa comunicação, a cada situação de interação sociocomunicacional de nosso cotidiano.

### 3. Definição de texto e discurso

Não se pode tratar de gêneros textuais sem abordar as concepções de texto e discurso. São diversas as áreas das ciências que promovem estudos referentes a estes conceitos. Algumas delas os concebem como termos distintos e outras como termos equivalentes. Na presente pesquisa, trataremos dos dois termos como objetos diferentes, no entanto interligados no funcionamento da língua.

O texto é considerado uma estrutura concreta, que se realiza materialmente por meio de um determinado gênero textual. Já o discurso caracteriza-se como uma realização concreta do texto. Ou seja, ele é o uso da palavra em atos de comunicação.

Para Marcuschi (2010, p. 25),

Deve-se ter o cuidado de não confundir texto e discurso como se fossem a mesma coisa. Embora haja muita discussão a esse respeito, pode-se dizer que *texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. *Discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Em outros termos, os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. Os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.

Assim, percebe-se que é através do texto que se chega ao discurso, sendo por meio da linguagem e da realidade social do ser humano que se dá o discurso. Logo, quando há interação através da linguagem, significa que uma atividade discursiva é realizada.

Desse modo, percebe-se que nossa comunicação e produção discursiva não ocorrem de formas isoladas. Elas são concretizadas em unidades maiores, os textos, constituindo unidades de sentido.

Vale ressaltar que o texto está sempre em diálogo com outros textos, pois resulta de uma atividade discursiva e, segundo Nicolau (2012, p. 82), “se organiza em função de suas intenções comunicativas dentro de um determinado gênero, tipos relativamente estáveis de enunciados historicamente determinado”.

Sendo assim, o texto deve ser a unidade de encontro nas práticas dos processos do ensino de língua, uma vez que é “produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e os outros textos que o compõem. O homem é visto como um texto que constrói textos”. (BRASIL, 1998, parte II, p. 18)

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Assim, Marcuschi aborda alguns pontos relevantes a respeito de texto:

1. o texto é visto como um *sistema de conexões entre vários elementos*, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.
2. o texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*;
3. o texto é um *evento interativo* e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis);
4. o texto compõe-se de *elementos que são multifuncionais* sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade. (MARCUSCHI, 2011, p. 80)

Percebe-se, pois, que o texto está relacionado com as ações sociais, linguísticas e cognitivas, reconstruindo e refletindo o mundo, envolvendo os conhecimentos individuais e coletivos dos que estão inseridos no processo da comunicação.

### **4. Alguns pressupostos da linguística funcionalista**

O funcionalismo é uma corrente da linguística que se opõe ao estruturalismo e ao gerativismo. Tem como objetivo estudar os aspectos da língua em seu contexto comunicativo, ressaltando os aspectos que emergem na comunicação, sendo, assim, a linguagem um instrumento de interação social.

Dessa forma, a língua é viva, heterogênea e dinâmica, pois se modifica de acordo com cada situação de comunicação e com a evolução da comunidade linguística de seus falantes.

Para a linguística funcionalista, a língua deve ser valorizada a partir de seu uso efetivo e das diversas situações de comunicação em que o falante está inserido. Consequentemente, nessa mesma visão, o ensino de língua deve estar pautado nas interações comunicativas, em que o educador deve valorizar a bagagem linguística com que o aluno chega à escola, valorizando assim a sua competência linguística.

Assim, Cunha (2013, p. 155) corrobora que

Os funcionalistas concebem a linguagem como instrumento de interação social, alinhando-se, assim, à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade. Seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando na situação comunicativa – que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo – a motivação para os fatos da língua. A abordagem funcionalista procura explicar regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso.

Logo, percebemos que o funcionalismo procura trabalhar com a língua em uso, em seu efetivo uso na comunicação, deixando de analisar fatos isolados e descontextualizados. Assim, a língua passa a desempenhar funções que são externas ao sistema linguístico, que emergem sempre nas efetivas situações de comunicação.

Segundo Furtado da Cunha e Tavares (2007, p.157),

A língua é determinada pelas situações de comunicação real, em que falantes reais interagem e, conseqüentemente, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação.

Na visão funcionalista da linguagem, todo trabalho com textos deve estabelecer conexão com a realidade dos alunos, a fim de não desvincular o processo da aprendizagem da realidade do educando e promover um ensino contextualizado.

De acordo com Cunha (*apud* MARTELOTTA, 2008, p. 158),

Na análise de cunho funcionalista, os enunciados e os textos são relacionados às funções que eles desempenham na comunicação interpessoal. Ou seja, o funcionalismo procura essencialmente trabalhar dados reais de fala ou escrita retirados de contextos efetivos de comunicação, evitando lidar com frases inventadas, dissociadas de sua função no ato da comunicação.

Sendo assim, o educando relacionará dados de seu discurso com o que será ensinado, podendo estabelecer um elo entre sua comunicação e o ensino de língua materna, não permanecendo, assim, à mercê do processo da aprendizagem.

Desse modo, um dos principais objetivos de ensino de língua materna será atingido: o diálogo entre a realidade sociocomunicativa do educando e o processo da aprendizagem, desenvolvendo a competência linguística deste aluno.



5. *Definição de gêneros e tipos textuais*

É importante salientar que é impossível nos comunicarmos verbalmente que não seja por um gênero textual e, conseqüentemente, por um texto. Logo, percebe-se que os gêneros textuais se compõem como ações sociodiscursivas para que assim possam agir sobre o mundo e dizer sobre ele. (MARCUSCHI, 2010)

A utilização dos gêneros está ligada à utilização da língua nas suas mais diversas formas, ou seja, nas suas mais variadas construções emergentes no cotidiano. Logo, os gêneros emergem das ações sociais e culturais de uma dada comunidade linguística e conforme a necessidade de comunicação de seus usuários, variando juntamente com a língua, tornando-se heterogêneos.

Segundo Bakhtin (2003, p. 301),

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros de discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica.

Assim, ao nos comunicarmos, estamos sempre utilizando um determinado gênero textual, visto que eles fazem parte de todos os atos comunicativos de nosso cotidiano, servindo como instrumentos de comunicação.

No entanto, é importante salientar que gênero e tipo textual são termos interligados, mas que possuem definições distintas. Tal distinção torna-se muito importante nos trabalhos com a produção e a compreensão textual.

O tipo textual refere-se à sequência textual linguística em que o texto se apresenta, constando de aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas.

Já os gêneros textuais são enunciados produzidos em nossa comunicação diária, apresentando padrões sociocomunicativos caracterizados pela composição funcional.

Segundo Marcuschi (2010, p. 23-24),

- (a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas co-

mo: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (MARCUSCHI, 2010, p. 23)

- (b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. (MARCUSCHI, 2010, p. 23-24)

Outro termo que merece definição é *domínio discursivo*, a fim de que não haja dúvidas quanto à caracterização dos termos aqui discutidos. Ainda em consonância com Marcuschi (2010, p. 24-25),

Usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastantes específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em *discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso* etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhes são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas. (MARCUSCHI, 2010, p. 24-25)

Percebe-se, pois, que os domínios discursivos emergem a partir dos vários gêneros textuais existentes, instituindo práticas discursivas de acordo com cada esfera da atuação humana em situações específicas de comunicação.

## **6. Os gêneros textuais e os livros didáticos de língua portuguesa**

O livro didático ainda é o recurso pedagógico mais utilizado pelo professor em suas aulas de língua materna (senão o único) e, por consequência, a principal fonte de se trabalharem textos com os alunos. Assim, na maioria das vezes, os gêneros textuais trabalhados nas aulas são aqueles propostos pelos manuais didáticos adotados.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

O livro didático deveria ser um recurso a mais na prática pedagógica e não o único instrumento a ser utilizado, uma vez que ele não supre todas as necessidades surgidas ao longo do processo da aprendizagem.

Para Marcuschi (2000, p. 10), o problema já não é mais a ausência da abordagem do tema gêneros textuais nos manuais didáticos ou na escola, e sim a forma como o conteúdo é explorado pelos educadores, não devendo perder a “concepção sociointerativa da língua” e a noção de texto “enquanto fenômeno empiricamente realizado nos discursos cotidianos”.

Assim, explorar os gêneros textuais na sala de aula é trabalhar com a língua em seu uso efetivo e das mais diversas formas, pois eles “são um artefato cultural importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade”. (MARCUSCHI, 2008, p. 149)

Cabe ao educador ter a consciência de que nenhum livro didático conseguirá abranger todos os gêneros textuais e que a maioria desses recursos pedagógicos valorizam mais os gêneros referentes à escrita, abordando de forma bem superficial os da oralidade (quando os trabalham).

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva*, Florianópolis, vol. 20, n. 01, p. 65-76, jan./jun.2002. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10369/9638>>. Acesso em 20-01-2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua e contextos teórico-metodológicos. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Piva; MACHADO, Anna Rachel. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: SEF, 1998.

CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 157-176.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Uma abordagem funcionalista para o estudo de processos linguísticos em gêneros textuais do português em uso. *Revista Linguística: Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, vol. 8, n. 1, jun. 2012.

FURTADO DA CUNHA, A.; TAVARES, M. A. Ensino de gramática com base no texto: subsídios funcionalistas. *Ariús: Revista de Ciências Humanas e Artes*, vol. 13, n. 2, p. 156-162, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: o que são e como se classificam?* Recife: Mimeo, 2000.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 4. reimpr. São Paulo: Parábola, 2010.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NICOLAU, Roseane Batista Feitosa. *Gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa*. João Pessoa: Ideia, 2012.

O APAGAMENTO DO -R NO FINAL DE VOCÁBULO  
EM PRODUÇÕES ESCOLARES  
NA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA – BA

Paula Freitas de Jesus Torres (UEFS)

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

Josane Moreira de Oliveira (UEFS)

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

RESUMO

Com base nas pesquisas sociolinguísticas variacionistas e nos estudos já realizados sobre o apagamento do -r final dos vocábulos nas modalidades oral e escrita, este trabalho tem como objetivo analisar se há influência da oralidade no apagamento do -r final nas produções escritas de alunos da escola básica na cidade de Feira de Santana – BA e os principais contextos sociais e linguísticos que favorecem esse apagamento. Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos como *corpus* produções escritas (redação e ditado de frases) de alunos do 6º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Um trabalho como este se torna relevante visto que o apagamento do -r, que já acontece mais frequentemente na modalidade oral, pode estar também presente na escrita, modalidade que pode ser afetada pelo reflexo da fala. Dessa forma é necessário analisar até que ponto essa mudança, já fortemente verificada na oralidade, tem recorrência nos textos escritos em sala de aula. Este estudo poderá contribuir com as pesquisas sobre o tema e colaborar para a melhora do ensino de língua portuguesa ao investigar o condicionamento desse processo variável bem com facilitar o trabalho com o *continuum* oralidade/escrita no ambiente escolar. O estudante poderá ser auxiliado a sistematizar com propriedade as relações entre letra e som variável, além de trabalhar aspectos de avaliação dos falantes ao atribuírem juízos de valor às formas da fala e da escrita.

Palavras-chave: Sociolinguística. Variação linguística. Apagamento do -r. Escrita.

1. *Introdução*

O surgimento da sociolinguística, na década de 1960, propiciou uma mudança no estudo da língua, principalmente, pelo fato de dar maior visibilidade à língua falada. Constatou-se que a língua varia e as diferentes formas empregadas pelos falantes devem ser também consideradas legítimas e entendidas como um produto sociocultural, interativo e coletivo em uma dada comunidade. É de grande importância considerar o papel da sociedade nos processos de variação e mudança pelos quais a língua passa, seja ela oral ou escrita, correlacionando aspectos linguísticos e sociais no trato da heterogeneidade, que é sistemática e ordenada.

Estudos sociolinguísticos apontam que, na escola, a escrita padrão distancia e reprime o falante do/no processo de escolarização e as reflexões sobre a oralidade dos alunos são quase inexistentes. A escola nega o fato de que todo falante tem domínio da sua própria língua, tem conhecimento das regras e tem efetivo desempenho das variadas tarefas comunicativas.

Diversas pesquisas sobre a fala vêm analisando o cancelamento do /r/ tanto em posição medial quanto em posição final de vocábulo, no entanto o fenômeno que propomos abordar aqui possui ainda poucos estudos voltados para a modalidade escrita. Dessa forma, é necessário dar continuidade a estudos já feitos, com uma análise mais aprofundada sobre a relação escrita x fala.

Muitos linguistas estudam a língua oral e a língua escrita dentro de um processo complexo de interação que envolve o texto. Embora as modalidades tenham suas diferenças, elas se relacionam entre si e uma não exclui a outra. Para Marcuschi (2010), a fala e a escrita estão fundadas em um *continuum*, pois a fala e a escrita podem possuir o mesmo objetivo quando se pretende transmitir algo. Porém cada uma possui suas especificidades, as quais se apresentam na forma como são organizadas e nas características que as regem, dependendo do contexto no qual se materializam.

Assim, para Marcuschi (2010), tanto a oralidade quanto a escrita têm suas práticas e características próprias, mas não são suficientemente opostas a tal ponto de serem consideradas como dois sistemas linguísticos, mas são duas modalidades de uso da língua.

O interessante nesta perspectiva é que a variação se daria tanto na fala como na escrita, o que evitaria o equívoco de identificar a língua escrita como a padronização da língua, ou seja, impediria identificar a escrita como equivalente a língua padrão, como fazem os autores situados na perspectiva da dicotomia estrita. (MARCHUSCHI, 2010, p. 32)

Mollica (2010) corrobora as ideias de Marcuschi ao descrever que as línguas, em geral, apresentam uma diversidade que também se distribui em um *continuum* do qual “o falante adquire primeiro as variantes informais e, num processo sistemático e paulatino, pode vir a apropriar-se de estilos e gêneros mais formais, aproximando-se das variedades cultas e da tradição literária”. (MOLLICA, 2010, p. 13)

A autora fala sobre as formas distintas que a língua apresenta pelo seu dinamismo e heterogeneidade e que são passíveis de serem descritas

e analisadas cientificamente. Mollica afirma: "Encontram-se assim formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático discursivo". (MOLLICA, 2010, p. 9)

### 2. *Sociolinguística variacionista e os fenômenos linguísticos variáveis*

Com o surgimento da sociolinguística na década de 1960, por meio dos estudos de Weinreich, Labov & Herzog, a linguística vive uma renovação teórica. Nas bases da pesquisa sociolinguística variacionista, as motivações sociais e a questão da mudança linguística são colocadas em discussão.

Os estudos variacionistas de Labov buscam compreender melhor o funcionamento das línguas levando em conta como as relações entre os indivíduos, os grupos e a língua se estabelecem entre si. A heterogeneidade linguística passa a ser o centro dos estudos da variação e da mudança da língua. Assim, a sociolinguística enfrenta desafios em tentar processar, analisar e sistematizar o aparente caos da língua falada ou escrita, já que é ordenada, estruturada enquanto as mudanças ocorrem.

Dessa forma, o objetivo da sociolinguística é descrever a relação existente entre os fatos sociais, exteriores à língua, como idade, sexo/gênero, escolarização, classe social, profissão, registro/estilo, entre outros, e os próprios fatos linguísticos, internos à língua. Labov (2008) afirma que o estudo da língua deve ser feito observando o seu contexto linguístico e extralinguístico e, segundo o autor,

Os procedimentos da linguística descritiva se baseiam no entendimento de que a língua é um conjunto estruturado de normas sociais. No passado, era natural considerar essas normas como invariantes, compartilhadas por todos os membros da comunidade de fala. No entanto estudos mais detalhados do contexto social em que a língua é usada mostram que muitos elementos da estrutura linguística estão envolvidos na variação sistemática que reflete tanto a mudança temporal quanto os processos sociais extralinguísticos. (LABOV, 2008, p. 140)

Em uma de suas mais significativas pesquisas, ao analisar o fenômeno de presença/ausência da consoante pós-vocálica -r em falas de vendedores de três lojas de departamentos em Nova Iorque subdivididas em *status* inferior, médio e superior, Labov pretendeu não só compreender os fatores linguísticos condicionantes à variação mas também como a posição ocupada pelo falante, os estilos contextuais, a profissão, a renda,

a idade, a escolaridade e até a avaliação feita pelos falantes estão intimamente relacionados com a escolha por uma variante ou outra, estigmatizada ou de prestígio.

É interessante perceber como as pesquisas e os estudos sociolinguísticos têm avançado em termos de análise quantitativa de fenômenos linguísticos variáveis, fenômenos estes que apresentam variantes com o mesmo valor de verdade, mas opostas em sua significação social. Segundo Monteiro,

Para estabelecer-se o conceito de variável linguística, é necessário que as duas ou mais variantes tenham o mesmo significado referencial ou denotativo. Essa pressuposição de dizer *o mesmo* de modos diferentes se aplica sem grandes controvérsias a variáveis fonológicas. O /r/ de *elixir* pode ser pronunciado com maior ou menor força expiratória, pode até ser apagado, sem que o significado denotativo do vocábulo se modifique. Já não é assim com o significado expressivo ou social: se o /r/ é pronunciado com bastante força, pode ser enfático, adquirir um símbolo de prestígio ou, em vez disso, ser estigmatizado se, por exemplo, for pronunciado à moda caipira. (MONTEIRO, 2000, p. 59)

### **3. Apagamento do -r em posição externa**

De acordo com a literatura sobre o fenômeno do apagamento do -r final em textos orais/escritos, Callou, Moraes & Leite (1998) afirmam que este não é um fenômeno que começou nos dias atuais e que já tinha sido registrado nas peças de Gil Vicente, ainda no século XVI, na fala dos negros escravos e caracterizado como um falar não culto. A ausência da consoante -r nos textos escritos representava a fala das pessoas comuns, socialmente desprestigiadas, enquanto a fala dos portugueses, considerados cultos e prestigiados, era marcada com o -r final no seu registro. Os autores afirmam que os fenômenos sociais estão intrinsecamente ligados a fenômenos linguísticos e as caracterizações das falas dos negros por meio do apagamento do -r em posição final nas peças de Gil Vicente ilustram e demonstram uma mudança “de baixo para cima”.

O fenômeno do apagamento do rótico final aos poucos foi se expandindo a outros estratos sociais e teve seus primeiros registros aqui no Brasil no século XIX. De lá para cá, a queda do rótico no final de palavras tem chamado a atenção não só nos momentos de fala mas também nas produções escritas. Segundo Callou & Leite, o apagamento do rótico tem

Hoje um uso irrestrito, não sendo privativo de mulheres ou de qualquer etnia, classe social ou nível de escolaridade. São as mulheres jovens, contudo,



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

que, em termos percentuais, utilizam mais frequentemente a variante marcada e mais inovadora, apagando o r final nas formas verbais do infinitivo. Isso talvez indique que esse tipo de pronúncia não seja mais estigmatizado. Por outro lado, as mulheres adultas acima de 36 anos diminuem sensivelmente o percentual de uso, comportamento esse oposto ao dos homens, e que talvez denote que uma marca negativa ainda persiste. (CALLOU & LEITE, 2010, p. 37)

Segundo Beline (2014), no estudo do fenômeno variável do apagamento do /r/ no português brasileiro, haverá falantes que vão apagar o /r/ muito mais frequentemente do que outros, falantes com diferentes taxas de apagamento. Para o autor, no entendimento dessa “regra variável”, deve-se atentar para a frequência com que falantes (individualmente ou em grupo) apagam o /r/ nos diferentes contextos e outros podem variar independentemente.

Para Bortoni-Ricardo e Machado (2013), na modalidade escrita, a variação não está prevista quando

Uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. A uniformidade de que a ortografia se reveste garante sua funcionalidade. Toda variação fonológica de um discurso oral (inclusive e principalmente a de natureza regional) se reduz a uma ortografia fixa e invariável, cuja transgressão não é uma opção aberta para o usuário da língua. (BORTONI-RICARDO & MACHADO, 2013, p. 54)

Callou, Moraes e Leite (2013) afirmam que apenas três fonemas, /s/, /r/ e /l/, podem ocupar a posição de coda silábica e, por seu polimorfismo, essas consoantes prestam-se à caracterização de fenômenos variáveis no português do Brasil. Para eles, o processo de mudança para as três consoantes apresenta motivações sociais e/ou estruturais distintas, embora similares na mesma direção. Em seus estudos, o /R/ pode realizar-se como vibrante alveolar [r], tepe [ɾ], vibrante velar/uvular [x], aspiração [h] ou zero [ø]. Assim,

A realização do R, determinada dialetalmente, vai de uma vibrante múltipla alveolar (rara em posição de coda) a um zero fonético (em posição final de vocábulo). Essa possibilidade de variadas realizações pode ser vista como vestígio de um processo de enfraquecimento, que leva até mesmo ao apagamento do segmento. A sequência postulada seria  $r \rightarrow R \rightarrow x \rightarrow h \rightarrow \emptyset$ . (CALLOU; MORAES & LEITE, 2013, p. 176)

Ainda segundo Callou, Moraes e Leite (2013), as diferentes possibilidades de realização do /R/ expressas na cadeia anterior estão presentes e são encontradas em quase todos os dialetos, contudo com diferentes percentuais a depender da região de origem do falante. Por exemplo, as cidades de Salvador e Porto Alegre encontram-se em direções opostas, visto que a distribuição da regra de cancelamento do /R/ na cidade de

Salvador é maior, enquanto na cidade de Porto Alegre há a preservação do segmento /R/. Dados sobre as cidades de Recife, Rio de Janeiro e São Paulo apresentam um equilíbrio entre as duas tendências.

Para Oliveira (2001, p. 91), “[...] o apagamento do (r) final de vocábulo altera a estrutura silábica, seja por meio de sua reestruturação ou por meio de sua simplificação. É condicionado por fatores linguísticos e sociais”. Os fatores linguísticos mais considerados no estudo desse fenômeno são extensão do vocábulo, classe de palavra, contexto precedente, contexto subsequente, tonicidade, sonoridade, classe morfológica, posição no vocábulo, entre outros, a depender do escopo de estudo. Entre os fatores extralinguísticos, externos, estão idade, escolaridade, profissão, sexo/gênero e até gêneros textuais em caso de um *corpus* escrito.

Com o intuito de melhor conhecer e compreender os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos que motivam o apagamento do -r final de vocábulo, vários estudos que já foram realizados sobre o apagamento do -r nas falas apontam que há maiores ocorrências do rótico em posição de coda na posição externa do que em posição interna, constatando-se que em posição final há um favorecimento para a perda do segmento, como é o caso dos trabalhos realizados por Oliveira (1999), Oliveira (2001), Mollica (2003) e Callou, Moraes & Leite (2013), entre outros. No entanto há ainda a necessidade de analisar mais profundamente o fenômeno do apagamento do -r na modalidade escrita. Estudos já foram realizados por Mollica (2003), na cidade do Rio de Janeiro; por Bortoni-Ricardo (2005), na cidade de Brasília; por Costa (2010), na cidade de Caturba; por Ribeiro (2013), na cidade de Salvador, entre outros.

Mollica (2003) afirma que quase todos os processos fonológicos variáveis estão refletidos na escrita, mas não são simultaneamente em todo o vocabulário possivelmente afetado. Para a autora, “[...] fatores de ordem social influenciam também na quantidade de tais registros, especialmente os referentes ao perfil sociolinguístico do falante aprendiz da escrita”. (MOLLICA, 2003, p. 23)

Para a autora, observa-se uma equiparação dos fenômenos nas modalidades falada e escrita, porque

Condicionamentos concorrem para a manutenção ou cancelamento dos travadores silábicos que atuam na fala e na escrita. [...] esses condicionamentos se enquadram na hipótese segundo a qual regras em mudança (na fala) são mais resistentes à recuperação de segmentos cancelados (na escrita) do que regras em variação estável. (MOLLICA, 2003, p. 26-27)

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Relacionar o apagamento do -r em coda com o processo de aquisição da escrita é importante, pois os alunos, principalmente aqueles iniciantes, ainda estão se familiarizando com as convenções ortográficas e acham que a escrita é uma mera transferência da fala.

Segundo Pedrosa (2014), a diversidade sempre se refletiu na escrita, mas o caráter assíncrono da escrita foi responsável por anular muitos fatores extralinguísticos que condicionam a variação linguística e esta última dificultava o entendimento de quem escrevia e de quem lia. Diante disso, com o intuito de permitir que qualquer falante de qualquer variedade pudesse ler e entender o que estava escrito, houve a padronização de uma forma e anulação da variedade. Assim, o aspecto ortográfico assume a sua função primeira de neutralizar os fenômenos variáveis na escrita, normatizando uma forma única para representar as variantes da fala.

De acordo com Mollica (1998), o fenômeno do apagamento é um processo que acontece em todo o território nacional, com as devidas particularidades de cada comunidade de fala, mas que não parece oferecer qualquer estigma social a quem o utiliza oralmente e, por isso, a autora também sugere sua aplicação na escrita.

Para Hora e Pedrosa (2008 apud PEDROSA, 2014, p. 67), as codas são fenômenos variáveis, sendo que as codas /l/ e /r/ têm comportamentos bem próximos, já que há uma tendência ao seu apagamento, especialmente no final de palavra. Assim, diante dos estudos da fala e da escrita sobre o falar paraibano já realizados pelos autores, pode-se atestar a sua ausência também na escrita.

Segundo Mollica (2003), deve haver uma ação pedagógica firme e insistente no trato com os fenômenos variáveis da língua. Consequentemente, deve haver um trabalho de conscientização e orientação explícita dos fenômenos, que, a princípio, pode ser infrutífero, pois o falante já cancela quase totalmente na fala os segmentos e enfrenta muitas dificuldades para registrá-los na modalidade escrita.

O que se constata é que frequentemente a escola valoriza a variedade culta tanto na modalidade escrita quanto na falada e procura liquidar as formas das variedades populares. A escrita é normatizada e sujeita a regras específicas. Na escola, a noção de “erro” é muito forte e a avaliação da ortografia tem um caráter negativo. Nesse cenário, é relevante analisar o papel do professor na tarefa de ajudar os alunos a refletir sobre a língua materna, à medida que ajuda a desenvolver a competência das

tarefas comunicativas que os alunos já são capazes de realizar, como é o caso da modalidade oral, e ampliar o repertório da modalidade escrita, em diversos contextos, sejam eles monitorados ou não. Bortoni-Ricardo e Machado (2013) afirmam que a reflexão sobre a língua em uso torna-se especialmente crucial quando os alunos começam a conviver com a modalidade escrita da língua.

#### **4. Metodologia**

As motivações para o desenvolvimento desta pesquisa partiram primeiramente das constatações do fenômeno em questão em atividades escolares na rede pública de ensino e pelos questionamentos dos pares ao verificar que, em algumas situações, a escrita se assemelha com a fala distanciando-se de alguns padrões ortográficos no ambiente escolar.

Nesta pesquisa, analisamos produções escritas e ditados de frases de alunos do ensino fundamental II (6º e 9º anos) e do 3º ano do ensino médio da rede pública da cidade de Feira de Santana – BA, com a finalidade principal de investigar o apagamento do -r em final de palavras, averiguando a influência da oralidade nas produções escritas, e analisar os contextos linguísticos e extralinguísticos que favorecem a supressão do rótico em final de palavras. Avaliamos também o papel da escola na ampliação ou não da competência linguística nas modalidades oral e escrita à medida que o aluno avança para as séries finais nos ensinos fundamental II e médio.

Para a coleta de dados, contamos com a colaboração das professoras regentes das disciplinas de língua portuguesa, que aplicaram o questionário do informante em que constavam dados pessoais, sociais, da sua vida para que essas informações pudessem ajudar a controlar alguns critérios e, principalmente, as variáveis sociais. Em seguida, os alunos foram orientados para a realização de uma atividade de ditado de frases. Por fim, os estudantes receberam uma proposta de produção textual.

Após a coleta do material de pesquisa, os dados referentes ao fenômeno em questão foram codificados e submetidos ao programa Gold-Varb X, uma ferramenta estatística e computacional para análise quantitativa, que modela os dados e calcula a frequência e os pesos relativos para a análise sociolinguística.

Para o desenvolvimento deste trabalho sobre o apagamento do -r em posição final de palavras na escrita escolar, foi feita uma pesquisa do

tipo quantitativa/descritiva à luz da teoria da variação e da mudança linguística (WEINRECH; LABOV & HERZOG, 2006) e de pesquisas já realizadas por Callou, Moraes & Leite (1998), Oliveira (1999), Oliveira (2001), Mollica (2003), Marcuschi (2010), Ribeiro (2013) e Santos (2014), entre outros.

As análises que seguem foram baseadas nas produções textuais (redação e ditado de frases) de um total de 12 informantes, sendo 4 deles pertencentes a cada uma das séries (6º e 9º anos do ensino fundamental ii e 3º ano do ensino médio) de uma escola estadual da cidade de Feira de Santana – BA, localizada na parte norte da cidade. Em todos os níveis de escolaridade houve um equilíbrio no número de informantes em relação ao sexo/gênero, ou seja, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino. Vale ressaltar que a amostra será ampliada com a continuação da pesquisa.

### 5. *Análise dos dados*

Para a análise dos dados foram levados em conta os fatores linguísticos/internos e os fatores extralinguísticos/externos que favorecem ou desfavorecem o apagamento do -r em final de palavras. Dentre os fatores linguísticos analisados, além da variável dependente, estão a classe morfológica, o número de sílabas do vocábulo, a vogal precedente, o contexto subsequente (zona de articulação, modo de articulação e sonoridade do segmento ou pausa) e o gênero textual. Como fatores sociais, extralinguísticos, foram considerados o sexo/gênero e a série/ano escolar.

O programa GoldVarb X selecionou alguns grupos de fatores como condicionadores do apagamento do -r em final de palavras, nesta ordem: a série/ano escolar, o número de sílabas do vocábulo, a classe morfológica, a vogal precedente e a sonoridade do segmento seguinte. O *input* inicial de aplicação da regra do apagamento foi de 0.217 enquanto o *input* final foi de 0.143. O nível de significância da rodada foi 0,016 e o *log likelihood* foi -155.824.

A Tabela 1, a seguir, mostra a distribuição das ocorrências do fenômeno encontrada na escrita dos alunos pelas duas variantes, apagamento e manutenção do -r. O apagamento do -r totalizou um percentual de 22% e a manutenção do rótico predominou em 78% dos dados. Os resultados obtidos podem indicar que há influência da fala na escrita dos discentes, ainda que pequena.

Dados	Apagamento do -r	Realização do -r	Total
Ocorrências	86	311	397
Percentual	22%	78%	100%

**Tabela 1: Distribuição dos dados apagamento x manutenção**

O primeiro grupo selecionado como o mais importante para a implementação do apagamento foi a série/ano escolar. A hipótese aventada para esse grupo foi a de que quanto maior o nível de escolaridade do informante, menor o índice de apagamento do -r final de vocábulo. Assim, acredita-se que quanto mais escolarizado o informante for, um maior uso será feito por ele da variedade padrão. Um outro aspecto relevante a ser destacado é que os alunos do 3º ano do ensino médio encontram-se no final de um ciclo escolar e estão se preparando para os exames avaliadores como o ENEM e o vestibular, que exigem um monitoramento maior da escrita e uso de formas menos estigmatizadas. É possível perceber na Tabela 2 que ocorreu um decréscimo contínuo do apagamento do -r à medida que o aluno saiu do sexto ano para o nono ano e do nono para o terceiro. Assim, pode-se concluir que a primeira série do ensino fundamental II favoreceu o apagamento com um peso relativo maior, de 0.769.

Série/Ano Escolar	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
6º Ano Ensino Fundamental II	49/121	41%	.769
9º Ano Ensino Fundamental II	22/135	16%	.423
3º Ano Ensino Médio	15/141	11%	.324

**Tabela 2: Apagamento do -r final e série/ano escolar**

Para o segundo grupo de fatores selecionado pelo GoldVarb X, o número de sílabas, a hipótese aventada foi confirmada, visto que o apagamento é favorecido em vocábulos mais extensos, vocábulos que são polissilábicos, enquanto as palavras com uma única sílaba inibem o apagamento, totalizando um percentual de 6% e peso relativo de apenas 0.263.

Número de Sílabas	Ocorrências/ Total	Percentual	Peso Relativo
Monossílabo	5/90	6%	.263
Dissílabo	46/199	23%	.559
Trissílabo	22/82	27%	.487
Polissílabo	13/26	50%	.874

**Tabela 3: Apagamento do -r final e número de sílabas**

Para exemplificar, algumas das palavras monossilábicas analisadas no *corpus* foram as seguintes: “Eu gosto de vê..”. (aluno do 9º ano); “Com minha mãe e meu irmão fomos *da* um passeio” (aluna do 3º ano). No caso das palavras dissilábicas atingidas pelo fenômeno, foram encon-

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

tradas: “... vou *fala* um pouco da minha férias” (aluna do 6º ano); “Por *favo*, devager..”. (aluno do 3º ano). Para ilustrar as palavras trissilábicas que sofreram o apagamento, encontramos: “e *preserva* a natureza” (aluna do 6º ano); “Devaga com o ando..”. (aluna do 6º ano). Por fim, algumas das palavras polissilábicas que sofreram a supressão foram: “O altor vai *altografa* o meu livro” (aluna do 6º ano); “uma boa leitura pra *descontra*”. (aluna do 9º ano)

O terceiro grupo de fatores selecionado pelo programa foi a classe morfológica da palavra. Na Tabela 4, observa-se como elemento favorecedor do apagamento do -r a classe dos verbos. Neste grupo, há um destaque para os verbos no infinitivo como os maiores favorecedores ao cancelamento do -r final, com um peso relativo 0.769, enquanto os adjetivos mostraram tendência à manutenção. Desta forma, não houve refutação da hipótese inicial, pois a supressão ocorreu com uma frequência menor nos não verbos do que nos verbos. Exemplos de não verbos encontrados na pesquisa foram: “De vagar com o *ando*..”. (aluno do 6º ano); “... pode por o brinquedo longe do *corredo*”. (aluno do 6º ano). Exemplos de verbos encontrados foram: “cieu *fize* u que minha mãe pede vou *come* chocolate” (aluno do 6º ano).

Classe de palavras	Ocorrências/ Total	Percentual	Peso relativo
Verbo infinitivo	58/184	32%	<b>.769</b>
Verbo não infinitivo	1/11	9%	<b>.685</b>
Substantivo	18/128	14%	.255
Preposição	7/60	12%	.244
Adjetivo	2/14	14%	.147

**Tabela 4: Apagamento do -r final e classe de palavras**

Apresentamos, na Tabela 5, a seguir, os resultados para a variável vogal precedente em relação ao apagamento do -r final. As vogais que mais favoreceram a supressão do -r foram a vogal alta anterior e a vogal média posterior alta, com pesos relativos 0.813 e 0.725, respectivamente.

Vogal Precedente <sup>62</sup>	Ocorrências/ Total	Percentual	Peso Relativo
Vogal alta anterior	4/6	67%	<b>.813</b>
Vogal média posterior alta	23/155	15%	<b>.725</b>
Vogal baixa	54/178	30%	.437
Vogal média anterior alta	4/44	9%	.117
Vogal média anterior baixa	1/12	8%	.109

**Tabela 5: Apagamento do -r final e vogal precedente**

<sup>62</sup> Não houve dados com vogal precedente alta posterior nem média posterior baixa.

Para as vogais altas anteriores, exemplos de dados analisados foram: “*assiste televisão*” (aluno do 6º ano); “*pra descontrai*” (aluna do 9º ano). Como exemplos de dados com vogal precedente média posterior alta, encontramos: “*De vagar com o ando..*” (aluno do 6º ano); “*... pode por o brinque do longe do correto*” (aluno do 6º ano).

Quando analisada a sonoridade do segmento subsequente ao -r, grupo de fatores também selecionado pelo programa, documentou-se uma maior frequência do fenômeno do apagamento diante de sons desvozeados, com 24 ocorrências de um total de 96 dados e peso relativo 0.621.

Sonoridade do segmento subsequente	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
Vozeado	12/72	17%	.342
Desvozeado	24/96	25%	.621

**Tabela 6: Apagamento do -r final e sonoridade do segmento subsequente**

Exemplos de contextos subsequentes surdos foram os casos de: “*com o ando que o santo..*” (aluna do 3º ano); “*... senho pode..*” (aluno do 3º ano). Para os termos subsequentes sonoros pode-se exemplificar com: “*decide minhas escolhas*” (aluna do 9º ano); “*estuda muito*” (aluna do 9º ano).

Foram excluídos da análise os dados cujo contexto subsequente era uma vogal, visto que nesse ambiente o /R/ deixa de ser implosivo e passa a ser a primeira consoante da sílaba do vocábulo seguinte num grupo de força na cadeia da fala. Foi o caso de expressões como “*por isso*” e “*ser humano*”.

Uma outra hipótese aventada na pesquisa era a de que existiria uma diferença mais marcante de frequência do fenômeno nas duas propostas de produção escrita apresentadas, a redação e o ditado de frases. No entanto o grupo de fatores ‘gênero textual’ não foi considerado relevante pelo Programa para esta pesquisa nesse momento.

## **6. Considerações finais**

Trabalhar com um *corpus* escrito pode confirmar que o conhecimento sobre a variação linguística na fala é muito importante para o processo de letramento, pois o professor poderá auxiliar o estudante a sistematizar com propriedade as relações entre letra e som variável, além de trabalhar aspectos de avaliação dos falantes ao atribuírem juízos de valor



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

às formas de fala e escrita. Se o professor tem conhecimento sobre o condicionamento do processo variável, haverá facilitação no trabalho da oralidade/escrita, portanto é de extrema relevância dar sequência aos estudos sociolinguísticos sobre o apagamento do rótico em final de palavras na escrita como reflexo da fala, com o intuito de contribuir com as pesquisas sobre o tema e de colaborar para a melhora do ensino de língua portuguesa.

Dessa maneira, a escola não deve estar alheia às variações da língua. As marcas típicas de oralidade, como, por exemplo, a supressão do -r no final de palavras, são traços graduais no português do Brasil que têm consequência no uso da ortografia. Estudos sobre a interferência da fala na escrita devem ser considerados pelo professor em sala de aula com vistas a ter novos olhares para as variedades não privilegiadas socialmente, para variações e mudanças linguísticas. Enfim, novas práticas, novas abordagens devem ser desenvolvidas em sala de aula com o objetivo de evitar mais preconceitos e exclusão no processo do ensino de língua.

Assim, acredita-se também que o desenvolvimento de uma pesquisa como esta tenha grande importância para profissionais que já atuam no ensino de língua portuguesa e também para estudantes da área de letras, que poderão compreender as condições em que o fenômeno variável aparece nas produções textuais e de que forma os resultados podem contribuir para as questões relacionadas ao ensino de língua, auxiliando a prática do professor no reconhecimento do fenômeno linguístico em questão e na distinção fala vs. escrita.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012, p. 23-50.

BELINE, Ronald. A variação linguística. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística I: objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 121-140.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_; MACHADO, V. (Orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

CALLOU, Dinah; MORAES, João; LEITE, Yonne. Apagamento do R final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. *Revista D.E.L.T.A.* [on-line], São Paulo, vol. 14, n. especial, 1998. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501998000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 02-07-2015.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Consoantes em coda silábica: /s, r, l/. In: ABAURRE, Maria Bernadete M. (Org.). *A construção fonológica da palavra*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 167-194.

COSTA, Geisa Borges. *O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). – Instituto de Letras/Universidade Federal da Bahia, Salvador.

GUY, Gregory R; ZILLES, Ana Maria. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

\_\_\_\_\_; BRAGA, Maria Luiza. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2010.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Josane Moreira de. *O apagamento do /R/ implosivo na norma culta de Salvador*. 1999. Dissertação (Mestrado em Letras). – Instituto de Letras/Universidade Federal da Bahia, Salvador.

OLIVEIRA, Marilucia Barros de. *Manutenção e apagamento do (r) final de vocábulo na fala de Itaituba*. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras). – Centro de Letras e Artes/Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: <<http://www.celad.ufpa.br/revista/oliveira.pdf>>

nível em:

<[http://www.ufpa.br/alipa/teses\\_mestrado/tese\\_marilucia.PDF](http://www.ufpa.br/alipa/teses_mestrado/tese_marilucia.PDF)>. Acesso em: 08-07-2015.

PEDROSA, Juliene Lopes. Variação fonético-fonológica e ensino de português. In: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Sílvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. (Orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 57-79.

RIBEIRO, Lorena Nascimento de Souza. *O apagamento do -R em posição de coda silábica: há influência da fala na escrita discente?* 2013. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens). – Departamento de Ciências Humanas I/Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

SANTOS, Shirley Cristina Guedes dos. *Apagamento do /R/ nas falas popular e culta de Feira de Santana – BA*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). – Departamento de Letras e Artes/Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana (BA).

SILVA, Thais Cristóforo. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 10. ed. 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

WEINREICH Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. 2. ed. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

**O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS  
E A LÍNGUA PORTUGUESA:  
UMA RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR  
A FAVOR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

*Leila Alves Vargas (UENF)*

[leilhaalves@yahoo.com.br](mailto:leilhaalves@yahoo.com.br)

*Kamila Teixeira Crisóstomo (UENF)*

[kamila18bj@gmail.com](mailto:kamila18bj@gmail.com)

*Maria Eugênia Totti (UENF)*

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

**RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo discutir a relação da língua portuguesa com o ensino de ciências através da análise de alguns livros didáticos de ciências. É sabido que o livro didático se configura como uma das principais ferramentas de apoio para professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Porém, diversos autores discorrem que ele não deve ser o único recurso pedagógico a ser utilizado, e sim um material a mais para utilização na sala de aula. No ensino de ciências, o livro didático se destaca como uma opção, dentre outras, para que os alunos observem através de imagens o que estudam na teoria, pois, nesta disciplina, muito do que é estudado não pode ser visto “a olho nu”. Neste contexto, observamos que alguns livros didáticos mais recentes trazem recursos de linguagens mais acessíveis aos alunos, como textos complementares e histórias em quadrinhos, tornando assim, a aprendizagem mais eficaz e prazerosa. Desta maneira, analisamos dois livros didáticos de ciências e sua relação interdisciplinar com os recursos da língua portuguesa, como os gêneros textuais e os hipertextos, a fim de fomentar as discussões em sala de aula. Como resultado, observamos que relação entre a língua portuguesa e seus recursos de linguagem junto ao ensino de ciências, podem tornar o livro didático desta disciplina mais atrativo para o aluno, podendo ter reflexos no interesse dos mesmos pelos assuntos estudados.

**Palavras chaves:** Livro didático. Língua portuguesa. Ensino de ciências.

**1. Introdução**

O papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem vem se firmando cada vez mais no ambiente escolar. Junto ao professor, uma série de recursos vem sendo estudados como materiais de apoio às aulas. A tecnologia está a cada dia que passa mais presente no ambiente escolar, principalmente com nossos alunos. Porém, muitas escolas ainda não estão preparadas para tal utilização.

Outro material de apoio pedagógico para professores e alunos é o livro didático. Mesmo no atual cenário educacional, em que a tecnologia se faz tão presente, o livro didático continua tendo seu papel importante

na sala de aula, seja como norteador dos conteúdos a serem abordados, seja como meio de consulta sobre os diversos assuntos tratados na sala de aula.

Diante de tal importância do livro didático, faz-se necessário que este esteja em constantes análises para seu aprimoramento. Muitos livros didáticos, principalmente os mais atuais, trazem diferentes recursos, para que o aluno se sinta traído e se interesse pelos temas nos quais eles fazem referência.

Nesse artigo, daremos ênfase ao livro didático de ciências e alguns recursos da língua portuguesa que os mesmos trazem como: os hipertextos e os gêneros textuais, fazendo uma ponte interdisciplinar capaz e auxiliar para que ocorra uma aprendizagem mais eficiente.

### **2. *O livro didático como ferramenta de apoio pedagógico***

No atual momento, o livro didático é o recurso pedagógico mais disponibilizado nas escolas públicas, podendo ser considerado como um importante instrumento para fins didáticos.

Uma leitura crítica e motivadora de um livro didático, é sempre enriquecedora e essencial, pois estimula a reflexão, incrementando a capacidade de compreensão além do aperfeiçoamento do vocabulário, podendo desenvolver no aluno, características de independências e autonomia, além de desenvolver a criatividade. (ROMANATTO, 2007)

Porém, como já aqui discutimos, o livro didático deve ser uma ferramenta de apoio, e não a única utilizada pelos professores. O que acontece muitas vezes ainda hoje nas escolas, como corrobora Sapelli (2007), é que alguns professores tendem a direcionar todo o seu trabalho e conteúdos a serem abordados na sala de aula pelo conteúdo dos livros didáticos, que passam assim a muitas vezes a definir o trabalho docente, ou seja, somente os conteúdos que são tratados nos livros didáticos são discutidos nas salas de aula.

Outra discussão bastante frequente que tem como objeto de estudo o livro didático, diz respeito à qualidade desses materiais. Para Fracalanza (2003), pior que as incorreções conceituais são os aspectos de caráter técnico-metodológico. Isso porque, em muitos livros didáticos, o conhecimento aparece como um produto já acabado, impassível de mudanças. Desta maneira, cabe ao professor uma análise criteriosa do livro didático

que utilizar, fazendo as possíveis correções que achar necessário, e acrescentar assuntos e conteúdos que, porventura, os mesmos não venham a trazer.

Todavia, os livros didáticos mais recentes, procuram trazer recursos que auxiliem o professor e que, se usado corretamente, aguçam a curiosidade do aluno, despertando para o interesse e para a aprendizagem. É sobre esses recursos especificamente, que falaremos neste artigo, atrelando a língua portuguesa às ciências naturais como um objetivo claro e bem específico: A aprendizagem de fato dos alunos.

### **3. Metodologia**

Para a realização deste artigo, fizemos um levantamento bibliográfico e posteriormente a análise de dois livros didáticos de ciências, abordando mais especificamente a relação entre os recursos da língua portuguesa como apoio ao ensino de ciências, numa relação interdisciplinar nos livros didáticos.

### **4. Recursos da língua portuguesa nos livros didáticos de ciências**

Neste tópico, abordamos alguns recursos da língua portuguesa como hipertextos e gêneros textuais trazidos por dois livros didáticos de ciências, que fizeram parte do catálogo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a escolha das escolas públicas de todo país no período de 2015 a 2018.

Os livros didáticos analisados foram: *Ciências – O Corpo Humano* (Livro A) e *Projeto RADIX- Ciências* (Livro B)

Ao analisarmos os livros didáticos, encontramos reportagens completas e fragmentos de reportagens. Este tipo de recurso pode se mostrar muito enriquecedor, pois traz uma notícia atual para que o aluno se inteire do assunto e gere conversas na sala de aula como os exemplos a seguir:



Fig. 1: Fragmento de reportagem Livro B

Outro ponto forte é que, o livro didático trazendo fragmentos, ou seja, partes do texto que poderá fazer com que o aluno se interesse em procurar o texto completo, se remetendo muitas vezes a outros assuntos e a outros textos, ou seja, os hipertextos.

## Lendo textos

### Vítimas da poluição

[Brasileiros na Antártida analisam presença de substâncias tóxicas em aves marinhas]

Longe da civilização, enfrentando ventos de 120 quilômetros por hora e um frio de -20 °C, um grupo de pesquisadores brasileiros da Operação Antártica 29 estuda o nível de estresse e contaminação por **mercúrio** e poluentes orgânicos em pinguins e skuas, aves marinhas abundantes na região.

[...]

O estudo analisa três espécies de pinguins (pinguim-antártico, pinguim-adélia e pinguim-papua) e duas espécies de skuas (skua-polar-do-sul e skua-subantártica). Essas aves são consideradas excelentes indicadores de contaminação ambiental porque estão no topo da cadeia alimentar. Pinguins e skuas se alimentam de peixes, que, por sua vez, comem peixes menores, que se alimentam de plâncton, que absorve as substâncias tóxicas presentes na água. Desse modo, tais aves concentram em seus organismos altos índices de poluentes.

"A maioria das substâncias tóxicas que encontramos nas aves têm origem humana", conta a bióloga Larissa Cunha. "O uso de muitos desses contaminantes já foi até proibido, mas mesmo assim continuamos encontrando-os em organismos de uma região tão distante como a Antártida." [...]

Para medir o nível de contaminação das aves, a equipe de pesquisadores coleta amostras de solo, penas, ovos, sangue, regurgitos e fezes de pinguins e de skuas, além dos peixes que fazem parte da dieta desses animais. Todo material é enviado para os laboratórios das universidades Federal do Rio de Janeiro e do Estado do Rio de Janeiro, onde são feitos testes genéticos e análises da presença de contaminantes orgânicos e metais pesados.

[...]

MOUTINHO, Sofia. Vítimas da poluição: Brasileiros na Antártida analisam presença de substâncias tóxicas em aves marinhas. *Ciência Hoje*. São Paulo: SBPC, v. 47, n. 280, abril 2011. p. 46-7.

[ver glossário](#)

**Perfil de ter-vivo**  
[perfil]  
pinguim-papua  
(*Pygoscelis papua*)  
72 cm a 95 cm de comprimento.  
22,2 a 25,6 cm de envergadura de asa



pinguim-papua

Fig. 2: Reportagem completa abordada no livro B

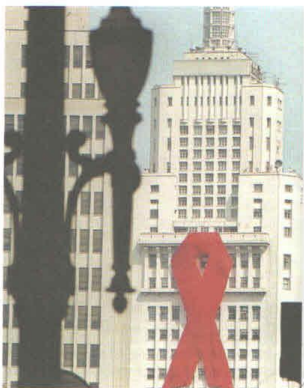
## Desafios do presente

### Aids no Brasil: 25 anos depois

Os estudos e os programas de combate ao HIV e à Aids têm avançado muito nos últimos anos. E o Brasil acompanhou esse progresso: o Programa Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis, criado em 1986 pelo Ministério da Saúde, foi o primeiro da América Latina e se equipara aos existentes nos países desenvolvidos. Hoje, as atividades desse programa envolvem: divulgação de informações; o estímulo de posturas solidárias e tolerantes; a mudança de comportamento da sociedade, especialmente para grupos com maior risco, como usuários de drogas e a população prisional.

O Brasil é um dos países do mundo onde os medicamentos usados no combate à Aids são fornecidos gratuitamente a todos os pacientes. Essa medida faz parte do programa brasileiro e sua eficácia, combinando prevenção e tratamento, é reconhecida mundialmente.

É preciso, porém, reduzir o nível de novas infecções no Brasil. Para isso, o programa pretende: aumentar a produção de camisinhas e reduzir seu custo; diagnosticar mais cedo os casos de infecção; aumentar a tolerância com os grupos de risco; garantir o acesso de todas as pessoas infectadas aos medicamentos; investir em ciência e tecnologia.



Laço vermelho, símbolo da luta contra a Aids, colocado em prédio do centro da cidade de São Paulo como lembrança do Dia Mundial de Combate à Aids, 1º de dezembro (foto de 2003).

Texto baseado em: FURTADO, Fred. Aids no Brasil: 20 anos depois. *Ciência Hoje*, dezembro de 2003, p. 60-62; SEGATTO, C. Aids – 25 anos. *Época*, junho de 2006, n. 422, p. 64-74.

**Fig. 3: Reportagem completa trazida pelo Livro A**

Outro gênero textual, com o qual os alunos muito se interessam, são as tirinhas e as histórias em quadrinhos. Através deste tipo de texto, o humor faz com que vários conceitos possam ser abordados e aprendidos durante as aulas.

## Atividades

1. Leia o diálogo que aparece nos quadrinhos a seguir.



**Fig. 4: Tirinha (Livro B)**

Os anúncios permitem que o professor retire informações importantes do texto. Podem ser discutidos diversos temas desde doenças, a



importância de uma vacina, o que é a vacina, a diferença desta para o sorro, enfim, uma grande variedade de assuntos pode ser discutida a partir este gênero textual.



Fig. 5: Anúncio (Livro B)

Os diferentes gêneros textuais apresentados esta discussão, fomentam a idéia de que diferentes tipos de textos, trazendo diferentes informações cada um com suas características próprias, podem levar o aluno ao interesse maior por aquele assunto. Desta maneira, para Marcuschi, (2008, p. 149) os gêneros textuais podem ser apontados como “um artefato cultural importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade”.

## 5. Conclusão

Com este trabalho podemos concluir que o livro didático é um dos recursos mais utilizados nas escolas publicas. Um desses motivos é a disponibilidade de livros para quase todos os alunos nas escolas. Porém é importante a análise critica por parte dos professores, pois estes materiais

estão passíveis a erros. Por outro lado, as coleções mais novas vem trazendo recursos a fim de tornar a leitura mais prazerosa e significativa para o aluno. Neste artigo apresentamos alguns desses recursos da língua portuguesa que são trazidos em dois livros de ciências analisados e, acreditamos que esta relação interdisciplinar entre a língua portuguesa e as ciências naturais pode ser muito significativa para uma aprendizagem mais eficaz e prazerosa por parte de nossos alunos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Carlos; PAULINO, Wilson. *Ciências: o corpo humano*. 4. ed. São Paulo: Ática, vol. 3, 2011.

ANGELO, E. A.; SILVA, K. A. P; FAVALI, L. D. *Projeto RADIX: ciências*. 1. ed. São Paulo: Scipione, vol. 1, 2013.

FRACALANZA, H.; MEGID NETO, J. *O livro didático de ciências: o que nos dizem os professores, as pesquisas acadêmicas e os documentos oficiais*. Disponível em:

<[www.pg.cdr.unc.br/RevistaVirtual/NumeroDois/Artigo2.htm](http://www.pg.cdr.unc.br/RevistaVirtual/NumeroDois/Artigo2.htm)>. Acesso em: 06-2015.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

ROMANATTO, M. C. *O livro didático: alcances e limites*. Disponível em: <[www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas\\_redondas/mr19-Mauro.doc](http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc)>. Acesso em: 06-2007.

SAPELLI, Marlene L. S.; NAPOLI, Ana P. Política nacional do livro didático (1929 a 2004). In: SEMANA DA EDUCAÇÃO: Políticas e Gestão da Educação – dilemas e perspectivas, IX, 2007, Londrina, PR. *Anais...* Londrina: UEL, 2007. [CD-ROM].

O USO DE LETRAS MAIÚSCULAS E/OU MINÚSCULAS

José Pereira da Silva (UERJ)

[jpsilva@filologia.org.br](mailto:jpsilva@filologia.org.br)

RESUMO

O uso das letras maiúsculas ou minúsculas, na ortografia oficial, tem sofrido muitas alterações, tanto em português, quanto na comparação do português com outras línguas de cultura. Serão apresentadas e discutidas as normas oficiais para o uso das letras iniciais maiúsculas, considerando que em geral as palavras são escritas com todas as letras minúsculas. Considerando isto, é preciso considerar também que há várias situações em que o uso da inicial maiúscula é facultativo e que, nestes casos, é muito importante que haja o cuidado de se manter coerência gráfica no texto, evitando-se o uso aleatório de maiúsculas e minúsculas, sem critério. Também serão apontados alguns casos que em Portugal se usavam regras diferentes das que se usavam no Brasil, criando-se confusão aos leitores de livros editados lá ou aqui. Além disso, há situações específicas para algumas ciências ou disciplinas, em que se estabeleceram normas particulares, como é o caso das normas da ABNT relativas às referências bibliográficas. Como se viu na sigla da Associação Brasileira de Normas Técnicas, há casos em que são usadas, não somente as iniciais, mas todas as letras maiúsculas. Isto também ocorre nas referências bibliográficas para marcar o último nome dos autores. Enfim, a proposta é demonstrar que a utilização das letras maiúsculas é uma forma de acentuar ou colocar em destaque as palavras em que isto ocorrer, para que, visualmente, o leitor entenda essa intenção do autor/escritor. Deste modo, as maiúsculas podem ser muito úteis como marcas estilísticas no texto escrito, desde que bem utilizadas. A bibliografia que será selecionada para fundamentar a reflexão estará sempre ligada às normas ortográficas, oficiais ou não, tomando como principais as obras relativas à ortografia que atualmente estamos terminando de implementar nos países de língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Ortografia. Letras maiúsculas. Acordo Ortográfico. NBR. ABNT.

*1. Considerações iniciais*

Como bem nos lembra Emanuel Araújo (2008) em *A Construção do Livro*,

A questão do emprego das maiúsculas jamais deixou de atormentar os preparadores de originais de língua portuguesa. E o problema não é novo. Ele aparece, a bem dizer, com o próprio desenvolvimento da escrita e seus desdobramentos (e dificuldades). (ARAÚJO, 2008, p. 78)

Ele nos lembra também que “há mais de quatro mil anos os egípcios sentiram a necessidade de utilizar o que hoje chamamos de *destaque* ou *efeito de realce*” (ARAÚJO, 2008, p. 78) e que isto era feito de modos diferentes, dependendo da situação. Esses destaques eram feitos pelo menos

de três modos: por meio de sinais *determinativos* (ou diacríticos), que serviam para indicar vocábulos importantes na frase, como nomes próprios, ou para distinguir palavras homófonas; por meio de *cartucho*, que era uma linha circulando os nomes reais, numa espécie de reverência aos faraós; e, por fim, com uma normatização da escrita que evoluiu, na época dos incunáveis, para o uso das *rubricas* – que eram letras desenhadas com tinta vermelha, realçando situações especiais, que os filólogos-editores bem conhecem, inclusive porque os filólogos alexandrinos incorporaram boa parte das normas egípcias, fazendo as necessárias adaptações para a escrita alfabética do grego e, posteriormente, do latim. (Cf. ARAÚJO, 2008, p. 78)

Araújo (2008, p. 79) diz que o uso da maiúscula como realce gráfico tem origem na escrita hieroglífica dos egípcios, ganhando destaque e normatizações especiais nas modernas grafias ocidentais.

Relatando situações concretas do passado e do presente, Emanuel Araújo (2008) ensina que “O fato de em determinada época ou em determinado círculo social grafarem-se certos vocábulos com maiúsculas ou minúsculas não é, de modo algum, casual” (ARAÚJO, 2008, p. 81). Aliás, isto não é tão arcaico, porque há pouco tempo um advogado processou um zelador ou porteiro de edifício, porque este o chamava pelo nome, sem usar a palavra “Doutor”. Ora, neste caso, se se tratasse de um advogado que se dirigisse, por escrito, a um juiz, sem usar a letra inicial maiúscula, seguramente seria mal recebido.

Para orientar nossa exposição, seguiremos basicamente o plano do atual Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, comentando os pontos em que forem pertinentes observações ou acréscimo de exemplificações abonadoras de autores brasileiros e portugueses em publicações recentes.

## **2. O uso das letras maiúsculas**

Celso Pedro Luft (2007), em seu *Grande Manual de Ortografia Globo*, inicia o tópico sobre “as letras maiúsculas”, lembrando que as iniciais maiúsculas, em geral, são usadas “Em começo de frase e de nomes próprios (nomes individuais, que se aplicam a um único ser, a ele

próprio): *Os alunos estudam. – Antônio, Tiradentes, [...], Marte, Vênus, Brasília, [...]*<sup>63</sup> etc". (LUFT, 2007, p. 93)

A tradição e as normas oficiais, no entanto, como já lembrava Adriano da Gama Kury em 1992, são insuficientes e insatisfatórias. (Cf. KURY, 1992, p. 49)

## 2.1. As normas oficiais

Já se falou disso, mas vale a pena repetir, porque está no Acordo: “A letra minúscula inicial é usada, ordinariamente, em todos os vocábulos da língua nos usos correntes” (SILVA, 2010, p. 103). Por isto, se não houver justificativa de norma ou de uso, deve-se optar sempre pela letra minúscula na escrita, seja como inicial, seja no corpo das palavras.

Por causa das numerosas divergências relativas ao uso de iniciais maiúsculas na ortografia, relacionam-se alguns casos, inclusive no novo Acordo Ortográfico.

Usa-se a letra inicial minúscula:

b) Nos nomes dos dias, meses, estações do ano: domingo, *segunda-feira; terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado; janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro; primavera, verão, outono, inverno*. (SILVA, 2010, p. 103)

Esta regra se justifica, mais do que antes, pelo fato de haver divergência entre a ortografia brasileira e a ortografia do Acordo de 1945, que foi oficial nos demais países de língua portuguesa até 2014.

c) Nos bibliônimos<sup>64</sup> (após o primeiro elemento, que é com maiúscula, os demais vocábulos podem ser escritos com minúscula, salvo nos nomes pró-

---

<sup>63</sup> Omitimos as palavras “Papa” e “Serra do Mar” porque Celso Pedro Luft poderia ser questionado, considerando-se que, segundo o Acordo de 1990 (BASE XIX, art. 1º, letra f), escrevem-se os axiônimos com iniciais minúsculas. Entenda-se, no entanto, que a primeira edição do *Manual* é de 1983, e que só teve duas reedições em vida do autor: em 1987 e em 1989. Hoje, “Papa” e “Serra do Mar” se escrevem “papa” e “serra do Mar”.

Emanuel Araújo (2008, p. 79), tratando os topônimos e locativos, observa que se escreve “com inicial minúscula o substantivo que designa a espécie: mar Morto, serra do Mar, trópico de Câncer, península Ibérica, oceano Atlântico, vale do Paraíba, alto Amazonas, avenida Getúlio Vargas, baía de Guanabara, praça da República, rua Direita etc. Mesmo nesses casos, porém, é imperativo grafar-se em maiúscula quando se trata de designativo oficial: monte Belo e a cidade de Monte Belo; cabo Frio (acidente) e Cabo Frio (cidade); cabo Verde e ilha do Cabo Verde”.

prios nele contidos, tudo em grifo)<sup>65</sup>: *O Senhor do Paço de Ninães* ou *O Senhor do paço de Ninães*, *Menino de Engenho* ou *Menino de engenho*, *Árvore e Tambor* ou *Árvore e tambor*, *Histórias sem Data* ou *Histórias sem data*, *Crepúsculo dos Deuses* ou *Crepúsculo dos deuses*, *Viagem ao Centro da Terra* ou *Viagem ao centro da terra*, etc. (SILVA, 2010, p. 103)

Escrevem-se sempre com iniciais minúsculas, portanto, as partículas monossilábicas, e átonas em geral, no interior de títulos, de onomásticos, elementos integrantes de locuções etc. Exemplos: *Histórias sem Data*, *Crepúsculo dos Deuses*, *Viagem ao Centro da Terra*, *Imitação de Cristo*, *Horas Marianas*, *Correio da Manhã*, *Revista Filológica*, *Transfiguração* (de Rafael), *Norma* (de Bellini), *O Guarani* (de Carlos Gomes), *O Espírito das Leis* (de Montesquieu), *Queda do Império*, *A Mão e a Luva*, *Festas e Tradições Populares do Brasil*. (Cf. LUFT, 2007, p. 96 e ACADÉMIA, 1943, p. XLIV)

Escrevem-se com iniciais minúsculas os nomes de doutrinas correntes e escolas de pensamento e religiões, como: positivismo, romantismo, barroco, marxismo, catolicismo etc. Observe-se, no entanto, que, quando se referem a periodização artística, filosófica, literária etc., escrevem-se com iniciais maiúsculas (Classicismo, Neoclassicismo, Barroco, Renascimento, Romantismo, Simbolismo, Realismo, Modernismo, Pós-Modernismo etc.).

Escrevem-se com iniciais minúsculas os nomes de grupos ou movimentos políticos (anarquistas, republicanos, jacobinos, tenentes, oligarcas, soviéticos, udenistas, petistas etc.) ou religiosos (católicos, jesuítas, reformistas, evangélicos, pentecostais, umbandistas, protestantes, espíritas etc.).

Os nomes de documentos públicos se escrevem com iniciais minúsculas, exceto quando identificados com um nome ou um número: alvará, cartá-regia, foral, regimento, portaria, instrução, lei, ato, emenda etc. e suas subdivisões, como artigo, parágrafo, alínea, inciso. No entanto, quando

---

<sup>64</sup> **Bibliônimo** é o nome, título designativo ou intitutivo de livro impresso ou obra que lhe seja equiparada (Cf. HOUAISS, 2001).

<sup>65</sup> Considerando-se a prática moderna de uso mais generalizado, é preferível que se escreva com inicial maiúscula apenas o primeiro elemento e os nomes próprios contidos no título, mas, no corpo do texto, o uso das iniciais maiúsculas nos bibliônimos pode ser importante destaque. Observe-se, no entanto, que há normatização específica para referências bibliográficas em trabalhos acadêmicos. (Cf. ABNT, NBR-6023 de 2002). As regras da NBR-6023, atualizadas em 2014, são bem minuciosas, e estão expostas num documento de 24 laudas em formato A4, por isto não trataremos delas aqui.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

identificados com um nome ou um número, são escritos com iniciais maiúsculas: Lei Darcy Ribeiro, Decreto nº 6.583, Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, Base XIX – das Minúsculas e Maiúsculas] etc.

Emanuel Araújo (2008) diverge parcialmente nesse particular, ensinando que também se usam iniciais minúsculas quando

À designação sucede um número (lei nº..., instrução nº..., ato institucional nº...), mas quando o documento leva um nome, e não apenas um simples número de ordem, adquire o valor de unicidade, caso em que se justifica o destaque das maiúsculas para caracterizar o intitutivo: Lei Áurea, Lei Afonso Arinos, Lei do Inquilinato etc. (ARAÚJO, 2008, p. 82)

Os nomes de prédios se escrevem com iniciais minúsculas: palácio do Catete, catedral Metropolitana, igreja da Candelária, castelo de Versalhes etc., mas, quando indica a instituição nele abrigada e não apenas o edifício, emprega-se inicial maiúscula: Museu da República, Arquivo Nacional, Biblioteca Nacional etc.

Os nomes de unidades político-administrativas: capitania, província, estado, município, distrito, termo, cantão etc.

d) Nos usos de *fulano, sicrano, beltrano*.

e) Nos pontos cardeais, quando indicam direção, limite ou situação geográfica (mas não nas suas abreviaturas): *norte, sul, leste, oeste, nordeste, noroeste, sudeste, sudoeste, nor-nordeste, nor-noroeste, nor-sudeste, norsudoeste, su-sudeste, su-nordeste, su-sudoeste* e *su-noroeste*, (mas: N, S, L, W, NE, NW, SE, SW, NNE, NNW, NSE, NSW, SSE, SNE, SSW e SNW). (Cf. SILVA, 2010, p. 103)

Por exemplo: o Brasil limita-se ao *norte...*; dirigindo-se para o *oeste...*; ao *sul* do estado... etc. Recorde-se, no entanto, que os nomes das regiões brasileiras se escrevem com iniciais maiúsculas, assim como nos casos em que são 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.

f) Nos axiônimos<sup>66</sup> e hagiônimos<sup>67</sup> (opcionalmente, neste caso, também com maiúscula)<sup>68</sup>: *senhor doutor Joaquim da Silva, bacharel Mário Abrantes*,

---

<sup>66</sup> **Axiônimo** é a forma cortês de tratamento ou expressão de reverência. Ex.: Sr., Dr., Vossa Santidade etc. (Cf. AZEREDO, 2008, p. 30)

<sup>67</sup> **Hagiônimo** é a designação comum aos nomes sagrados e aos nomes próprios referentes a crenças religiosas. Exemplos: Alá, Deus, Jeová, Ressurreição etc. (Cf. AZEREDO, 2008, p. 50)

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*o cardeal*<sup>8</sup> *Bembo*; *santa Filomena* (ou *Santa Filomena*), festa de São João (mas a festa ocorreu em São João do Oriente), o beato José de Anchieta foi canonizado. (SILVA, 2010, p. 103-104)

Isto vale, tanto para os axiônimos correntes: você, senhor, seu, dona, si-nhá etc.; culturais: reitor, deão, bacharel etc.; profissionais: desembargador, ministro, cônsul, deputado, embaixador, presidente, economista, médico, chefe, general, almirante, brigadeiro etc. ou eclesiásticos: padre, frei, irmão, cardeal, papa etc. Em caso de demonstração de eminência, usa-se maiúscula: Vossa Alteza, Sua Santidade, Vossa Senhoria, Sua Majestade etc., como ensina Araújo (2008, p. 81).

Na ortografia do “Formulário Ortográfico”, essas normas eram diferentes, tendo sido alteradas no Acordo de 1990. (Cf. ACADEMIA,

1943, p. XLIV e XLV-XLVI)

g) Nos nomes que designam domínios do saber, cursos e disciplinas (opcionalmente, também com maiúscula): *português* (ou *Português*), *matemática* (ou *Matemática*); *línguas e literaturas modernas* (ou *Línguas e Literaturas Modernas*), *agricultura* (ou *Agricultura*), *arquitetura* (ou *Arquitetura*), *educação física* (ou *Educação Física*), *filologia portuguesa* (ou *Filologia Portuguesa*), *direito* (ou *Direito*), *medicina* (ou *Medicina*), *engenharia* (ou *Engenharia*), *história do Brasil* (ou *História do Brasil*), *geografia* (ou *Geografia*), *pintura* (ou *Pintura*), *arte* (ou *Arte*), *ciência* (ou *Ciência*), *cultura* (ou *Cultura*). (SILVA, 2010, p. 104)

Na ortografia que está prestes a ser abolida, esses nomes, “bem como nos que sintetizam, em sentido elevado, as manifestações do engenho e do saber”, são escritos com iniciais maiúsculas.

Em palavras como *idioma*, *idioma pátrio*, *língua*, *língua portuguesa*, *vernáculo* e outras análogas, justifica-se o uso da inicial maiúscula quando empregadas com especial relevo, o que é uma questão de estilo e, por isto, não é fácil de normatizar. (Cf. ACADEMIA, 1943, p. XLIV)

---

<sup>68</sup> O uso do demonstrativo “neste” trouxe ambiguidade para esta norma, pois há quem interprete o pronome como referindo-se ao “caso” dos “axiônimos e hagiônimos” e os que entendem que só se trata do último item (hagiônimos). (Cf. AZEREDO, 2008, p. 100; BECHARA, 2008a, p. 113; ESTRELA, 1993, p. 179 e SILVA, 2008, p. 33)

<sup>8</sup> Na primeira tiragem do VOLP, a palavra *cardeal* foi escrita com inicial maiúscula, corrigida na errata disponível em <[http://www.academia.org.br/abl/media/Encarte\\_VOLP\\_5\\_Edicao\\_web.pdf](http://www.academia.org.br/abl/media/Encarte_VOLP_5_Edicao_web.pdf)>.



2.1.1. *As iniciais maiúsculas no Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*

Apesar de não estar explícito no Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, usa-se a inicial maiúscula no começo de um período, inclusive em citação direta.

A máxima “Conhece-te a ti mesmo” figurava, em grego, no frontão do templo de Delfos.

Escreveu Machado de Assis: “O mistério é o encanto da vida”. (KURY, 1992, p. 49)

Cálido, o estio abrasava. No esplendor cáustico do céu imaculado, o sol, dum brilho intenso de réverbero, parecia girar vertiginosamente, espalhando raios em torno. Os campos amolentados, numa dormência canicular, recendiam a coivaras... (COELHO NETO, *apud* LIMA, 2010, p. 102-103)

a) Nos antropônimos, reais ou fictícios<sup>69</sup>, tais como nomes e sobrenomes: *José, Maria, Capistrano de Abreu, José de Alencar, Quincas Borba, Capitu, Branca de Neve, Macedo, Freitas*; cognomes: *Henrique, o Navegador; Ricardo Coração de Leão, João sem Terra*; alcunhas e hipocorísticos: *Trinca Fortes, Sete-Dedos, Chico, Zezé, Juquita, Biu*; antonomásticos: *Marechal de Ferro, Patriarca da Independência, Águia de Haia*; Pseudônimos: *João do Rio, Lênin, Tristão de Ataíde, João das Chagas*; e nomes dinásticos: *os Braganças, os Médicis, os Bourbons*. (Cf. SILVA, 2010, p. 104)

Apesar de o Acordo de 1990 não fazer referência aos nomes gentílicos, de povos e de grupos étnicos, não revoga, portanto, qualquer disposição a esse respeito. Por isto, é importante lembrar que a ortografia de 1943 determina que

Os nomes de povos escrevem-se com inicial minúscula, não só quando designam habitantes ou naturais de um estado, província, cidade, vila ou distrito, mas também quando representam coletivamente uma nação: *alemães, amazonenses, baianos, cariocas, estremenhos, fluminenses, guarapuavanos, jequienses, mangueirenses, napolitanos, paulistas, pontalenses, portugueses, romenos, russos, suíços, tijuicanos, uruguaios, venezuelanos* etc. (Cf. ACADEMIA, 1943, p. XLIII).

---

<sup>69</sup> Os nomes próprios de qualquer natureza (antropônimos, topônimos etc.) que entram na formação de palavras só devem ser escritos com letra inicial maiúscula quando mantêm o seu significado primitivo, como em *além-Brasil, aquém-Atlântico, doença de Chagas, mal de Alzheimer, sistema Didot, Anel de Saturno*. Mas deverão ser escritas com minúsculas quando a nova palavra se afasta do sentido primitivo, como em *água de colônia, pão do chile, pão de são joão, folha de flandres, negócio da china, João-de-barro, erva-de-santa-maria, melão-de-são-caetano*.

Araújo (2008) também ensina que os nomes gentílicos, de povos e de grupos étnicos, como *paulistas*, *iorubás*, *xavantes*, *franceses* etc. são escritos com iniciais minúsculas, embora se faça, às vezes, uma distinção completamente arbitrária entre grandes e pequenas extensões territoriais ou políticas ligadas a etnônimos. Todos, sem exceção, devem ser escritos com iniciais minúsculas, não havendo razão plausível de, por exemplo, registrar com realces diferenciados “os índios Canelas” e “o povo judeu”. (ARAÚJO, 2008, p. 82)

Não se usa inicial maiúscula, portanto, nos nomes de idiomas (tupi, português, latim, inglês etc.) e nos adjetivos pátrios (latino, brasileiro, tupi, xavante etc.), exceto nas situações técnicas exigidas em trabalhos de etnografia, antropologia etc. O uso indiscriminado de iniciais maiúsculas, fora desses contextos técnico-acadêmicos, é estrangeirismo gráfico intolerável.

Além dessas observações, lembramos ainda que as partes integrantes de palavras compostas ou derivadas por prefixação com hífen seguem a mesma regra e são escritas com inicial maiúscula. Ex.: Grã-Bretanha, Centro-Oeste, Guiné-Bissau, Grão-Pará etc.

Nos topônimos, reais ou fictícios: *Lisboa*, *Luanda*, *Maputo*, *Rio de Janeiro*, *Atlântida*, *Hespéria*.<sup>70</sup> *Brasil*, *América*, *Guanabara*, *Tietê*, *Atlântico*. (Cf. SILVA, 2010, p. 104)

b) Nos nomes de seres antropomorfizados ou mitológicos: *Adamastor*; *Netuno*. (Cf. SILVA, 2010, p. 104)

c) Nos nomes que designam instituições: *Instituto de Pensões e Aposentadorias da Previdência Social*, *Ministério da Educação*, *Partido Republicano*, *Senado Federal*, *Câmara dos Deputados*, *Assembleia Nacional Constituinte*, *Poder Legislativo*, *Gabinete Civil da Presidência da República*, *Supremo Tribunal Federal*, *Fundação Nacional do Índio*, *Banco Central* etc. (Cf. SILVA, 2010, p. 104)

Mesmo no caso das denominações de emprego costumeiro, emprega-se a maiúscula inicial, como *Senado* por *Senado Federal*, *Câmara* por *Câmara dos Deputados*, *Constituinte* por *Assembleia Nacional* (ou

---

<sup>70</sup> Observe-se que adjuntos que delimitam a *extensão* ou a *localização* dos topônimos permanecem em minúsculas: Brasil meridional, Rússia europeia etc. Todavia, quando tais elementos se incorporam no topônimo, fazendo parte de seu nome oficial ou do nome consagrado pelo uso, entram em maiúsculas: África Equatorial Francesa, Guiné Equatorial, Coreia do Sul, Alemanha Ocidental, Berlin Oriental, Baixada Fluminense, Mato Grosso do Sul, rio Paraíba do Sul, Planalto Central, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul etc. (Cf. ARAÚJO, 2008, p. 79)

*Estadual) Constituinte, Supremo por Supremo Tribunal Federal, Legislativo por Poder Legislativo etc.*

Contudo, quando a palavra toma o valor de substantivo comum que designa sua espécie, não se usa a inicial maiúscula, inclusive nos compostos ligados por hífen, como em: a) Assumiu o Ministério da Educação. No *ministério...*; b) Ingressou no Partido Republicano. Pretendia que o *partido...*; c) Formou-se pela Faculdade de Direito do Recife. Na *faculdade...*; d) Nos países europeus, o papel do *senado* é...; e) fumar um *havana*, *água de colônia*, *castanha-do-pará*, *laranja-da-bahia*. (Cf. ARAÚJO, 2008, p. 80; KURY, 1992, p. 52-54)

d) Nos nomes de festas e festividades, sejam elas cívicas, religiosas ou tradicionais: *Natal*, *Páscoa*, *Ramadão*, *Todos os Santos*, *Sete de Setembro*, *Quinze de Novembro*, *Natal*, *Quaresma*, *Sexta-Feira da Paixão*, *Hégira*, *Saturnais*, *Carnaval*, *Dia do Trabalho* etc.<sup>71</sup> (Cf. SILVA, 2010, p. 104)

e) Nos títulos de periódicos, que retêm o itálico<sup>72</sup>: *O Primeiro de Janeiro*, *O Estado de São Paulo* (ou *S. Paulo*), *Revista Philologus*, jornal *O Globo*, revista *Veja* etc. (Cf. SILVA, 2010, p. 104)

f) Em siglas, símbolos ou abreviaturas internacionais ou nacionalmente reguladas com maiúsculas, iniciais ou mediais ou finais ou o todo em maiúsculas: *FAO*, *NATO*, *ONU*; *H<sub>2</sub>O*, *Sr.*, *V. Ex.<sup>a</sup>*. (Cf. SILVA, 2010, p. 105)

g) Opcionalmente, em palavras usadas reverencialmente, aulicamente ou hierarquicamente<sup>73</sup>, em início de versos<sup>74</sup>, em categorizações de logradouro-

---

<sup>71</sup> Aqui podem ser incluídos também os nomes de concursos e eventos, em geral, como: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, Festival Internacional da Canção, Congresso Brasileiro de Cardiologia.

No "Formulário Ortográfico: Instruções para a Organização do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa" (ACADEMIA, 1943, p. XLV), discriminavam-se as festas e festividades pagãs ou populares, estabelecendo-se que seus nomes fossem escritos com iniciais minúsculas: *carnaval*, *entrudo*, *saturnais* etc. Adriano da Gama Kury observa que esta determinação oficial lhe parece arbitrária, apoiando a legislação resultante do Acordo de 1990, apesar de seu livro ter sido escrito quase uma década antes.

<sup>72</sup> Vale a pena lembrar que as normas da ABNT não determinam o tipo de grifo, que poderia ser o negrito, cor diferente, fonte diferente, tamanho diferente etc., visto que grifar é colocar em destaque, apesar de se usarem quase que exclusivamente, o itálico ou o negrito.

<sup>73</sup> É isto que justifica a utilização de inicial maiúscula em palavras como "Acadêmico", presentes em documentos das academias, e "Professor", nos documentos dos sindicatos desta categoria profissional, por exemplo.

<sup>74</sup> Auriverde pendão de minha terra,  
Que a brisa do Brasil beija e balança,

ros públicos: (*rua* ou *Rua da Liberdade*, *largo* ou *Largo dos Leões*), de templos (*igreja* ou *Igreja do Bonfim*, *templo* ou *Templo do Apostolado Positivista*, *catedral* ou *Catedral Metropolitana*, *igreja* ou *Igreja da Candelária*), de edifícios (*palácio* ou *Palácio da Cultura*, *edifício* ou *Edifício Azevedo Cunha*, *palácio* ou *Palácio do Catete*, *castelo* ou *Castelo de Versalhes*). (Cf. SILVA,

2010, p. 105)

Alguns poetas usam a minúscula no princípio de cada verso quando a pontuação o permite, como se vê em Castilho:

Aquí, sim, no meu cantinho, vendo rir-me o candeeiro, gozo o bem de estar sozinho e esquecer o mundo inteiro. (*Apud* ACADEMIA, 1943, p. XLII)

Eras um rosto na noite larga de altas insônias iluminada. (CECÍLIA MEIRELES, *apud* LUFT, 2007, p. 93)

### 2.1.2. As letras maiúsculas em normas específicas e o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa

As normas de utilização das minúsculas e maiúsculas não impedem que obras especializadas criem e observem regras próprias, provindas de códigos ou normalizações específicas, como são as normas relativas à terminologia antropológica, à geológica, à botânica, à zoológica e à bibliológica, por exemplo, criadas por reconhecidas entidades científicas ou normalizadoras, como a ABNT. (Cf. SILVA, 2010, p. 105)

A norma brasileira reeditada em 2014 relativa às referências bibliográficas, por exemplo (NBR-6023), estabelece com detalhes o uso de iniciais maiúsculas nos títulos de livros, periódicos, trabalhos de conclusão de curso etc., assim como dos autores citados ou referidos, indicando não somente o uso das letras maiúsculas, mas também os grifos, a pontuação, a ordem dos itens bibliográficos e outras formas de destaque nas referências bibliográficas em documentos.

O Acordo também determina, em seu artigo 2º, que

---

Estandarte que a luz do sol encerra  
E as promessas divinas da Esperança...

(Castro Alves, *apud* ACADEMIA, 1943, p. XLII)

E a vida passa, efêmera e vazia.  
Um adiamento eterno que se espera,  
Numa eterna esperança que se adia!...

(RAUL DE LEONI, *apud* LIMA, 2010, p. 103)

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

“Os Estados signatários tomarão, através das instituições e órgãos competentes, as providências necessárias à elaboração [...] de um *Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa*, tão completo quanto desejável e tão normalizador quanto possível no que se refere às terminologias científicas e técnicas” (*Apud* SILVA, 2010, p. 33)

Esse *Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa* já está sendo elaborado, estando prontos e disponibilizados os textos do Brasil (*VOLP: Vocabulário Ortográfico Nacional – Brasil*), Moçambique (*VON-MOZ: Vocabulário Ortográfico Nacional de Moçambique*), Portugal (*VOP: Vocabulário Ortográfico do Português*), Timor-Leste (*Vocabulário Ortográfico Nacional: Timor-Leste*), disponível em <http://voc.cplp.org>.

### 2.1.3. Função sociolinguística da maiúscula

Na verdade, quando se marca um sintagma nominal com a primeira letra maiúscula, o que se pretende é dar um *status* privilegiado ao referente a ele associado. Trata-se de um uso cerimonial, portanto, que pode até ser exigido em algumas situações (um trabalho acadêmico, por exemplo, ou outro documento remetido ao serviço público). Trata-se, portanto, de uma deferência para com o referente representado pelo sintagma nominal.

Como a ortografia oficial do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa não discrimina todos os casos em que deve ser usada a inicial maiúscula por questão de cerimônia, assim como não o fizeram os documentos similares anteriores, outros agentes da comunidade linguística interferem na questão complementando e detalhando a regra. Por esse motivo, as normas relativas ao uso das letras iniciais maiúsculas não têm o mesmo peso, por exemplo, das regras de acentuação gráfica, visto que estas relacionam precisamente os casos em que devem ou não ser aplicadas às palavras.

Provavelmente, não haverá questionamento sobre o fato de escrevermos nomes de pessoas, de cidades e de acidentes geográficos com iniciais maiúsculas. Mas a situação muda diante de perguntas como: O que é um alto cargo? Quando uma entidade deve ser considerada sacra ou divina? Como saber se um evento é histórico? Como determinar se uma festa é popular ou religiosa?

Como estamos na área da sociolinguística, podemos nos defrontar com posições controversas. Por exemplo: alguns gramáticos prescrevem o uso de iniciais maiúsculas nos nomes de entes da mitologia grega (Cérbero, Minotauro etc.), mas recomendam grafemas minúsculos na representação de entidades do folclore brasileiro (saci-pererê, curupira, caipora etc.) embora sejam subs-

tantivos próprios. Em função do exposto, o redator deve saber que, em alguns casos, terá de fazer uma opção pessoal, baseado em suas convicções.<sup>75</sup>

#### 2.1.4. O uso estilístico e facultativo das letras maiúsculas

Celso Pedro Luft lembra que “Muitas vezes a inicial maiúscula é facultativa, dependente de circunstâncias, intenções e significados” (LUFT, 2007, p. 96). Tanto que há escritores que abusam do uso das maiúsculas e outros que, ao contrário, as excluem quase totalmente.

É muito importante, quando a maiúscula é utilizada como recurso estilístico, que haja coerência de sua aplicação, não desvirtuando a importância desse realce gráfico.

Vejam alguns exemplos, colhidos em Luft (2007, p. 97):

Voltas a ser de novo aquilo que tu eras,

A evocadora palidez do teu semblante

Faz-me pensar em Virgens-Monjas de outras eras; Quando de nós estava o Céu menos distante.

(Alphonsus de Guimaraens)

O ódio, a Inveja, a Vingança, a Hipocrisia, Todos os vícios, todos os Pecados Dali voaram...

(Alberto de Oliveira)

Horas de Ocaso, trêmulas extremas, Réquiem do Sol que a Dor da Luz resume.

(Cruz e Sousa)

Ó minha Graça, ó Vida de repente, Que loucura medonha e que alegria!

(Jorge de Lima)

Em seus *Ensaio de Filologia Românica*, Harri Meier (1974) escreveu um capítulo de vinte e oito páginas, lembrando que, além de a ortografia ser “a gata borralheira da filologia e da linguística”, a importância da maiúscula como sinal fonético é limitado nos textos antigos e nulo nos modernos, mostrando, por exemplo, que não há diferença de pronúncia entre *Dei a carta ao pai* e *Dei a carta ao Pai*. (Cf. MEIER, 1974, p. 182)

---

<sup>75</sup> Disponível em: <<http://radames.manosso.nom.br/linguagem/gramatica/grafologia/iniciais-maiusculas>>. Acesso em: 10-07-2015.

Meier lembra ainda que “Na edição crítica de textos antigos, a tradição não se opõe à modernização da grafia relativamente ao emprego de maiúsculas e minúsculas”, relacionando boa exemplificação, comparando a edição diplomática de Henry Hare Carter (1941) com a edição crítica de J. J. Nunes do *Cancioneiro da Ajuda*.

Não seria importante refletir sobre o que diz Meier sobre a maiúscula no interior da estrofe seguinte?

De quantos cousas eno mun do son.non ueio eu ben qual poden semellar.al *Rey* de castella e le leon se uã qual uos eu direi o mar". “Estas mannas segundo meu sen que o mar a.a el *Rey* e porren. se semellan queno ben entender”

(CARTER, 150, 151, *apud* MEIER, 1974, p. 183)

A tal respeito, ele pergunta:

Esta única maiúscula da poesia no interior das estrofes ficará bem substituída pela letra pequena, pela simples razão que na época dos editores *rei*, *elrei* costumava escrever-se assim? Não representa possivelmente uma intenção semântica que é preciso conservar e compreender? (MEIER, 1974, p. 184)

Não há um critério linguisticamente defensável para utilização das iniciais maiúsculas nas línguas europeias modernas. Por isto, as divergências são enormes, tanto dentro de cada sistema gráfico quanto na comparação de sistemas atuais (inglês, francês, alemão, italiano, espanhol etc.).

Quando Harri Meier escreveu o livro referido (a primeira edição é de 1948), ainda não existiam as milhares de fontes disponíveis para estilizar graficamente um texto através dos computadores. Mesmo assim, o uso estilístico dos diferentes tipos já era muito utilizada na publicidade<sup>76</sup>. Assim, diz Meier (1974, p. 185):

A maiúscula como *estruturante visual* é um fenômeno especialmente cultivado na publicidade. A tipografia, além de lançar mão de tipos de diferente tamanho e grossura, tem larga liberdade no uso de maiúsculas e minúsculas para graduar a atenção do leitor e concentrá-la em certas passagens (títulos de artigos, etc.). Nestes casos, a maiúscula costuma, como desde épocas remotas nas inscrições, apoderar-se de textos inteiros (cartazes, letreiros, cartões de visita, títulos e livros ou nomes de autores) ou de partes da frase ou palavras inteiras. Os que não perdoam a ninguém que escreva *joão* ou *Amar*, não se importam de ler de manhã, no jornal, e nem notam a grafia extravagante de anúncios como estes:

---

<sup>76</sup> Neste sentido, seria interessante a leitura do artigo “Estilística Ortográfica”, de Afrânio da Silva Garcia, disponível em: <[http://www.josepereira.com.br/Estilistica\\_ortografica-AFRANIO.pdf](http://www.josepereira.com.br/Estilistica_ortografica-AFRANIO.pdf)>

“A ESTIAGEM / e as restrições do consumo de energia elétrica / NO NORTE DO PAÍS”; “CEDE-SE / Primeiro andar”; “Aos Cabeleireiros / Vende-se mobiliário completo”; “DOR DE CABEÇA / e Hiperacidose / Deixe de sofrer e sintá-se feliz / com ALKA-SELTZER MEDICAMENTO DE AÇÃO RÁPIDA”.

É importante também se considerar, do ponto de vista estilístico do texto escrito, a variação de perspectiva de quem escreve, acentuando com as maiúsculas as palavras que lhe merecem mais destaque. Assim, citamos novamente Harri Meier:

A variação da perspectiva em que vemos e descrevemos as pessoas entre a designação apelativa (*o merceiro*) e a identificação onomástica (*Fernando*), ou a combinação de ambas (*o merceiro Fernandes, o Senhor Fernandes*), estende-se a outros seres ou objetos: quer pelo afeto que lhes temos, quer pela necessidade de distinguir ou de evitar o apelativo tabu, damos nomes a *animais*, especialmente aos animais domésticos e ao gado maior, a cavalos de corrida, aos bichos do Jardim Zoológico, à serpente dum circo ou a *objetos* que por qualquer motivo antropomórfico ou zoomórfico ganham personalidade, como às embarcações, desde os barquinhos dos pescadores até aos transatlânticos, às carroças, aos comboios, ao automóvel com o qual o dono converte-se como o camponês com o seu burro. Também aqui dão-se processos graduais na passagem de apelativo para nome (*a vaca alentejana > a alentejana > Alentejana*) [...]. (MEIER, 1974, p. 191)

Estilisticamente, Verney indicou com as iniciais maiúsculas, a hierarquia de valores dados aos elementos da mitologia, tão valorizados pelos neoclássicos, no parágrafo seguinte de seu *Verdadeiro Método de Estudar*, ridicularizando-os:

Temos *Deus*, temos *Anjos*, temos *Santos*, que nos podem inspirar o bem: e temos *diabos*, para inspirar o mal. O *Poeta* mostraria mais ingenho, se ele fizesse os seus versos; do que pedindo a *Apolo*, que lhos inspire. Um furioso *vento* excitado pelo *Diabo*, pode fazer o mesmo espalhafato, em uma armada; que *Eolo*, com todas as suas *Fúrias*. Para dar razam de uma batalha perdida, é mais natural e verdadeiro, recorrer à *pólvora*, *balas*, e *prudência do General*; do que ao *Destino*, ou *Fado*, que sam palavras sem significado. (VERNEY, 1746, p. 191)

Comentando esta passagem, no subcapítulo sobre a função hierarquizadora da maiúscula, Harri Meier (1974) escreveu:

Combatendo a falsa mitologia dos Apolo, Eolo, das Fúrias, do Destino e Fado, o autor marca bem as posições no mundo divino e na sociedade humana. O *Poeta* e o *General* são alusões implícitas a uma hierarquia que lhe é muito “mais verdadeira” do que a mitológica. (MEIER, 1974, p. 194)

Também podemos usar a maiúscula com a função meramente distintiva, como mostra o citado Harri Meier na explicação abaixo:



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

É bem diferente se “*estou à espera no banco*” ou “*no Banco*”, se passo a tarde “*em companhia dele*” ou “*na Companhia dele*”. Poder-se-á dizer que nestes casos, *Banco*, *Companhia* são simplesmente nomes abreviados de entidades comerciais que naturalmente se escrevem com letra grande. Mas esta explicação não é suficiente. Posso grafar, com maior liberdade, “*João está no colégio*” ou “*no Colégio*”, “*na escola*” ou “*na Escola*”, porque estes substantivos não evocam acepções tão divergentes como *banco* e *Banco*, *companhia* e *Companhia*, *café* – *Café*, *conselho* – *Conselho*, *governo* – *Governo*, *direito* – *Direito*, *a imprensa* – *a Imprensa*, e não precisam, por isso, da maiúscula distintiva. (MEIER, 1974, p. 196)

No Acordo Ortográfico de 1945, nove das cinquenta e uma bases tratam do uso das letras maiúsculas, dando-lhe uma importância extraordinária, em comparação com o que ocorre em outros idiomas.

Isto diminuiu no Acordo de 1990, com poucos casos em que a maiúscula inicial é obrigatória, mas ainda não é pequena a sua importância, considerando-se os casos em que ela é facultativa e, por isto, mais complicados, por exemplo, para o revisor de textos.

Acredita-se que é mais fácil explicar o destaque que se dá a este assunto na ortografia “como uma gramaticalização de maiúsculas originariamente realçadoras, ou como um compromisso entre diferentes tendências internacionais”, porque parece não existir outra explicação mais razoável para justificar uma ou outra possibilidade. (Cf. MEIER, 1974, p. 199)

### 3. *Considerações finais*

Essas reflexões não esgotam os problemas relativos ao uso das letras maiúsculas em geral, nem mesmo das iniciais maiúsculas, com os respectivos casos obrigatórios e facultativos.

A simplificação que ocorreu com o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 só diz respeito aos casos obrigatórios, porque os casos facultativos e os casos especiais (decididos pelas diversas instituições em nível interno) continuarão oferecendo dificuldade aos profissionais da língua escrita.

Os textos de antropologia, etnografia e áreas afins, por exemplo, têm regras especiais para a grafia dos nomes de línguas, raças, nações etc.; os textos de botânica, zoologia e de áreas afins têm regras especiais, tanto para o uso de iniciais maiúsculas, como do hífen e do itálico. A ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) tem regras especiais bem

detalhadas para o uso de maiúsculas em relação às referências bibliográficas e outros casos específicos dos trabalhos acadêmicos.

Enfim, algo que parece bem simples e que não tem qualquer importância na língua oral, passa a ser uma das maiores dores de cabeça para os produtores de textos e seus editores.

Com este trabalho, esperamos ter dado um primeiro impulso na solução do problema, alertando os pesquisadores sobre a sua importância e complexidade.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas, NBR-6023. Edição de 2014]. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/16893350/AbntNbr-6023-Referencias-bibliografica-em-documentos>>.

ACADEMIA Brasileira de Letras. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pequeno vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943. Disponível, com alguns erros de digitação e formatação, na página:

<<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=20>>.

ARAÚJO, Emanuel. *A construção do livro*: princípio da técnica de edição. 2. ed. rev. e ampl. Revisão e atualização: Briquet de Lemos. Prefácio: Antônio Houaiss. [São Paulo]: Unesp; [Rio de Janeiro]: Lexikon, 2008.

CARTER, Henry Hare (Ed.). *Cancioneiro da Ajuda*. A Diplomatic Edition. Reimpressão. New York: Kraus Reprint, 1941.

ESTRELA, Edite. *A questão ortográfica*: reforma e acordos da língua portuguesa. Lisboa: Notícias, 1993.

GARCIA, Afrânio da Silva. Estilística ortográfica. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Língua Portuguesa, realizado pela Academia Brasileira de Filologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de 19 a 23 de julho de 2004. Disponível em:

<[http://www.josepereira.com.br/Estilistica\\_ortografica-AFRANIO.pdf](http://www.josepereira.com.br/Estilistica_ortografica-AFRANIO.pdf)>

KURY, Adriano da Gama. *Ortografia, pontuação, crase*. 2. ed. 5. tir. Rio de Janeiro: FAE, 1992. [A primeira tiragem dessa edição é de 1984].

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

LIMA, [Carlos Henrique da] Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Edição revista segundo o novo Acordo Ortográfico. 48. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

LUFT, Celso Pedro. As letras maiúsculas. In: \_\_\_\_\_. *Grande manual de ortografia globo*. Supervisão de Lya Luft; organização: Marcelo Módolo; consultoria técnica: Mário Eduardo Viaro. 2. ed. rev. e atual. 2ª impr. São Paulo: Globo, 2007, p. 93-97.

MEIER, Harri. A maiúscula, problema ortográfico e semântico. In: \_\_\_\_\_. *Ensaio de filologia românica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1974, p.182210.

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

SILVA, Maurício. *O novo acordo ortográfico da língua portuguesa: o que muda, o que não muda*. São Paulo: Contexto, 2008.

VERNEY, Luís Antônio. *Verdadeiro método de estudar*, para ser útil à República e à Igreja, proporcionado ao estilo e necessidade de Portugal, exposto em várias cartas, escritas pelo R. P. ... Barbadinho da Congregação de Itália ao R. P. ... Doutor na Universidade de Coimbra. 3ª ed. Valença, na oficina de Antônio Balle, ano 1746.

**OS IMPACTOS DO PIBID/PEDAGOGIA  
NAS ESCOLAS PARCEIRAS:  
ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA**

*Liz Daiana Tito Azeredo da Silva* (UENF)

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

*Iago Pereira dos Santos* (UENF)

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

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)

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

**RESUMO**

A presente pesquisa buscou apontar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em duas escolas da rede municipal de Campos dos Goytacazes, que por sua vez estão articuladas à execução do subprojeto do PIBID/Pedagogia, intitulado “Políticas de Língua e de Leitura: Formando Leitores na Escola”, que consiste no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, através de diversos gêneros textuais, em que os discentes são postos a todo instante em contato com o mundo letrado, valendo-se de uma metodologia diferenciada. Optou-se, então em um trabalho exploratório, com o intuito de analisar a atuação e a participação dos alunos/bolsistas do PIBID nas escolas e na Universidade na qual recorreu à pesquisa qualitativa, com aplicação de questionários a alunos bolsistas e professores supervisores do PIBID, além dos relatórios e observação das atividades desenvolvidas. Utilizamos alguns teóricos como, Kleiman (2002), Freire (2002), Libâneo (2003), Pimenta (2005), Geraldí (2000), Gatti (2013), Lajolo (2004), dentre outros. O estudo concluiu que o processo de construção de ensino e aprendizagem, o PIBID possibilitou repensar e difundir as políticas de formação de leitores, assim como a questão da teoria e prática, como concepções indissociáveis. Dessa forma, evidencia-se a importância do programa, o qual tem sido extremamente positivo na comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Linguagem. PIBID. Formação de leitores. Pesquisa-ação.

**1. Breves considerações sobre as concepções de leitura**

A leitura é uma atividade com várias facetas, que requer do leitor uma análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos. Para Bortoni-Ricardo (2012, p. 16) “A leitura é denominada arquivcompetência em virtude de seu caráter interdisciplinar”. É através do hábito de ler que desenvolvemos o raciocínio, o senso crítico e a capacidade de interpretação.

Kleiman, no primeiro capítulo de seu livro – *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*, salienta sobre a importância do conheci-

mento prévio para a efetivação da leitura. Segundo a autora “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN, 2002, p. 13), pode-se então compreender a leitura como um processo interativo, onde o leitor apreende os conhecimentos esboçados em determinado texto a partir dos conhecimentos que ele já possui. Então, se o leitor possui um contato com diversos tipos de textos o processo de interação com o texto permitirá uma melhor desenvoltura com a prática de leitura.

No contexto da pesquisa o ensino da leitura não apresentava resultados satisfatórios, muitas vezes ficando sem perspectivas sobre como estimular o aluno a superar essa dificuldade. Geralmente, o ensino da leitura está relacionado à observação da produção final do aluno, isto é, da concretização de um texto dentro de um determinado gênero textual, sem a preocupação com o processo de elaboração como um passo muito importante para a boa execução de um texto, e com um intuito conteudista.

A produção e interpretação de texto representam em sua maioria um grave desafio para os professores e alunos, uma vez que para formar leitores é preciso professores leitores motivadores. Diante da prática de leitura pode propiciar, os PCN (1998) apontam que,

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita (PCN, 1998, p. 94).

Considerando que a escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa o espaço privilegiado de acesso à leitura, é imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos. A partir dessa argumentação, refletimos sobre como os professores concebem e desenvolvem a leitura na escola em concepção da proposta do subprojeto PIBID para o desenvolvimento dos leitores.

De acordo com a realidade do contexto escolar, evidenciamos que um dos problemas enfrentados em relação à leitura é o fato de ela ser pouco estimulada. Na maioria dos casos, o trabalho de leitura é retirado somente de livros didáticos, com uma visão gramatical, sem a intenção de ampliar a capacidade cognitiva, utilizando textos muitas vezes ultrapassados e alienados, não constituindo nenhuma motivação para o aluno. Nessa perspectiva, segundo Filho (2009, p. 50),

A atividade de leitura também pode ser vista como um processo cognitivo, já que, no processo de deciframento de signos do texto, o indivíduo realiza o esforço de abstração e, em determinados momentos, principalmente em textos mais longos, o leitor se vê as voltas com a progressão da leitura do texto e de sua interpretação global [...].

A abordagem segue na concepção de leitores como subsídio para o processo de aprendizagem, levando em consideração o estímulo e o reconhecimento de intervenção, segundo a categorização de leitor. Essa concepção é afirmada por Lajolo (2004, p. 7) ao dizer que:

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.

Dessa forma, a primeira fase corresponde a do pré-leitor, que corresponde a crianças antes de cinco anos de idade, e se apresenta por não compreender ainda a leitura e escrita. Nessa fase, os trabalhos de leitura são realizados por livros de desenhos, sem textos, apenas ilustrações, sendo que as histórias ainda devem ser rápidas, com pouco texto e de um enredo simples e vivo, poucos personagens, aproximando-se, ao máximo, das vivências da criança. Segundo Rego (1995, p.38), “as crianças descobrem sobre a língua escrita antes de aprender a ler”. Contudo, evidencia-se que as crianças adquirem a linguagem escrita quando envolvidas em contextos estimuladores em que essa linguagem é significativa para elas. Da mesma forma, pode-se observar que se uma criança vive numa cultura letrada, ela pode presenciar ou vivenciar situações significativas de uso da leitura ou escrita, onde se inicia o processo de aprendizagem.

Na segunda fase, temos o leitor iniciante, a partir de cinco anos de idade, que parte do contato com a leitura e escrita, ou seja, inicia-se o letramento na medida do reconhecimento sobre o texto. O estímulo da leitura é através de livros que propiciem o cotidiano familiar da criança. Temos que levar em consideração a aquisição da linguagem escrita como parte do processo de letramento, isto é, de um aprendizado que se dá nas práticas sociais reais da escrita, vivenciadas pelas crianças. Para Soares (2001, p. 44), “[...] letramento é o estado ou condição de que se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Através dessa concepção, a partir da vivência e do cotidiano, mediadas por outros sujeitos letrados, as crianças vão se apropriando do sistema de representação dessa língua. Soares (2001, p. 75) fortalece essa ideia ao apontar: “[...] letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita

que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever”.

Na terceira fase temos o leitor em processo, referente à criança que já domina a leitura, a partir dos oito anos de idade. As atividades de leitura são basicamente com contos de fadas, fábulas, lendas e poesias. Nessa fase o leitor começa a dar os primeiros passos para se tornar um leitor eficiente, levando em consideração as oportunidades que o leitor possui para desenvolver-se como leitor. Para Morais (1996) citando Saveli (2007, p. 121) para desenvolver a competência leitora em um indivíduo “depende também, indiretamente, do apoio concedido ao teatro, ao cinema, à música, às artes plásticas, às exposições científicas”, assim quanto mais oportunidades culturais o leitor em processo obter mais ele terá expansão da sua capacidade leitora.

Saveli (2007, p. 109) afirma que “o funcionamento da escola, que não percebe que a leitura perpassa todas as formas de aprendizagem, pois ela é atividade-meio, a serviço de um projeto que a ultrapassa. O que implica dizer que falta na escola um projeto político-pedagógico que tenha a *leitura* como um dos eixos de uma prática pedagógica interdisciplinar”. Diante disso, podemos salientar que é fundamental uma postura encorajadora de todo corpo docente frente à leitura, com promoção de atividades que permitam os alunos um maior contato com os diversos gêneros textuais.

### **2. *O que é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)?***

Como suporte à formação inicial, mais uma política entra no cenário educacional, o PIBID, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, iniciado por meio da primeira chamada de projetos com Edital da CAPES publicado no dia 24 de janeiro de 2008, com “o objetivo de estimular a docência e implantar ações que valorizem o magistério entre os estudantes de graduação”. Hoje o projeto está oficialmente incluído no orçamento e sua criação definitiva como política de Estado está consolidada no Decreto Presidencial nº 7.219 de 24 de junho de 2010.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docen-

tes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (DECRETO N° 7.219, 2010)

O PIBID é um programa institucional. Isso significa que independentemente do governo o programa continua como uma ação definitiva, que propicia a atuação dos alunos de licenciaturas, conjuntamente com docentes de seu curso e professores de rede pública de ensino para a implantação de metodologias inovadoras de ensino na rede pública, permitindo uma interação efetiva entre escola e universidade, valorizando a carreira docente e permitindo um contato dos licenciados com seu futuro campo profissional.

A atuação dos graduandos no PIBID, sem que se confunda com o estágio supervisionado é fornecido como disciplina obrigatória nos cursos de formação. Ao atuarem no PIBID junto com alunos da rede pública sob a dupla supervisão do coordenador do subprojeto e do supervisor da escola, traça estratégias conjuntas de ação para o desenvolvimento dos conteúdos.

São objetivos do PIBID de acordo com a Portaria n° 260, de 30 de dezembro de 2010: incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; promover a melhoria da qualidade da educação básica; estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o Decreto n° 7.219, de 24 de junho de 2010, publicado no *Diário Oficial da União*, refere-se em seu Art. 2°:

- I- bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;
- II- coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;
- III- coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades:



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

- a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;
  - b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e
  - c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;
- IV- professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e
- V- projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades.

Assim, os objetivos do PIBID nas escolas parceiras do PIBI/Pedagogia/UENF em linhas gerais são: desenvolver e facilitar a compreensão da linguagem científica; aplicar métodos de incentivo à leitura e à escrita; estimular interpretações de textos; incentivar a autonomia e a criatividade dos alunos. Sendo a leitura e a escrita dois subsídios essenciais para a aprendizagem no sistema educacional, um indivíduo que não tenha essas duas habilidades está condenado ao fracasso escolar e à exclusão social.

Portanto, é de total importância que os futuros educadores e profissionais da área da educação estabeleçam metas para auxiliar os alunos no meio que oportunizará seu futuro junto à sociedade do conhecimento, a curiosidade de aprender a aprender, porque educar é formar, incluindo, necessariamente, a formação moral do educando. O PIBID oportuniza a seus integrantes a enxergarem a sua futura atuação como docente e as condições de trabalho, fortalecendo o processo formativo com experiências pedagógicas reais, dentro e fora do ambiente.

### **3. O subprojeto do PIBID/Pedagogia**

Já o subprojeto do PIBID da área de pedagogia foi elaborado ao referido projeto institucional, EDITAL Nº 02/2009, realizado pelo Prof. Dr. Sérgio Arruda de Moura (CCH). Esse subprojeto PIBID/PEDAGOGIA foi intitulado “Políticas de Língua e de Leitura: Formando Leitores na Escola”, que se propunha a iniciar alunos graduandos em pedagogia

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

(licenciatura) no contexto do universo escolar em escolas da rede pública, que almeja:

- Incentivar a formação e a prática docente, bem como a prática do profissional pesquisador e crítico interpelador da realidade, promotor de experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola;
- Estimular as trocas entre o mercado profissional (as escolas) e a universidade como campo de pesquisa e aplicação;
- Organizar uma cultura escolar que leve em consideração o aprimoramento das políticas de ação pedagógica e o planejamento;
- Reavaliar o PPP em direção a ações integradas em torno do ensino e da reflexão no que diz respeito ao caráter crítico que tem a atividade leitora;
- Estimular nos alunos o gosto pela leitura, tanto como ferramenta prática de acesso ao conhecimento quanto de prazer e encantamento;
- Colaborar com as metas de melhoria do índice IDEB da escola;
- Desenvolver no professor a busca de soluções práticas e criativas para problemas cotidianos.

E como plano de ação o subprojeto PIBID/PEDAGOGIA contempla:

- Propor uma linha de discussão e atualização das políticas de língua e de leitura a partir de uma leitura atenta do que preconiza a LDB 9.394/96, bem como os PCN. Pretende-se esboçar um olhar crítico sobre as práticas canônicas das escolas e as propostas conceituais e práticas que o presente Projeto se dispõe instituir na escola em questão;
- Instituir uma agenda regular de discussão que ponha os bolsistas em confronto com realidades que distingam a prática escolar e a teoria linguística e de leitura. Para tanto, recorreremos aos agentes culturais da cidade, que orientem o desenvolvimento de certas atividades, tais como confecções de jornais, recitais, encenações;
- Implantar a rotina de criação de material didático de apoio em consonância com as necessidades da escola e com a visão cultural e de mundo dos alunos e de professores. O objetivo aqui reside em reinventar os procedimentos à luz da experiência real;
- Exercitar as competências de narrar e descrever ações do cotidiano. A atividade de reportar oralmente ou por escrito constitui junto com a leitura o princípio da competência leitora como fenômeno sociocultural amplo e dinâmico;
- Criar entre os bolsistas a cultura da transformação e integração da vida real com a vida dos textos, e comprometer a leitura com a prática extraescolar;

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

- Interpelar as realidades individuais, respeitando o sujeito (do aluno e do professor) nas suas singularidades.

Diante disso, o subprojeto intensifica o processo de ensino-aprendizagem da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de Campos dos Goytacazes (RJ). O projeto PIBID/Pedagogia atende as unidades escolares Escola Municipal A e Escola Municipal B desde o ano de 2010. Ambas as escolas recebem as modalidades desde Educação infantil até ao 5ª ano do ensino fundamental e também a EJA, sendo nosso foco de estudo as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

A participação dos bolsistas nas escolas acaba motivando e estimulando os professores, com inovação metodológica, aulas dinâmicas e interativas, além de mobilizar toda a escola com projetos pedagógicos, por outro lado, a experiência da bagagem desses profissionais induz os bolsistas a uma reflexão e aprendizagem mais significativa das oportunidades de atuação.

Dessa forma, o subprojeto contribui para o desenvolvimento da leitura e escrita. Tal afirmação consiste nos resultados obtidos através das atividades concretizadas pelos bolsistas do PIBID/Pedagogia nas duas escolas selecionadas, como, também, a consideração e confirmação do papel que a escola possui como uma de suas funções primordiais, a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa o espaço privilegiado de acesso à leitura sendo imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos.

A partir dessa argumentação, refletimos como os professores concebem e desenvolvem a proposta de métodos de exploração da leitura na escola, em concepção de uma proposta do subprojeto para o desenvolvimento do letramento literário.

Logo, o desenvolvimento das atividades do PIBID nas escolas da rede pública promoveu um crescimento favorável ao desempenho escolar, resultado apontado pelas supervisoras e orientadoras pedagógicas e dado comprovado nas análises. Certamente essa parceria tem sido muito valiosa para as escolas contempladas, para os bolsistas que serão futuros docentes e para todos os envolvidos no projeto. Constatou-se que compartilhar as atividades de leitura e escrita com menos ênfase gramatical, e sim de forma mais lúdica e criativa, contribuiu para que os alunos soltassem a imaginação, tecendo seus textos e, levando-os ao interesse e motivação pela leitura e a produção textual.

#### **4. As escolas envolvidas no PIBID/ Pedagogia/ UENF**

A inserção da participação das unidades escolares no programa foi a convite do professor Sérgio Arruda de Moura - que era o coordenador do subprojeto -, o qual se estendeu às escolas, porém só duas se interessaram pelo projeto, a fim de garantir o anonimato das escolas parceiras, escolhemos os nomes fictícios de: Escola Municipal A e Escola Municipal B. Hoje, devido a repercussão do projeto, muitas escolas querem participar. Por conta do número de escolas que pretendem fazer adesão ao PIBID, têm que ser enquadradas nos critérios de escolha, que se baseiam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – e, também, as que tenham experiências bem-sucedidas de ação pedagógica, de modo a estabelecer as diferentes realidades e necessidades da educação básica a fim de elevar o IDEB.

A unidade escolar A está localizada no bairro Matadouro, situada à Rua Manoel Pereira Nunes, perto das margens do Rio Paraíba do Sul, em uma comunidade carente, suscetível e vulnerável a todas as influências do meio em que vive. A escola atende a uma demanda exclusivamente de crianças oriundas dessa comunidade, possuindo uma boa infraestrutura: salas amplas, auditório, quadra de esportes e uma biblioteca com grande acervo de livros. Possui um quantitativo de 360 alunos matriculados, estando 250 alunos envolvidos no projeto.

A unidade escolar B está localizada no bairro Turf Club, na área central do município, foi fundada em 31 de outubro 1986, na gestão do então prefeito José Carlos Vieira Barbosa. A escola recebeu esse nome em homenagem à filha mais nova do prefeito. Em outubro de 2000, a unidade de ensino foi reconstruída, ampliada e reinaugurada na gestão do prefeito Arnaldo Viana e da secretária de educação Maria Auxiliadora Freitas, que está localizada na Praça Antônio Viana, s/n, no bairro Turf Club, zona urbana da cidade e atende uma clientela de diversos bairros, inclusive da periferia e de classes sociais diferenciadas.

Esta escola possui como instalações um pequeno prédio, moderno, com apenas um andar, pátio pequeno, sem cobertura. O terreno é alinhado e tem boa estrutura física, apesar do pouco espaço. O pequeno pátio não oferece sombra, pois ele só possui duas árvores e, também, não há jardim em suas dependências externas. A escola tem o muro baixo com grades. O portão de entrada e saída fica ao lado da Avenida 28 de março que recebe todo tipo de tráfego intenso na porta da escola, tendo

ocorrido casos de atropelamento. Como medida de segurança há orientação de travessia de pedestres da guarda municipal.

Como reflexão sobre essa unidade escolar, podemos constatar um trabalho pedagógico voltado para projetos, propiciando a interação com a comunidade para um melhor desempenho escolar. A escola atende também a outros segmentos de ensino, como fundamental e EJA (educação de jovens e adultos). Esta não possui uma biblioteca nem auditório. Seu quantitativo é 930 alunos matriculados com 600 alunos envolvidos no projeto.

As unidades escolares carecem de auxílio para a execução de atividades que possibilitem um suporte do trabalho do professor regente, através da interação da universidade/escolas participantes. Com a concretização do trabalho dos bolsistas foi possível desenvolver as atividades visando aos seguintes aspectos: desenvolver e facilitar a compreensão da linguagem científica pelos alunos; aplicar métodos de incentivo à leitura e à escrita; estimular interpretações de textos; incentivar a autonomia e a criatividade dos alunos e, estimular a imaginação por meio de atividades lúdicas.

Ambas as escolas em que foi feita a pesquisa oferecem uma proposta pedagógica baseada numa perspectiva inclusiva e sociointeracionista para com essa primeira etapa da educação básica escolar, cujo objetivo é o desenvolvimento da capacidade de aprender; aprender a partir das interações entre os sujeitos envolvidos no processo de conhecimento das relações com o meio social e cultural, e com o conhecimento, a fim de estabelecer as bases de formação de um ser ético e capaz de conviver em espaços democráticos.

Percebemos, também, que as unidades de ensino propõem atividades que desenvolvam um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores adequados a cada faixa etária: linguagem oral, escrita, movimento, artes plásticas, natureza e sociedade.

### 5. *Conclusão*

A partir da execução das ações do subprojeto PIBID/Pedagogia, intitulado “Políticas de Língua e Leitura: Formando Leitores na Escola”, que tem propiciado aos seus participantes: bolsistas, discentes e docentes. Este subprojeto se realiza através do desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita contextualizadas, voltadas para o universo cultural de

seus sujeitos aprendizes, promovendo uma dimensão interativa e dinâmica das práticas pedagógicas, pois trazem uma práxis diferenciada do cotidiano escolar.

Além disso, verificou-se de que forma o PIBID influencia a atuação desses bolsistas, como também, a sua realização em duas escolas municipais de Campos dos Goytacazes/RJ, parceiras do PIBID/Pedagogia, demonstrando que há diversos fatores que contribuem para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. O trabalho apontou sobre a importância tanto da formação quanto da atuação docente, em que preenchemos as lacunas do problema central desta pesquisa referente aos impactos do PIBID para a formação dos bolsistas. E nos valem como hipótese, em que acreditamos que o programa auxilia a formação continuada, apresentando o nível de satisfação, com intercorrência inicial da ausência de recursos materiais e pedagógicos adequados.

Os dados também indicam que o PIBID foi de grande relevância para os licenciandos participantes do programa, permitindo concretizar a relação existente entre teoria e prática dentro do contexto de um espaço escolar, vivenciando diferentes abordagens didáticas e metodológicas, assim como se reconhecendo como agente norteador entre o processo de intervenção pedagógica.

O discurso dos entrevistados aponta fatores positivos das contribuições do PIBID na formação dos futuros profissionais da educação, assim como as falas dos professores supervisores da escola, promovendo uma aprendizagem significativa e dinâmica. No que remete aos impactos do PIBID, os resultados apontam que o programa proporciona experiências como aprender a ser professor atuante e reflexivo, uma vez que elaboram e executam aulas diferenciadas e com riquezas de atividades, quebrando a rotina nas escolas; despertou os professores regentes na elaboração de aulas expositivas; aquisição e confecção de materiais pedagógicos; reativou e movimentou as bibliotecas e obras literárias; executou frequentemente culminâncias para toda comunidade escolar; e, os bolsistas participaram e apresentaram trabalhos científicos em congressos.

Os dados também apontam que a atuação do PIBID nas escolas, contribuiu ainda para a formação continuada não só dos bolsistas como também dos professores supervisores, uma vez que estes participaram de congressos, oficinas e encontros pedagógicos, introduzindo uma identidade de professor motivador na busca de alcançar os objetivos do subprojeto. Além disso, as informações direcionam para a necessidade de

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

ampliação do Programa PIBID no que diz respeito a maior oferta de vagas e de escolas parceiras, enfatizando a criação de projetos que possibilita a interação entre teoria e prática.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stela M. (Org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*, Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 18 de agosto de 2012.

CAPES. *Edital CAPES/DEB nº 02/2009: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*, 2009.

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

GATTI, B. A. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. *Por uma política nacional de formação de professores*. (Org.). São Paulo: UNESP, 2013, p. 95-106.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LUQUETTI, E. C. F.; MOURA, S. A. Políticas linguísticas na escola: a conscientização linguística na formação do professor. In: PEIXOTO, M. C.; AZEVEDO, L.; ANDRADE, M. *Formação de professores: percursos investigativos no cotidiano escolar*, MG: Unimontes, 2010, p. 151-164.

MOURA, S. A. *Políticas de língua e de leitura: formando leitores na escola*. Subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, Edital nº 02/2009 – CAPES/DEB, 2009.

MOURA, S. A. *Políticas de língua e de leitura: formando leitores na escola*. Subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, Edital nº 02/2009 – CAPES/DEB, 2009.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

REPÚBLICA, Presidência da. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.*  
Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/Decreto/D7219.htm)>. Acesso em: 18-08-2012.

REPÚBLICA, Presidência da. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.*  
Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/Decreto/D7219.htm)>. Acesso em: 18-08-2012.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura reflexões sobre a formação do leitor. In: CORREA, D, A.; SALEH, P. B. de O. (Orgs.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso.* São Paulo: Parábola, 2007.

VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.* São Paulo: Papyrus, 2006.



OS ITENS LINGUÍSTICOS NO NOVO ENEM

Renata da Silva de Barcellos (NAVE/UFRJ)  
[prof.renatabarcellos@gmail.com](mailto:prof.renatabarcellos@gmail.com)

Ensinar envolve gosto, paixão, identificação pela docência, pelos conteúdos ensinados. Ensinar envolve encontrar um sentido no ato de ensinar, um sentido que diz respeito ao voltar-se para o outro, ao sentir-se bem na relação com o outro e ter gosto, prazer no trabalho que se está realizando e nos conteúdos, saberes, que estão sendo ensinados. (BORGES, 2004, p. 213)

RESUMO

Esta oficina tem por objetivo apresentar uma parte do resultado da pesquisa de pós-doutorado realizada em 2014, na UFRJ. Trata-se da análise de itens linguísticos referente ao “Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido” das provas do Novo ENEM até 2014, cujo foco são as competências e habilidades a serem desenvolvidas em língua portuguesa. Os dados foram organizados por tópicos de acordo as competências e habilidades da Matriz de Referência do ENEM.

Palavras-chave: Análise linguística. Ensino. Matriz de referência

1. *Introdução*

A partir da década de 80, começou a haver uma mobilização para a reformulação da abordagem do ensino de língua portuguesa, cujo objetivo é qualidade do ensino desta disciplina. Autores como Fávero & Koch (1983), Luft (1997), Geraldi (1984), Perini (1985), dentre outros, trouxeram contribuições. Em oposição ao ensino tradicional da gramática, passa-se a defender a “prática de análise linguística”, articulada às práticas de leitura e de produção de textos”(GERALDI, 1984). Segundo este autor, o uso dessa expressão “não se deve ao mero gosto por novas terminologias”, pois, de acordo com ele, a “análise linguística” incluiria “tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões mais amplas a propósito do texto”. (*Ibidem*, p. 74)

De acordo com Soares (1998), é principalmente a partir da segunda metade da década de 80, com a redemocratização do país e com a contribuição das ciências linguísticas – linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso – ao en-

sino de língua portuguesa, uma nova concepção de linguagem e de língua surgiu. Esta como “enunciação, discurso, [...] que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”. (*Ibidem*, p. 59). Essa nova abordagem significa que mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é entendida como um lugar de interação humana (GERALDI, 1984). Como “uma ação orientada para uma finalidade específica (...) que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 2000, p. 20). Isso culminou, na década de 90, no surgimento dos PCN, no ENEM.

Assim, o ensino assume uma abordagem mais interativa, tomando o texto como objeto de estudo, pois “é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. (GERALDI, 1997, p. 135). E, nessa perspectiva, Bronckart afirma que a aula “deve conter uma perspectiva crítica, responsável e contextualizada, que leve o aluno a refletir e a posicionar-se diante do que aprende” (1999, p. 69). Nesse sentido, o papel da leitura é indispensável, pois a reflexão, o posicionamento, a defesa de um ponto de vista serão possíveis, de forma efetiva, se o educando souber valer-se dos saberes decorrentes da interconexão das leituras feitas em suas vivências, experiências cotidianas e de aprendizagem.

Nos anos 2000, com a percepção da necessidade de mudança no que tange ao ensino de língua portuguesa, foram explorados os PCN para orientar como deve ser tratada a língua, acabando assim com a visão de que é a mais difícil, de que a forma de expressão <certa> é a norma culta. Além disso, contribuem também para uma maior aceitação e valorização das variedades linguísticas:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa”, está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades (...). A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (PCN, 1998)

Diante deste cenário, o presente estudo tem como problemática central a análise linguística dos itens do NOVO ENEM. O que nos motivou a navegar por esta temática foi o aprofundamento do conhecimento da elaboração dos itens e da matriz de referência.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

A pesquisa consistiu em classificar os 75 itens de língua portuguesa de acordo com seu respectivo a matriz de referência (competência e habilidade). O objetivo da análise foi detectar quais são as competências e habilidades a serem melhores desenvolvidas, a partir da prática da metodologia de ensino da disciplina de língua portuguesa propostas e adotadas nas instituições de ensino por nós, educadores desta área.

A pesquisa consistirá nas seguintes etapas:

- 1- Leitura das matrizes de referência do SAEB e do ENEM sobre descritores, competências e habilidades;
- 2- Seleção dos itens do Novo ENEM e do SAERJINHO sobre análise linguística;
- 3- Análise dos itens a partir da classificação pelos tópicos da matriz de referência do SAERJINHO e pelas habilidades, competências e descritores (nesta ordem);
- 4- Reformulação das matrizes de referência a fim de classificar os itens propostos pelas avaliações externas;
- 5- Reelaboração dos itens com o objetivo de atender às matrizes de referência originais;
- 6- Verificação da quantidade de itens por tópico da matriz de referência do SAEB – conteúdo abordado e pelas habilidades e competências;
- 7- Análise dos resultados das avaliações externas e internas (SAERJINHO 3B e ENEM) quanto às habilidades / às competências e aos descritores a serem desenvolvidos.

### 2. *Aparato teórico: análise linguística*

Como esta pesquisa pretende investigar os itens de análise linguística do Novo ENEM, cabe identificar inicialmente as bases teóricas do conceito de *análise linguística* cuja definição é uma prática inovadora de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, visando ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. (MENDONÇA, 2006, p. 205)

Nas últimas duas décadas do século XX, muitas pesquisas foram realizadas acerca do ensino de língua portuguesa, especificamente a leitura, a produção escrita e oral e a estrutura e o funcionamento da língua.

Esses estudos têm acarretado mudanças ocorridas tanto no âmbito do saber acadêmico, quanto influenciado, de uma forma ou de outra, a prática pedagógica. (SILVA, 2008)

Em relação às novas orientações-metodológicas, desde a década de 80, na produção acadêmica, este conceito surgiu a partir dos estudos de Geraldi, mais especificamente, no seu artigo “Unidades básicas do ensino de português”, extraído do livro *O texto na sala de aula*, na qual o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: a) Prática da leitura de textos; b) Prática da produção de textos; c) Prática da análise linguística. Dessa forma,

Estas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. (GERALDI, 1984, p. 77)

Apresentaremos a seguir a matriz de referência do ENEM – a do SAERJINHO reformulada e, por último, a análise dos itens de análise linguística propostos a partir do NOVO ENEM até 2014 e do SAERJINHO 3º bimestre.

## **2.1. Proposta de reformulação: Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**

### *2.1.1. Competência de área 1*

Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 – Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 – Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 – Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

## **XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

### *2.1.2. Competência de área 2*

Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

### *2.1.3. Competência de área 3*

Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

### *2.1.4. Competência de área 4*

Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 – Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 – Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

H14 – Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

### *2.1.5. Competência de área 5*

Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

### *2.1.6. Competência de área 6*

Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 – Identificar ou substituir os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 – Analisar, classificar ou reconhecer a figura ou função da linguagem e /ou efeito de sentido predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 – Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

### *2.1.7. Competência de área 7*

Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

H21 – Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 – Relacionar ou identificar, no mesmo texto ou em vários, opiniões, temas, assuntos, estratégias argumentativas e recursos linguísticos.

H23 – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 – Reconhecer no texto tese e as estratégias argumentativas empregadas para a uma dada finalidade ou o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

### 2.1.8. Competência de área 8

Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 – Identificar ou substituir, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro e seus efeitos de sentido.

H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social, finalidade ou efeito de sentido.

H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação e seus efeitos de sentido.

H28 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

H 29 – Identificar os efeitos de sentidos provenientes do emprego de recursos morfossintáticos / semânticos.

Por causa da renumeração proposta, a competência 9 teve suas habilidades com a numeração diferenciada.

### 2.1.9. Competência de área 9

Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social,

no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H30 – Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H31 – Identificar, pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H32 – Relacionar as tecnologias da comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

### 3. Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

#### ENEM 2011 - Questão 132– C8 – H 27– D 20



O humor da tira decorre da reação de uma das cobras com relação ao uso de pronome pessoal reto, em vez de pronome oblíquo. De acordo com a norma padrão da língua, esse uso é inadequado, pois

A contraria o uso previsto para o registro oral da língua.

**B contraria a marcação das funções sintáticas de sujeito e objeto.**

C gera inadequação na concordância com o verbo.

D gera ambiguidade na leitura do texto.

E apresenta dupla marcação de sujeito.

A temática do item é o humor decorrente do emprego de um aspecto gramatical, no caso, o pronome pessoal. A abordagem é diferente das outros itens para reconhecer uma palavra ou expressão com sentido coloquial. Este exige que o candidato domine sintaxe para identificar, na tirinha, o que é questionado: o mau uso do pronome pessoal <ele> cuja função sintática é de objeto direto no lugar de <los>. De acordo com a gramática normativa, o uso do pronome reto "eles" em vez do oblíquo "los", no segundo quadrinho, é inadequado porque contraria as orienta-



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

ções das funções sintáticas de sujeito e objeto. Os pronomes retos exercem função de sujeito e oblíquos, de objeto. Não obstante, o emprego do pronome reto na função de objeto é comum na oralidade. Portanto, em norma culta, assim se redigiria a fala do segundo quadrinho: <vamos arrasá-los>. O objetivo é avaliar se o candidato desenvolveu a habilidade de reconhecer que o pronome pessoal só é empregado sintaticamente como sujeito.

Essa formulação do item não contempla o D 16 cujo objetivo é identificar os efeitos do humor e não classificar sintaticamente um termo utilizado. Para avaliar esta habilidade, utilizaremos o D 20 a fim de perceber se o candidato domina a temática da morfossintaxe.

### Proposta de releitura do item para D 24:

Na frase “Vamos arrasar eles”, o pronome pessoal do caso reto <eles> foi empregado como objeto direto da locução verbal <vamos arrasar>, contrariando uma norma da língua culta formal segundo a qual esse caso do pronome (eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas) serve para marcar a função sintática de sujeito. Portanto, na tirinha, um efeito expressivo do humor decorre da reação de uma das cobras com relação ao mau uso de pronome pessoal reto:

a) revela sentimento de comodidade com o mau uso do pronome.

b) expressa o tom irônico de uma das cobras.

c) demonstra o descontentamento com o uso da linguagem coloquial.

d) apresenta a necessidade de realizar outra ação “acertar” não Relacionada às outras já mencionadas “massacrar” e “arrasar”.

e) aponta a recusa de uma ação.

## ENEM 2012 – Questão 102 – C 7 – H 22 - D 18

### O sedutor médio

Vamos juntar  
Nossas rendas e  
expectativas de vida  
querida,  
o que me dizes?  
Ter 2, 3 filhos  
e ser meio felizes? (VERISSIMO, L. F. *Poesia numa hora des-*  
*sas?! Rio de Janeiro: Objetiva, 2002)*

No poema **O sedutor médio**, é possível reconhecer a presença de posições críticas

A nos três primeiros versos, em que “juntar expectativas de vida” significa que, juntos, os cônjuges poderiam viver mais, o que faz do casamento uma convenção benéfica.

**B na mensagem veiculada pelo poema, em que os valores da sociedade são ironizados, o que é acentuado pelo uso do adjetivo “médio” no título e do advérbio “meio” no verso final.**

C no verso “e ser meio felizes?”, em que “meio” é sinônimo de metade, ou seja, no casamento, apenas um dos cônjuges se sentiria realizado.

D nos dois primeiros versos, em que “juntar rendas” indica que o sujeito poético passa por dificuldades financeiras e almeja os rendimentos da mulher.

E no título, em que o adjetivo “médio” qualifica o sujeito poético como desinteressante ao sexo oposto e inábil em termos de conquistas amorosas.

Este item exige do candidato não só conhecimento específico da figura de linguagem <ironia> como também seu reconhecimento no texto através do emprego do termo <meio>. Ao funcionar como adjetivo no título e advérbio no último verso, este corrobora o comportamento satírico da situação.

## ENEM 2012 – Questão 116 – C1 – H 1 – D 15



As palavras e as expressões são mediadoras dos sentidos produzidos nos textos. Na fala de Hagar, a expressão “é como se” ajuda a conduzir o conteúdo enunciado para o campo da

A conformidade, pois as condições meteorológicas evidenciam um acontecimento ruim.

B reflexibilidade, pois o personagem se refere aos tubarões usando um pronome reflexivo.

C condicionalidade, pois a atenção dos personagens é a condição necessária para a sua sobrevivência.

**D possibilidade, pois a proximidade dos tubarões leva à suposição do perigo iminente para os homens.**

E impessoalidade, pois o personagem usa a terceira pessoa para expressar o distanciamento dos fatos.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

O objetivo do item é avaliar se o candidato desenvolveu a habilidade de analisar todo o contexto (a linguagem verbal e icônica) para identificar o sentido expresso pela expressão <é como se>. A forma como o item foi elaborado atende às orientações da matriz de referência. Portanto, ao avaliar a competência com relação ao efeito de sentido da expressão, trata-se do D15 – C1 – H1.

### ENEM 2013 – Questão 119 – C 8 – H 29 - D 21



Nessa charge, o recurso morfossintático que colabora para o efeito de humor está indicado pelo(a)

A emprego de uma oração adversativa, que orienta a quebra da expectativa ao final.

B uso de conjunção aditiva, que cria uma relação de causa e efeito entre as ações.

C retomada do substantivo “mãe”, que desfaz a ambiguidade dos sentidos a ele atribuídos.

D utilização da forma pronominal “la”, que reflete um tratamento formal do filho em relação à “mãe”.

E repetição da forma verbal “é”, que reforça a relação de adição existente entre as orações.

Este item tem como gabarito a letra A cujo conectivo <mas> estabelece a relação de oposição entre o termo <preguiça> e <mãe>. Cabe ressaltar ser necessário que o candidato domine o aspecto morfossintático cobrado (oração adversativa). Para isso, deve perceber inicialmente a relação semântica estabelecida pelos vocábulos.

A elaboração do item não atende às orientações das matrizes de referência. Ainda é meramente conteudista na medida em que avalia a capacidade do candidato de classificar sintaticamente o conectivo <mas>.

Verificamos assim a manutenção de um ensino / avaliações internas e externas de gramática centrado em nomenclaturas e classificações em si mesmas, que, conforme Neves (2003), desconsidera ainda a reflexão sobre o funcionamento da linguagem.

Assim como Perini faz uma consideração a respeito da gramática o mesmo ocorre com a elaboração classificatória:

precisamos de melhores gramáticas: mas de acordo com a linguagem atual, preocupadas com a descrição da língua e não com receitas de como as pessoas deveriam falar ou escrever. E, acima de tudo, precisamos de gramáticas que façam sentido (grifo do autor), isto é, que tenham lógica. Que as definições sejam compreensíveis e que sejam respeitadas em todo o trabalho. (2000, p. 56)

Dessa forma, dentre os descritores da matriz de referência, não há nenhum para avaliar a competência desenvolvida acerca da classificação dos conectivos, apenas a relação lógico-discursiva D 15. Devido a isso, propomos o D 20.

#### **Proposta de releitura do item para D19:**

Nessa charge, o recurso morfosintático do **emprego de uma oração adversativa** <mas uma mãe...> corrobora para o efeito de humor de:

**A) surpresa proveniente da quebra de expectativa porque o período é composto de duas noções opostas: o termo <preguiça> cujo sentido é negativo e <mãe> positivo.**

B) estranhamento dada à relação de complementação das ideias.

C) surpresa por não criar uma relação de causa e efeito, mas uma explicação que justifica a oposição estabelecida.

D) contentamento porque o substantivo <mãe> não gera ambiguidade.

E) descontentamento com a ambiguidade oriunda do termo <preguiça>.

#### **ENEM 2013 – Questão 132 – C 8 – H 25 - D 16**

##### **Dúvida**

Dois compadres viajavam de carro por uma estrada de fazenda quando um bicho cruzou a frente do carro. Um dos compadres falou:

– Passou um largato ali!

O outro perguntou:

– Lagarto ou largato?

O primeiro respondeu:

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

– Num sei não, o bicho passou muito rápido. (**Piadas coloridas**. Rio de Janeiro: Gênero, 2006)

Na piada, a quebra de expectativa contribui para produzir o efeito de humor. Esse efeito ocorre porque um dos personagens

- A) reconhece a espécie do animal avistado.
- B) tem dúvida sobre a pronúncia do nome do réptil.
- C) desconsidera o conteúdo linguístico da pergunta.
- D) constata o fato de um bicho cruzar a frente do carro.
- E) apresenta duas possibilidades de sentido para a mesma palavra.

Neste item cujo gabarito é a alternativa E, o objetivo é avaliar se o candidato desenvolveu a habilidade de perceber que um dos interlocutores do diálogo não entendeu a dúvida do outro com relação à ortografia (largato ou lagarto?), o que gerou o mal-entendido. E, por consequência, o humor por se tratar de um desvio muito comum cometido na hora de se escrever ou de se falar a palavra.

Mesmo na edição de 2013, ainda é proposta questão que foge ao que a matriz de referência almeja avaliar. No caso o efeito de sentido e não motivo oriundo do conteúdo linguístico, ou seja, se sabe qual é a ortografia adequada.

### Proposta de releitura do item para adequá-la ao D 16:

No diálogo, ocorre a quebra de expectativa proveniente do fato de o personagem não entender a pergunta do seu interlocutor: referente ao modo como a palavra foi pronunciada. Isso produz *qual efeito de humor?*

- a) indiferença. Na atualidade, com o acordo ortográfico atual, tudo é permitido.
- b) contentamento pelo fato do locutor não ter admitido a inadequação da pronúncia.
- c) espanto com o fato de alguém não saber pronunciar a palavra.
- d) surpresa com o fato da brincadeira.
- e) surpresa ocorrida do desajuste da ortografia. O personagem não entende como se fossem duas possibilidade de pronúncia da mesma palavra, e sim, de duas palavras diferentes.

#### 4. Considerações finais

Ao analisar os 75 itens propostos sobre análise linguística no NOVO ENEM, não ratificamos a proposta da matriz de referência do ENEM e da atual abordagem do ensino da língua portuguesa: avaliar a habilidade de o candidato de compreender o papel dos elementos linguísticos na estruturação das sentenças e na construção dos sentidos do texto. Levá-lo a refletir sobre o uso de um termo – expressão – estratégia argumentativa.

A crítica que fazemos é com relação à forma de elaboração dos itens. Se formos nos restringir à matriz de referência desta avaliação, os itens estão condizentes, mas se refletirmos sobre a temática, as orientações e as pesquisas realizadas, percebemos o quão superficial tem sido proposto ainda. Constatamos que, em muitos itens, a gramática é tomada em sua dimensão apenas normativa, sem se preocupar como esta atua na construção dos sentidos mais globais dos textos. Na maioria das vezes, privilegia os conhecimentos linguísticos (os itens meramente classificatórios ou para reconhecimento) que exige que o candidato domine os conteúdos gramaticais a partir da normatividade da língua sem priorizar as construções linguísticas a partir dos textos abordados.

Conforme Bezerra, tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa no Brasil se volta para “a exploração da Gramática Normativa, em sua perspectiva prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido)” (2010, p. 39). Nessa abordagem, na prática docente do ensino de língua portuguesa, destacava-se o uso do texto como suporte didático para a realização de itens de análise e classificação de termos gramaticais. O texto é um mecanismo/recurso para subsidiar a realização de análises de cunho/teor gramatical, ou seja, o texto funciona como “pretexto”.

Assim, apesar do grande número de estudos que ressaltam a relevância de se trabalhar análise linguística nas aulas de língua portuguesa (GERALDI, 1984, 1997; TRAVAGLIA, 1996; MENDONÇA, 2006, entre *Anais do SILEL*, vol. 3, nº 1. Uberlândia: Edufu, 2013.2 outros), é notório que o ensino de gramática tradicional constitui o foco das aulas, o conteúdo exclusivo. Como, infelizmente, verificamos em vários itens.

À luz das orientações metodológicas mais atuais para o ensino de análise linguística, a partir do trabalho com a leitura enquanto construção de sentidos, a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes no processo de transformação da sociedade em que estão inseridos, seja possível desenvolver as diversas competências e habilidades dos educandos.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Novas pesquisas podem e devem ser realizadas para ratificar como uma prática pedagógica condizente com as atuais demandas urgem acontecer.

Esta pesquisa não esgota o assunto. Minha pretensão é levar os leitores, especialistas da área, a refletir sobre a elaboração dos itens das avaliações externas. A partir das minhas reflexões, cada um dos aspectos da análise linguística abordados já seria o suficiente para muitas investigações. Espero que o trabalho tenha oferecido um panorama sobre o que é a prova do ENEM, qual o papel da língua portuguesa no contexto atual do Ensino Médio e o enfoque dado pelos elaboradores desses exames. Por fim, reconheço as limitações da pesquisa e o vasto campo para maiores reflexões.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>

\_\_\_\_\_. *Matriz de competências do ENEM*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

\_\_\_\_\_. *ENEM: documento básico*. Brasília: MEC/INEP, 1998.

\_\_\_\_\_. *ENEM: fundamentação teórico-metodológico*. Brasília: MEC/INEP, 2005.

\_\_\_\_\_. SEMTEC. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

\_\_\_\_\_. *Matriz de referência para o ENEM: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.enem.inep.gov.br/pdf/Enem2009\\_matriz.pdf](http://www.enem.inep.gov.br/pdf/Enem2009_matriz.pdf).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. *Metodologia da pesquisa científica*. Disponível em: <http://www.euproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83266/index.html>.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a

Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. *TICs e educação*, 2008. Disponível em: <<http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>>.

ENEM. *Provas e gabaritos*. Disponível em: <<http://www.vestibulandoweb.com.br/enem/vestibular-provas-enem.asp>>. Acesso em: 2014.

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

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1997.

FINI, Maria Eliza; CHARNET, Eugênia Maria Reginato; TALIM, Sérgio Luiz; MORAES, Zélia Heringer de. *Erros e acertos na elaboração de itens para a prova do ENEM*. Disponível em: <<http://www.inf.ufpr.br/bcc/arquivos/enem.pdf>>.

FONSECA, Aytel Marcelo Teixeira da; DUTRA, Andrea Soares; DIAS, Camila Mourão. *Como a língua portuguesa é cobrada no Novo ENEM?* Disponível em: <[http://www.filologia.org/xv\\_cnlf/minicursos/05.pdf](http://www.filologia.org/xv_cnlf/minicursos/05.pdf)>.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Trad.: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. (Orgs.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contato, 2002.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *Português do Brasil: a variação que vemos e a variação que esquecemos de ver*. In: \_\_\_\_\_. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 3.



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

ed. Campinas: Papyrus, 2007.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1998.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em: <[http://www.ich.pucminas.br/pged/db/wq/wq1\\_LE/local/pierrelevy\\_cone ctados.htm](http://www.ich.pucminas.br/pged/db/wq/wq1_LE/local/pierrelevy_cone ctados.htm)>.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. (Orgs.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

NADAI, M. *Como é elaborada a prova do Enem?* Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/como-e-elaborada-a-prova-do-enem>>. Acesso em: 2014.

NEVES, M. H. M. *Em defesa de uma gramática que funcione*. São Paulo: Contexto, 1987.

OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de. *ENEM: mecanismo de reformulação ou de avaliação do ensino de língua portuguesa?* Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/nafoliveria.pdf>> Acesso em: 2014.

PERINI, Mario A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.

\_\_\_\_\_. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Construindo as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. *10 novas competências para ensinar*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PORTAL Dia a Dia Educação. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)>.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna.

2004.

SANTOS, Edmea; ALVES, Lynn. (Orgs). *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

SANTOS, Emmanoel dos. *Certo ou errado?* Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SCHIFFRIN, Déborah. *Discourses markers*. New York: Cambridge University Press, 1987.

SILVA, Silvio Profirio da. A linguística no ENEM e nas provas de vestibular: novas estratégias de leitura/compreensão de textos e a abordagem da variação linguística. *Revista Virtual P@rtes*, 13/10/2010. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/2012/10/13/a-linguistica-no-enem-e-nas-provas-de-vestibular>>

SILVA, Talita Gleycilane Mendes da. *As questões gramaticais e o ENEM: abordagem e elaboração*. [Monografia]. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8719/1/2013\\_TalitaGleycilaneMendesdaSilva.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8719/1/2013_TalitaGleycilaneMendesdaSilva.pdf)>

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, *IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas"*. Arq Mudi. 2007. Disponível em: <[http://www.pec.uem.br/pec\\_uem/revistas/arqmudi/volume\\_11/suplemento\\_02/artigos/019.pdf](http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf)>.

TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na educação: professor na atualidade*. São Paulo: Érica, 1998.

TEDESCO, J. C. *Educar na sociedade do conhecimento*. Trad.: Elaine Cristina Rinaldi, Jaqueline Emanuela Christensen e Maria Alice Moreira Silva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

\_\_\_\_\_. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

VALENTE, J. A. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

\_\_\_\_\_. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. *Boletim do Salto para o Futuro*. Série Pedagogia de Projetos e integração de mídias, TV-ESCOLA-SEED-MEC, 2003. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>.

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS EDUCADORES  
DO CEJLL – NAVE**

*André Luís Gomes* (NAVE)

[andreluisgomes.nave@gmail.com](mailto:andreluisgomes.nave@gmail.com)

*Aurea Maria Moreira Romero* (NAVE)

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

*Elisabeth Henriques Cesar* (NAVE)

[beth.hc@oi.com.br](mailto:beth.hc@oi.com.br)

*Renata da Silva de Barcellos* (NAVE/UNICARIOCA)

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

O que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as. (HOFFMANN, 1991, p. 67).

**RESUMO**

O trabalho consiste em apresentar uma reflexão acerca do processo avaliativo em uma escola tecnológica da rede estadual, Colégio Estadual José Leite Lopes – NAVE. Esta instituição oferece um ensino médio integral e integrado à educação profissional numa parceria da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro com o Instituto OI Futuro. Em um mundo onde o fluxo de informações é intenso e em permanente mudança, a nova era oferece múltiplas possibilidades de construção de conhecimento. Desse modo, sugerimos que a avaliação seja ressignificada nos novos paradigmas que a sociedade e o mercado de trabalho exigem. A metodologia adotada é com base na análise das demandas dos nativos digitais, do ENEM, dos vestibulares; das orientações educacionais como PCN (2002), teoria de Vygotsky (1994) e de Perrenoud (1999); e na perspectiva dialógica da linguagem e do gênero do discurso de Bakhtin (1997). Para isso, ao longo do artigo, analisaremos a definição de avaliação para os educadores desta instituição, classificaremos cada um nas respectivas funções: diagnóstica, somativa, mediadora e/ou formativa e proporemos uma categoria para cada um de acordo com o seu entendimento da temática. A hipótese da pesquisa foi ratificada: as práticas realizadas ainda são restritas ao cognitivo muitas vezes. Não sendo a função formativa predominante por causa das metas (entrada no mercado de trabalho e ingresso na universidade) estabelecidas pelas parcerias Oi Futuro e SEE.

**Palavras-chave:** Avaliação. Ensino. Tecnologia. Construção do conhecimento

### 1. *Introdução*

Os educadores se veem imersos cada vez mais em inúmeros desafios desde como motivar os educandos até o uso da tecnologia. De que maneira podemos ter êxito nessas diversas angústias? Construir os conhecimentos das diferentes áreas do saber (no caso desta instituição, núcleo comum e técnico) é um ofício árduo. Ainda mais em uma instituição cujo ensino é integral e integrado com base na educação interdimensional.<sup>77</sup>

Assim, ao docente é importante assumir em sua prática avaliativa

[...] à análise qualitativa da aprendizagem do educando e de toda a prática escolar significa muito mais do que abandonar algumas técnicas e instrumentos de avaliação e rever o sistema de notas e conceitos, pois implica redefinir, numa dimensão teórico-prática, pressupostos que irão nortear um fazer pedagógico significativo, no qual o conhecimento não seja visto como algo a ser adquirido, nem como algo independente dos sujeitos, das relações entre eles nem da relação que estes estabelecem com o próprio conhecimento e com a cultura. (LUIS, 2003, p. 35-36)

As mudanças oriundas da inserção tecnológica na atualidade exigem que os educadores das diversas áreas do saber repensem e redefinam suas práticas pedagógicas com vista à busca de novos sentidos e de novas metodologias para a construção do conhecimento e, conseqüentemente para a sua avaliação. Vivemos em um mundo contemporâneo onde os desafios são fundamentais para a reconstrução do entendimento da sala de aula e de processos de avaliação. Neste sentido, a temática da avaliação permanece, mais do que nunca, nos debates dos meios acadêmicos e da sociedade em geral.

Nesta NAVE, novas experiências devem ser propostas para que práticas inovadoras decorem pela rede estadual (atendendo ao propósito institucional). Sendo assim, o educador não é mais aquele que tem à sua frente educandos mudos, e que detém todo o conhecimento para transmi-

---

<sup>77</sup> É a proposta pedagógica que procura articular os fins e os meios da ação educativa, visando tornar real esta expectativa com base numa visão do homem, do mundo e do conhecimento consistente com as exigências dos novos tempos. O relatório nos fala da necessidade de uma educação pluridimensional e assim fundamenta sua necessidade: *Contesta-se a pertinência dos sistemas educativos criados ao longo dos anos – tanto formais como informais – e a sua capacidade de adaptação é posta em causa. Estes sistemas, apesar do extraordinário desenvolvimento da escolarização mostraram-se, por natureza, pouco flexíveis e estão à mercê do erro de antecipação, sobretudo quando se trata de preparar competências para o futuro*".

[http://www.modusfaciendi.com.br/midia\\_entrevista.htm](http://www.modusfaciendi.com.br/midia_entrevista.htm)

tir o saber estabelecido. Hoje, ele é um orientador para um educando-pesquisador, que formata seu próprio saber.

Uma postura reflexiva se faz necessária na relação entre esses interagentes para definir o que será construído em sala de aula. Segundo a LDB 9.394/96, o docente será mediador

Art. 35 –

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

Art. 36-

§ 3º a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

Ao educador é preponderante exercer uma figura mediadora, de extrema relevância no sentido de fazer ensino e avaliação que permite a preparação de cidadãos críticos e participativos.

Partindo do pressuposto da educação integral, a avaliação, necessariamente, deixa de ser algo pontual, no fim do processo, para se tornar contínua. Dessa forma, é possível conhecer melhor as competências e habilidades de cada indivíduo, regular a forma do conteúdo em função das necessidades, verificar o desenvolvimento individual.

As práticas avaliativas devem servir como suporte para que os educadores e educandos reforcem ou ajustem as estratégias adotadas na construção do conhecimento. Como o objetivo principal é investigar novas práticas avaliativas condizentes com o jovem do mundo contemporâneo e o uso de novas tecnologias, a proposta é replicar os resultados obtidos para toda a rede pública estadual do Rio de Janeiro, tomando como objetivos específicos:

- Realizar pesquisa bibliográfica acerca de práticas avaliativas;
- Fazer um levantamento e sistematizar o conjunto de práticas aplicadas pelos educadores do CEJLL/NAVE;
- Conhecer o modo como os educadores avaliam seus educandos pelos educadores no CEJLL/NAVE;

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

- Identificar os possíveis recursos usados no momento de avaliar;
- Apresentar as práticas avaliativas realizadas no CEJLL/NAVE através da criação de um infográfico comparativo

Este trabalho se enquadra no âmbito de um dos times de pesquisa dos educadores do núcleo comum e técnico Colégio Estadual José Leite Lopes/NAVE-RJ, situado na Rua Uruguai, 204, Tijuca – RJ. Faz-se necessário ressaltar que a instituição é integral e profissionalizante cuja fundamentação teórica é de um ensino interdimensional. A proposta do governo do Estado atende a atual necessidade do mercado de trabalho: formar jovens capazes de exercerem a cidadania e ingressarem no mercado de trabalho de forma qualificada. Os cursos técnicos oferecidos são: *Roteiro para novas mídias*, *Multimídia e Programação de jogos*, considerando que, de acordo com Paro (1998), o que se pretende através da educação escolar é que se concorra para a emancipação do indivíduo, enquanto cidadão ativo na sociedade.

No que concerne à avaliação, a trajetória de suas funções ao longo da história mostra que o processo não segue padrões rígidos. São determinadas por dimensões pedagógicas, históricas, sociais, econômicas e até mesmo políticas, diretamente relacionadas ao contexto em que se insere (BATISTA, GURGEL, SOARES, 2006, p. 3).

Epistemologicamente, avaliar vem do latim *a + valere* que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Algumas definições a respeito da avaliação são elucidadas por Sant’Anna (1995):

Avaliação educativa é um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor. (SARABI, 1971 *apud* SANT’ANNA, 1995, p. 28)

Esteban (2000) realça essa importância da avaliação como “parte de um processo mais amplo de discussão do fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem e possibilidades de reversão desse quadro com a construção do sucesso escolar de todas as crianças...” (ESTEBAN, 2000, p. 8). Por isso, a autora defende que há a necessidade de se criar “uma nova cultura sobre a avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética e de engendrar mecanismos de intervenção na dinâmica inclusão/exclusão social”. (*Idem, ibidem*)

Nesta perspectiva, chegamos ao problema que propomos investigar nesta pesquisa: as práticas avaliativas aplicadas no CEJLL/NAVE es-

tão alinhadas com uma metodologia que busca a formação integral dos seus educandos?

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida. (MILTON SANTOS)

Nossa pesquisa tem como suporte teórico os autores Candido Alberto Gomes com a obra *A Educação e as Novas Perspectivas Sociológicas*, que traz sugestões que ajudem os educadores a refletirem sobre suas ações como docentes. *Por uma Educação Interdimensional*, Antônio Gomes Costa<sup>78</sup>; *LDB – Lei de diretrizes de base da educação*; a obra *Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas em Diferentes Áreas de Currículo*, de Jussara Hoffman, Jansen Felipe da Silva e Maria Teresa Esteban. Para nortear a análise dos *corpus*, contamos com *O Questionário na Pesquisa Científica*, de Anivaldo Tadeu Roston Chagas; *A Elaboração de Questionários na Pesquisa Quantitativa*, de Antonio José Manzato e Adriana Barbosa Santos.

“Os Quatro Pilares da Educação”, do Relatório Jacques Delors – *Educação: um tesouro a descobrir* – apontam na direção de um ensino capaz de superar suas próprias tendências e se abrir para práticas e vivências de sentido existencial, social, produtivo e cognitivo, de impacto mais abrangente e profundo. Isso ocorre porque a compreensão de que os educandos devem desenvolver competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas permite que os educadores ultrapassem os limites do intelectualismo e se abram para a necessidade de repensar o conjunto das oportunidades de desenvolvimento pessoal e social oferecido aos nativos digitais<sup>78</sup>.

## 2. Metodologia

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa quantitativa. Os métodos de pesquisa quantitativa, de modo geral, são utilizados

---

<sup>78</sup> O conceito de nativos digitais foi cunhado pelo educador e pesquisador Marc Prensky (2001) para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a Web.



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

quando se quer medir opiniões, reações, sensações, hábitos, atitudes etc. de um universo (público-alvo) através de uma amostra que o represente de forma estatisticamente comprovada. Isso não quer dizer que ela não possa ter indicadores qualitativos. Desde que o estudo permita, isso sempre é possível.

Inserir a quantidade de educador – total – e de cada grupo: núcleo comum e de cada técnico.

As respostas dos educadores serão apresentadas a partir da análise por área de conhecimento e organizadas em um quadro (no final desta seção). Após ler e reler as reflexões acerca do ato avaliativo, estas foram separadas e agrupadas em 4 categorias, oriundas durante esta análise, para o seguinte questionamento:

1- O que você entende por avaliação? 2- Que tipos de práticas são adotadas? 3- Você costuma realizar algum tipo de avaliação integrada, no caso de participar de algum projeto integrado?

As etapas da pesquisa são:

- I- Leitura de bibliografia sobre práticas educativas e avaliativas;
- II- Aplicação de questionário em torno das práticas avaliativas dos educadores do CEJLL/NAVE;
- III- Análise dos questionários (da primeira questão: o que é avaliação?) das práticas avaliativas dos educadores do CEJLL/NAVE;
- IV- Criação de uma tabela com as funções avaliativas e as áreas de conhecimento realizadas no CEJLL/NAVE;
- V- Proposta de uma categoria a partir da análise da resposta de cada educador sobre a temática;
- VI- Elaboração de artigo(s).

A metodologia consiste desde a elaboração de calendário (primeiro semestre: levantamento da bibliografia e leitura e aplicação de um questionário prévio – segundo semestre: análise do pré-questionário – elaboração das questões norteadoras da entrevista – entrevista – análise do *corpus* – proposta de uma categoria e elaboração do artigo). A partir dos resultados obtidos, em um desdobramento da pesquisa, faremos uma intervenção (dependendo dos resultados) com práticas pedagógicas descobertas nas entrevistas e grupos focais com os educadores e da própria equipe (princípio da não neutralidade do pesquisador encontrados em

Weber: ciência como vocação que contrapõe Émile Durkheim que acredita na necessidade e na importância da neutralidade do pesquisador.

Para Weber

A neutralidade axiológica significa que o fundamento da ciência não reside numa objetividade pura de ordem ideal, mas que depende sempre das escolhas valorativas do cientista. O apelo aos valores integra plenamente todo o procedimento científico, já que a construção de conceitos ou de tipos ideais, assim como o estabelecimento de relações causais, depende de opções subjetivas últimas que refletem as crenças, as convicções ou as ideologias de cada cientista. Não esqueçamos nunca que a maneira como escolhemos e definimos os nossos objetos de estudo não radica das qualidades destes mesmos objetos, como o pensava Durkheim, mas está orientada em função de uma "relação com os valores". Os conceitos de capitalismo e de socialismo nunca gozam de uma imparcialidade intrínseca, nunca são neutros no sentido de exprimirem uma relação objetiva válida para todos os lugares e em todos os tempos, mas representam simples pontos de vista cientificamente informados. Estas construções não são, no entanto, arbitrárias e não constituem, de forma nenhuma, a finalidade da ciência. (WEBER, p. 28)

### 3. *Avaliação e suas funções*

De acordo com Luckesi, o processo avaliativo está relacionado ao contexto mundial educacional da época: "(...) não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e, conseqüentemente de educação, que possa ser traduzido em prática pedagógica" (2002, p. 28).

O termo avaliação educacional foi adotado no contexto escolar com os trabalhos de Ralph Tyler, por volta de 1940 (citado por Vianna, 2000), quando este desenvolveu análises sobre uma nova concepção de aprendizagem. O autor considera a avaliação como um meio para se estabelecer comparações entre os resultados e os objetivos educacionais. Desse modo, a avaliação passa a ser vista como uma atividade prática.

Avaliação é inerente e imprescindível, durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão, porque educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente. (GADOTTI, 1984, p. 90)

Quanto à função da avaliação, temos:

*Avaliação diagnóstica* é aquela que, ao se iniciar um curso ou um período letivo, dada a diversidade de saberes, o educador verifica o co-

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

nhecimento prévio dos educandos. Tal prática tem por finalidade constatar os conhecimentos e habilidades imprescindíveis que os educandos já possuem para que, então, seja feito o planejamento para a preparação de novas aprendizagens.

“A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista”. (LUCKESI, 2003, p. 82)

*A avaliação formativa* é aquela com a função controladora, sendo realizada durante todo o decorrer do período letivo com o intuito de verificar se os educandos estão atingindo os objetivos previstos. Esse tipo de avaliação se dá no processo de construção do conhecimento, ao longo do dia a dia vivido por educadores e educandos, tendo como base, tarefas contextualizadas. Logo, a avaliação formativa visa, basicamente, avaliar se o educando domina gradativamente e hierarquicamente cada etapa da aprendizagem, antes de prosseguir para uma outra etapa subsequente de ensino-aprendizagem.

Perrenoud (1999) afirma que a avaliação formativa possui como premissa se ocupar das aprendizagens e, conseqüentemente, do desenvolvimento do educando. É uma avaliação que atua no acompanhamento das aprendizagens. Ainda de acordo com Perrenoud, "a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender" (PERRENOUD, 1999, p. 103).

Sua realização se desenvolve através da regulação das aprendizagens. Essa regulação só acontece se houver procedimentos que estimulem a participação dos envolvidos no processo, pois o foco desse tipo de avaliação se baseia nas aprendizagens significativas. É através da avaliação formativa que o aluno toma conhecimento dos seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é orientadora, porque orienta o estudo do educando ao trabalho do educador. É motivadora porque, além do acompanhamento diário, evita as tensões causadas pelas avaliações.

Conforme Silva (2006) afirma, em seus estudos, a avaliação formativa, no contexto brasileiro, encontra três dificuldades para o seu desenvolvimento:

- É uma modalidade de avaliação que ainda não é bem compreendida pelos docentes, tornando-a, assim, um instrumento frágil, no processo ensino-aprendizagem;

- O contexto institucional está voltado para a avaliação classificatória, dificultando, assim, a aplicação da avaliação formativa;
- Sua execução implica mudança de percepção de todo o processo ensino-aprendizagem por parte da equipe pedagógica.

Fernandes (2005) caracteriza a avaliação formativa, a partir das seguintes características descritas abaixo:

- Ativam os processos mais complexos do pensamento (Ex.: analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar);
- As tarefas refletem uma estreita relação e a avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar um *feedback* inteligente e de elevada qualidade, tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos;
- O *feedback* é determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima;
- A natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é absolutamente central porque os professores têm de estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo do aluno;
- Os educandos são deliberados, ativamente e sistematicamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas e para partilharem o que, e como compreenderam;
- As tarefas propostas aos educandos que, desejavelmente, são simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente selecionadas e diversificadas, representam os domínios estruturantes entre as didáticas específicas das disciplinas, que se constituem como elementos de referência indispensáveis, e a avaliação, que tem um papel relevante na regulação da construção do conhecimento;
- O ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender. (Cf. FERNANDES, 2005, p. 68-69)

A *avaliação mediadora* é definida como uma relação dialógica na construção do conhecimento, isto é, propõe um modelo baseado no diálogo e aproximação do educador com o seu educando. Isso ocorre para que as práticas de ensino sejam repensadas e modificadas de acordo com a realidade sociocultural de seus educandos. Esse tipo de avaliação pretende se contrastar ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e se desenvolver, no sentido de uma prática avaliativa que permita a reflexão, favorecendo a troca de ideias, aumentando, desta forma, a interação entre o educador e o educando.

Nesta perspectiva de avaliação, o erro também é considerado como parte do processo da construção do conhecimento e não como algo passível de punição.

A *avaliação somativa* ocorre ao final de um processo educacional, que pode ser, por exemplo, bimestral, semestral, anual ou em ciclos. A proposta desta é realizar um balanço somatório de uma ou várias partes de um trabalho de formação. Seu principal objetivo é situar e classificar o educando, tendo a perspectiva de conclusão em evidência, pois se considera o final de um processo educacional. Esse tipo de avaliação nos oferece informações sintetizadas sobre o resultado do que pode ter sido assimilado pelos educandos. Serve para verificar, classificar, situar, informar e certificar o educando.

#### 4. *Análise do corpus*

Analisaremos a definição de avaliação de alguns educadores do núcleo comum do CEJLL/NAVE pelas áreas de conhecimento do ENEM e para não expô-los serão identificados como **EDUCADOR I e II** ... Depois, para os do técnico, como **TÉCNICO I, II etc.**

##### 4.1. Linguagens, códigos e suas tecnologias

###### **EDUCADOR I**

“Algo que deve levar em consideração o educando como um todo”. O educador utiliza o currículo mínimo. Verifica no dia a dia o aprendizado, caso perceba que o educando não aprendeu, reformula a aula, promove mudança na metodologia, conversa com os eles. Prepara para as avaliações externas. O docente se enquadra na função *formativa*.

“Avaliação é um processo de análise do conteúdo que você tem que dar conta, não é apenas o resultado final. O aluno precisa acompanhar o processo todo”. Este educador realiza uma prática em que a função da avaliação é a formativa.

## **EDUCADOR II**

Avaliação é uma parte do nosso trabalho muito importante que é o educador ter uma resposta, ter um *feedback* dos alunos pra que você reflita sobre o seu trabalho.

A avaliação é um diagnóstico para que o educador possa modificar metodologias para que você possa reorganizar formas nas quais irá apresentar seu conteúdo, conseqüentemente, você pode estar percebendo que num determinado bimestre, o nível da relação ensino-aprendizagem não ficou legal, muitas vezes, porque o educador não está passando de uma maneira correta e, então, ele poderá modificar a forma como irá conduzir as aulas, então, percebo a avaliação como uma ferramenta de retorno, de percepção do trabalho que está sendo executado e é de suma importância para refletirmos uma prática mais apropriada para melhorar os métodos de ensino-aprendizagem. Essa construção da passagem do conhecimento e vice-versa, porque aprendemos muito, também, durante esse processo de ensino.

Este educador apresenta também, como a sua colega de área, uma visão *formativa* do processo.

### **4.2. Ciências humanas e suas tecnologias**

## **EDUCADOR I**

A avaliação pode ser feita de varias formas. A avaliação da atitude do aluno é muito importante, ver como o aluno se comporta em sala de aula, como lida com os colegas, como desenvolve e participa dos trabalhos, são elementos importantes de avaliação e formação do educando. O atitudinal é muito importante. Nesse sentido não cabe somente uma forma de avaliar.

Educador preocupado em reconstruir a sua prática de avaliação. Ele compartilha os resultados com o educando, participa do processo de construção do conhecimento fazendo parte integrante dele. Seu objetivo é promovê-lo. Nessa perspectiva, a avaliação é entendida como fonte de informação e referência para a formulação de práticas educativas que levem à formação global de todos os envolvidos no processo escolar. O docente se enquadra na função *formativa*.

## EDUCADOR II

“A avaliação é uma continuidade. O dia a dia da sala de aula, o contato com o texto, saber escrever, entender sobre tempo espaço, cronologia, fazem parte do processo avaliativo cotidiano do aluno”.

Educador preocupado em reconstruir a sua prática de avaliação. Ele compartilha os resultados com o educando, participa do processo de construção do conhecimento fazendo parte integrante dele. Seu objetivo é promover, de fato, a aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação é entendida como fonte de informação e referência para a formulação de práticas educativas que levem à formação global de todos os envolvidos no processo escolar. O docente se enquadra na função *formativa*. Também se enquadra na função *somativa* quando trabalha e analisa as avaliações internas e externas. A este respeito Esteban considera:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer. (ESTEBAN, 2004, p. 19)

### 4.3. Matemática e suas tecnologias

## EDUCADOR I

Fazer que os alunos consigam aprender as informações que foram passadas e consigam aplicar o que depreenderam.

Usa Currículo Mínimo e tenta exercitar o cotidiano quando consegue material. Corrige com os alunos o SAERJINHO, mas não usa o relatório do sistema. Acredita que atividades práticas são importantes para o processo de aprendizagem, mas não encontra espaço para isso, o que dificulta o rompimento da prática tradicional.

Este educador é o mais novato. A definição é limitadora. Ainda identificamos uma abordagem tradicional pelas escolhas lexicais consigam aprender as informações que foram passadas”. Como? “Informações passadas”? Contudo, cabe ressaltar na sua reflexão uma percepção diferente do grupo ao dizer “Acredita que atividades práticas são importantes para o processo de aprendizagem, mas não encontra espaço para isso, o que dificulta o rompimento da prática tradicional”.

Na verdade, ele desabafa e, assim, demonstra seu descontentamento com o cotidiano escolar. Em pouco tempo, já percebeu que a escola cuja filosofia é a interdimensional e se propõe a ser inovadora, na prática, há ainda ênfase no cognitivo, no desempenho dos educandos, principalmente, nas avaliações externas como SAERJ e ENEM. Isso significa que a avaliação mais utilizada é a *diagnóstica* e *somativa* pela equipe do núcleo comum.

## **EDUCADOR II**

“É verificar o cognitivo – assimilação dos conteúdos”. “Faço uso do teste discursivo para analisar o desenvolvimento da questão”. “Integro com o técnico. Meu foco é no conteúdo específico do Currículo Mínimo (CM)”. “O humano é analisado no conselho de classe”.

Ao analisar a resposta do educador mais antigo da instituição, verificamos que ainda a percepção é tradicional. Limitada ao cognitivo, a construção dos cálculos, do seu desenvolvimento. Mesmo ocorrendo integração com o técnico (no caso Programação), às vezes, sua parte se limita a orientar quanto ao conhecimento específico. Vale destacar também que, ao assumir o 3º ano, propõe um simulado, a fim de verificar o nível dos educandos na área do conhecimento. Sendo assim, neste momento, a função da avaliação é a diagnóstica. Ao longo do processo, só é observado o cognitivo como constatamos no fragmento “O humano é analisado no conselho de classe”. Esse posicionamento é incompatível com os preceitos educacionais da instituição: o interdimensional.

A prática deste educador se restringe à avaliação somativa, uma vez que se baseia

nos conteúdos e procedimentos de medida, como provas, teste objetivo, dissertações-argumentativas. Colabora para a avaliação somativa, tanto a avaliação diagnóstica quanto a avaliação formativa, que a avaliação da aprendizagem é um ciclo de intervenções pedagógicas de um mesmo processo (SOUZA)<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup><<http://www.webartigos.com/artigos/avaliacao-diagnostica-formativa-e-Formativa/40842/#ixzz3lVQW8l00>>



### **EDUCADOR III**

Avaliação é uma forma de apreciar as competências trabalhadas na sala de aula, ver o progresso que o aluno teve. Essas competências estão relacionadas ao assunto da disciplina. A avaliação é uma prática extremamente necessária, porque, senão, o conteúdo fica muito solto. O tipo de público que nós estamos recebendo não conseguem lidar muito bem com uma certa liberdade. A gente dá a liberdade e eles talvez não saibam aproveitar. Por isso, é necessário que haja uma certa obrigatoriedade de avaliar para “puxá-los” para o professor.

Este educador tem um discurso condizente com a função porque

integra processos avaliativos e processo ensino-aprendizagem, tendo caráter interativo. Sua principal função é a de regular e melhorar as aprendizagens dos alunos; é a de conseguir com que os alunos desenvolvam as suas competências de domínio cognitivo e metacognitivo.

Entretanto, a prática se limita à aplicação de dois testes e uma prova (a institucional: PI – prova integrada).<sup>80</sup>

#### **4.4. Ciências da natureza e suas tecnologias**

### **EDUCADOR I**

“Método usado para aferir o conhecimento. Teste – trabalho em dupla. Tirei o atitudinal dado os problemas atuais. Diminui os trabalhos por causa da orientação da escola. No lugar, teste”.

Pelas práticas realizadas e da forma como são propostas, o educador utiliza a forma somativa.

### **EDUCADOR II**

“Cognitivo – teste misto. Destaco o fato de não ver o nome do aluno no processo de correção das avaliações. É a análise – diagnóstico – é somativa – formativa ..”.

Cabe destacar que foi o único educador a mencionar a tipologia. Ele se apropria das nomenclaturas e as utiliza de diferentes formas em prática pedagógica.

As próximas definições a serem apresentadas são da área técnica.

---

<sup>80</sup> <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/avaliacaoformativa/index.php?pagina=2>>

## ÁREA TÉCNICA

Para não identificar os cursos técnicos e seus educadores, eles serão apresentados como Técnico I, II, III etc.

### TÉC I

A avaliação é um processo que põe à prova a qualidade das interações que surgem do enfrentamento dos alunos com o conhecimento, com seus colegas e professores. E prova é um instrumento de mensuração. Não podemos confundir prova com avaliação.

Um aspecto importante refere-se ao “o quê” avaliar na escola. Eu digo que só podemos avaliar aquilo que foi ensinado. Como a proposta do NAVE é de uma educação interdimensional, considero necessário criar meios de avaliar o aprender a ser, o aprender a se relacionar, o aprender a produzir e o aprender a aprender, pois são dimensões bem distintas, assim como devem ser diferenciados os instrumentos para avaliar cada uma dessas instâncias. Isso significa que uma prova não é a melhor maneira para se avaliar conteúdos atitudinais, mas pode ser no caso da avaliação de conceitos e procedimentos.

O que considero mais importante é que a avaliação escolar só faz sentido se estiver a serviço do êxito de todos os alunos. Avaliar sob o mero pretexto de avaliar, não vale nessa perspectiva. Vale, sim, avaliar para conhecer e encontrar o que precisa ser melhor trabalhado e desenvolvido (tanto por parte do aluno quanto do professor). Avaliar é um processo de adicionar conhecimento e não de subtrair dificuldades de conhecer, relacionar-se e produzir.

O educador tem conhecimento das novas concepções de avaliação e da teoria norteadora da instituição. Sua reflexão está condizente com o que se almeja dos componentes desta NAVE de conhecimentos.

### TÉC II

“Tentativa de averiguar o grau de compreensão do conteúdo abordado”.

Este educador também ainda apresenta uma definição (como a anterior) muito voltada para a visão tradicional cuja função seria a *somativa*.

### TÉC. III

No que concerne aos educandos, penso que a avaliação seja um processo promovido pelo educador para auxiliar os educandos na sua autoavaliação, para que percebam eventuais lacunas no seu processo de aprendizagem. No que

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

concerne ao educador, penso que o objetivo primeiro da avaliação seja prover fundamentos para ratificar escolhas, ou subsídios para eventuais mudanças de estratégias.

O educador apresenta um entendimento da temática de acordo com a visão da *formativa*. A construção do conhecimento é um processo. Devemos a todo o momento averiguar como os interagentes envolvidos estão desenvolvendo as diversas competências e habilidades. Cabe ressaltar que ele orienta toda a equipe para uma prática cotidiana com a participação dos educandos com base na leitura de Zabala (2002).

### TÉC IV

“Avaliar, para mim, tem a ver com tentar medir e mensurar o quanto alguém é capaz de expressar, através da própria prática, um conjunto de saberes que lhe foi apresentado”.

O educador apresenta uma visão ainda *tradicionalista* do processo ao utilizar termos como: <medir> e <mensurar>.

### TÉC. V

Processo contínuo de acompanhamento e análise da prática em sala, tanto do educador como da resposta dos educandos ao que foi desenvolvido. Manter uma forma de registro deste acompanhamento, compartilhar com os educandos e criar oportunidades para refletir juntos ao longo dos encontros em sala de aula.

Realiza uma prática formativa, um trabalho voltado para os pilares da educação. No que se refere a esta resposta, podemos dizer que o educador desenvolve o saber fazer. O educando avalia seu próprio processo de construção de conhecimento e o discute com o educador.

### TÉC VI

“Avaliação é uma forma de saber se o objetivo de aprendizagem de um determinado conteúdo foi apreendido pelo educando”.

Este educador já apresenta uma visão *tradicional* de definição do ato de avaliar. Hoje, pelas novas teorias não se restringe mais a uso.

## TÉC. VII

Avaliação, para mim, é a forma que o educador tem para conferir se os educandos conseguiram absorver os conceitos apresentados em aula. Não fazer os educandos decorar e repetir, mas compreender. Muitas vezes os educandos acham que compreendem o conceito por repetir satisfatoriamente uma tarefa específica. Mas, é na hora de explicar que percebem que o fazer é diferente de entender.

Pelas escolhas lexicais, este educador apresenta uma *visão tradicional* da temática: <conferir>, <absorver>. Entretanto, constatamos também uma preocupação com o entendimento dos conceitos a serem trabalhados.

## TÉC VIII

Na minha concepção, avaliação é uma prática apresentada para os educandos que os testarão em algum conteúdo. Porém, existe muita coisa envolvida na pré- e na pós-avaliação que, acredito eu, o seu grupo de pesquisa deve estar trabalhando forte em cima disso.

Este educador já apresenta na sua definição, uma preocupação com o processo que deve ser levado em consideração. Assim, podemos dizer que engloba as três funções: *diagnóstica, somativa e formativa*.

## TÉC IX

Avaliar, para mim, é das tarefas mais difíceis no nosso trabalho. É um procedimento que nos afirma como autoridades em sala de aula, nos dá poder. Ou seja, se não for algo feito com muito cuidado, com procedimentos como os que citaram, mais horizontais, pode acabar virando algo punitivo, além de se tornar o centro de todo o processo em sala de aula: conseguir o raio da nota. Agora, que estamos no final do ano, isso tem sido muito comentado entre os alunos: já tenho nota para passar nas aulas de fulano e fulano, não preciso ir; ainda falta tanto para passar na matéria tal.

O educador revela preocupação com a temática e relata realizar também a diagnóstica. Vale destacar o que comenta deste “fim de ano” na perspectiva do educando sobre o que é avaliação. O que constatamos é uma visão meramente tradicional do processo avaliativo. Isso nos faz lembrar das definições analisadas e ratificar o quanto nossa instituição ainda é por demasiado *tradicional*. Impera a função *diagnóstica* e *somativa*. Na maioria das práticas, a *formativa* ainda é apenas um tempero e não um ingrediente obrigatório. Assim, concluímos que o CJLL/NAVE

ainda tem um longo caminho pela frente para decolar rumo à educação do século XXI.

### 5. *Categorias*

A partir da leitura de textos sobre avaliação e da análise do *corpus*, proporemos uma categoria<sup>81</sup> para os educadores:

#### **TIME 1:**

#### **TRADIFORMATIVOS (diagnóstico – somativo – formativo):**

navegantes entendem a proposta institucional de um ensino interdimensional. Mas não só a definição do termo “avaliação” é tradicional “medir” como também apenas consideram o cognitivo nos instrumentos avaliativos. O socioemotivo não é avaliado.

#### **TIME 2:**

#### **SEMIFORMATIVOS (diagnóstico – somativo – mediadora - formativo):**

educadores que apresentam uma prática oscilante entre o tradicional (meramente cognitivo) e o formativo. Não sabem bem como fazer – pôr em prática o que leem sobre o ensino interdimensional e os quatro pilares educacionais.

#### **TIME 3:**

#### **FORMATIVANDOS (diagnóstico – somativo – mediadora - formativo):**

educadores que apresentam práticas mais formativas e o entendimento do termo “avaliação” mais condizente com as atuais orientações. Entretanto, por causa das avaliações externas (ENEM – SAERJ – Primeira escola...) e da cobrança de bom desempenho para atingir metas, muitos educadores não ousam desbravar novas formas avaliativas. Os tripulantes desta NAVE (ousamos prever até 2030) ainda se mantêm assim entre o *tradicional* e o *atual* modelo considerado pelos pedagogos condizentes com as orientações vigentes nas documentações (PCN, DCN...).

---

<sup>81</sup> A partir da análise do corpus, a categoria foi elaborada e proposta pela educadora Renata da Silva de Barcellos.

Você, leitor, deve estar se questionando: Por que esta previsão? Qual a fundamentação? Chegamos a esta probabilidade com base na formação oferecida aos recém-licenciados nos diversos cursos de licenciatura oferecidos no Brasil. Nas disciplinas pedagógicas, o educador lê os documentos e orientações vigentes, mas o como propor novas práticas para atender às demandas do mundo contemporâneo ainda são muito raros. Cabe ressaltar que o próprio modelo de aula recebido ao longo da graduação é *retrógrado!!!* A prática realizada é incoerente com o propósito. Assim, o educador acaba reproduzindo o modelo vivenciado e predominante ao longo da sua vida acadêmica. *Lamentável* realidade educacional brasileira!!

#### **TIME 4:**

#### **INOVADORES (diagnóstico – somativo – mediadora -formativo):**

educadores com a visão mais à frente das novas orientações educacionais. Navegantes mais destemidos e desejosos de novos mares. Constantemente, estão em busca de novidade para atingir um processo avaliativo eficaz. Aquele que, de fato, contempla as diversas formas avaliativas em prol não só das exigências do mercado de trabalho como também do ingresso na universidade.

### **6. Considerações finais**

Com base na análise do *corpus* e na atual realidade (a tecnologia como ferramenta pedagógica), o educador que, outrora, na visão tradicional, era o detentor do saber e, por consequência, o transmissor do conhecimento; agora, está diante de um enorme desafio: o da ressignificação da sua prática pedagógica. Como trabalhar os conteúdos da sua área de atuação com o auxílio da tecnologia a fim de motivar o educando e, por consequência, construir conhecimento?

Antes, o educador entrava em sala de aula, com as etapas bem definidas, como se pudesse prever tudo da forma a ocorrer. Hoje, ele pode (melhor dizendo *deve*) navegar a cada encontro em mares diferentes (locais de construção de conhecimento: museu – praça – biblioteca – laboratório etc.) ou nunca dantes navegados. Organiza a proposta (conteúdo – material), mas a orientação passou a ser individual (o ideal é *permitir* que o educando seja *protagonista*), pois cada educando mergulhará de forma e por caminhos diferentes para a construção do conhecimento. Dessa

forma, o educador não tem mais o absoluto domínio da situação. Isso é modelo *ultrapassado*. A tarefa é fácil? Não! Demanda *comprometimento*. Como? Alguns hábitos precisam ser adotados. São eles: realização de cursos e leitura sobre a nova abordagem da nossa área de atuação, os anseios do jovem do mundo contemporâneo, as propostas de uso da tecnologia como ferramenta pedagógica etc.; ou seja, capacitação constante para que formas inovadoras de avaliação da construção do conhecimento surjam.

O educador deve estar atento para o processo – para a travessia do rio – e não mais somente para o resultado – se ele chegou do outro lado. O que utilizou para chegar lá? Fez o percurso mais simples? Teve dificuldades? Quais? Segundo Bohm (1980), a capacidade de perceber ou pensar de modo diferente é mais importante que os conhecimentos construídos. Para este autor, o mais significativo é o processo de conhecer.

A partir dessas breves considerações e da análise do *corpus*, este estudo nos propiciou um melhor entendimento de uma questão muito temida ainda: a avaliação. Compreendemos que não é mais meramente cognitiva, diagnóstica, mediadora etc. Hoje, é um guia orientador dos interagentes do processo educacional: educador e educando. Os dois são sujeitos da construção do conhecimento. Ambos estão em constante transformação.

Constatamos assim que os educadores do CEJLL/NAVE ainda têm um longo caminho a seguir. Pela análise realizada do corpo docente das diversas áreas de conhecimento e, a partir dessa, a categoria proposta, verificamos que ainda estamos navegando lentamente. Estamos por demais cautelosos, receosos de ousar por causa da cobrança de resultados das avaliações externas (como foi salientado por alguns educadores). *Naveguemos, ousemos*, os resultados são consequências de boas tentativas de práticas inovadoras e motivadoras. Nada adianta propor novidades e essas não serem do agrado do perfil do nosso educando. Esse olhar observador de pesquisador é cada vez mais *crucial* para detectar o que propor.

A ausência de uma prática pedagógica condizente com as atuais orientações é uma barreira para a construção do conhecimento e, ousamos dizer, para a motivação do educando nesta instituição de ensino. Urge a mudança da percepção do que é avaliar (como verificamos na definição de vários educadores) e da metodologia adotada / da prática desenvolvida. Defendemos a ideia de que é possível inovar e atingir as metas (entrada no mercado de trabalho e ingresso na universidade) estabelecidas pelas parcerias Oi Futuro e SEE de forma inovadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOHM, D. *A Totalidade e a ordem implicada*. São Paulo: Cultrix, 1980
- ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto, 2005.
- GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1984.
- GOMES, S. *Tessituras docentes da avaliação formativa*. 2003. Dissertação (de Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- JORBA, J.; SANMARTI, N. A função pedagógica da avaliação. In: \_\_\_\_\_. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATUI, J. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- POSTMAN, N. *O fim da educação*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.
- PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, vol. 9. n. 5, October 2001a.
- SILVA, E. A. *Avaliação formativa por meio da tutoria por alunos: efeitos no desempenho cognitivo e no nível de satisfação dos aprendizes*. 2006. Dissertação (de Mestrado em Educação). – Pontifícia Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- SILVA, M. C. *A avaliação formativa e somativa: um estudo comparativo de seus efeitos no rendimento escolar na retenção das aprendizagens e na atitude do aluno*. 1979. Dissertação (de Mestrado de Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 2001.



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad, vol. 3, 2000.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.

VILLASBOAS, B. M. *Portifólio, avaliação e trabalho pedagógico*. São Paulo: Papirus, 2004.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Artmed. Profissão. Professor; Lisboa: Don Quixote, 2002.

### ANEXO

**Quadro com as funções avaliativas/áreas de conhecimento**

PRÁTICAS AVALIATIVAS	DOCENTES	DIAGNÓSTICO	SOMATIVO	FORMATIVO	TRADICIONAL
PORT	I			X	
	II			X	
	III			X	
	IV			X	
<b>subtotal</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>
MAT	I	X		X	
	II			X	
	III			X	
	IV		X	X	
<b>subtotal</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	
HIST	I		X	X	
	II			X	
<b>subtotal</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	
GEO	I		X	X	
	II		X	X	
<b>subtotal</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
ARTE	I			X	
	II			X	
<b>subtotal</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	
QUIM	I			X	X
	II			X	X
<b>subtotal</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
FÍS	I		X	X	
	II		X	X	
<b>subtotal</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
LÍNG. ES-	I		X	X	

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

TRANG.	II	X	X	X	
	III		X	X	
<b>subtotal</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
PROJ. VI-DA I	I			X	
<b>subtotal</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
ED. FÍS.	I			X	
	II			X	
<b>subtotal</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
BIOL.	I		X	X	
	II			X	
<b>subtotal</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
SOC.	I			X	
	II			X	
<b>subtotal</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	
FIL.	I		X	X	
	II		X	X	
<b>subtotal</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	
CURSOS TÉC.	TEC I		X	X	
	TEC II		X		X
	TEC II			X	
	TEC IV		X		X
	TEC V			X	
	TEC VI			X	
	TEC VII		X		X
	TEC VIII			X	X
	TEC XIX			X	
	TEC X			X	
	TEC XI			X	
	TEC XII	X	X		X
	TEC XIII			X	
	TEC XIV			X	
	TEC XV			X	
	TEC XVI			X	
	TEC XVII	X	X	X	
TEC XVIII			X		
TEC XIX			X		
<b>subtotal</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>5</b>
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>35</b>	<b>7</b>

**PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM ESPAÇOS INFORMAIS:  
NARRATIVAS DE JOVENS  
EM CONDIÇÃO DE VULNERABILIDADE**

*Fábia de Castro Lemos* (UNIGRANRIO/FIOCRUZ)

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

*José Carlos Sebe Bom Meihy* (UNIGRANRIO)

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

*Joaquim Humberto Coelho de Oliveira* (UNIGRANRIO)

[jhumbertoo@uol.com.br](mailto:jhumbertoo@uol.com.br)

**RESUMO**

O presente trabalho é resultado da reflexão de entrevistas feitas segundo critérios da história oral de vida, com jovens da comunidade da Barreira em Rocha Miranda, Rio de Janeiro. Com objetivo de favorecer discernimentos capazes de sugerir caminhos para o reconhecimento da diversidade cultural do grupo possibilitando a elaboração de programas e projetos públicos educacionais na comunidade, definiu-se como prioritário o levantamento da potencialidade comunitária expressa pela experiência dos adolescentes. O apanhado de histórias pessoais funciona assim como base para o aproveitamento de manifestações informais que servirão de elos para a eleição de estratégias abertas a fornecer situações aptas aos diálogos com a formalidade escolar. Fator complementar, a soma das entrevistas tem como alcance pretendido o diagnóstico da comunidade ampliada, favorecendo assim a construção da identidade grupal. Trabalho com memória – individual e coletiva – se colocam como eixo para quebrar a imposição de conhecidos alheios ao meio. Por sua vez, este experimento visa dialogar com a política educacional em geral.

**Palavras chave:** Conhecimento. Espaços informais. Narrativas.

**1. Introdução**

A produção do conhecimento em espaços informais tem contribuído crescentemente para as múltiplas formas de concepção da educação, representando não só uma ruptura com as formas de produção do conhecimento estritamente institucionalizada, mas também agregando meios significativos de compreensão do indivíduo e sua interação com o meio social. É nesta vertente que o presente artigo busca analisar os meios de produção do conhecimento e criação em espaço urbano de periferia a partir da narrativa de jovens em condição de vulnerabilidade moradores em uma favela no bairro de Rocha Miranda, zona norte do Rio de Janeiro, identificando como essas criações mobilizam o grupo e seu diálogo com o espaço, onde proporemos uma reflexão que possa contribuir para a

compreensão do processo de criação dos jovens para além da concepção marginalizada dessas formas de expressão, a qual desqualifica, desmotiva, desvaloriza e desumaniza os jovens, desta forma, tomamos por base as digressões as quais compreendem a educação informal utilizando a favela como meio de formação desses sujeitos.

Finalmente, nos reportaremos às novas formas de construção dos sujeitos da periferia, de suas formas de expressão e linguagem como representação de uma nova cultura peculiar a permeada na diversidade de das relações sociais, considerados manifestos dialetos comunitário, e representando, para além da cultura periférica, formas de resistência na tentativa de reconhecimento e legitimação de identidades.

Considerando todo o arcabouço das narrativas, e as possibilidades de construção que emerge delas propomos a reflexão da necessidade de compreensão das formas de manifestação dos jovens para valorização de saberes e práticas no processo de conhecimento aquilatando a cultura urbana de periferia nas favelas abarcando assim o reconhecimento de identidade dos jovens em condição vulnerável, o que possivelmente possibilitará humanização desses espaços e a inclusão cultural desses jovens e da própria favela como espaço urbano criativo.

Para a sistematização e desenvolvimento do presente trabalho, nos reportamos as narrativas dos jovens na perspectiva da História Oral de vida Meihy (2011) e (2014), cotejadas ainda em conjunto com os escritos de Locke (1671), Zaluar (1998), Santos (2000), Benjamim (1996), entre outros autores referenciados.

## **2. O conhecimento na favela: entre o produtor e o produzido**

Tecer uma análise das formas de conhecimento nas favelas não pode ser algo fácil, depende da compreensão de variáveis sejam elas urbanísticas, humanas, políticas, sociais, econômicas as quais permeiam a historicidade, bem como da diversidade de espaço que a priori se consolida nas bases da marginalização na tentativa de seguir ao lado do processo de desenvolvimento urbano, consolidando espaços como quilombos, favela e periferia, no sentido de uma ocupação as margens das regras ordinárias determinadas pelos embates das lutas de classe.

A crise no paradigma da educação e de outros tantos paradigmas epistemológicos os quais norteiam o processo de conhecimento, reclama novos espaços de reflexão para apreensão de práticas e saberes os quais

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

possam redimensionar o conhecimento, mediado através da educação, seja em ambientes formais da escola, ou informais das comunidades, sendo este último, o nosso campo de análise.

Um espaço concebido historicamente e socialmente como marginal, historicamente acolheu pessoas que identificando-se ou não com o meio, refletiram a imagética do lugar, restando um legado marginal imposto ao espaço, a pessoas e de tudo então atinente a esses grupos que por sua vez encontrou nessas restrições sociais meios de produção próprios, seja na música, seja nos grafites ou pichações (emotivas ou não), seja na dança, desenhos, em expressões que cada vez mais traduzem o pensamento, as posições, transmitem mensagens de pertencimento as quais integram o processo de sensibilização do cognitivo seja do indivíduo seja do grupo.

As experiências vivenciadas pelo grupo na comunidade geram predisposição e motivação para aprendizado diferenciado, consolidado no espaço informal comunitário, o que possibilita a apreensão de valores culturais emergentes, o que contribui para o estabelecimento de vias que adéquam o conteúdo e a capacidade de aquisição do grupo, otimizando essa capacidade, onde o conhecimento se consolida na perspectiva construtivista sócio interacionista, permeado pelos sujeitos da comunidade, e mobilizado em conjunto com as relações do meio social da comunidade ampliada.

Imagino que todo conhecimento seja fundado no sentido e derive, em última instância, dele ou de algo análogo, que pode ser chamado sensação, produzido pelos sentidos em contato com objetos particulares que nos fornecem ideias simples ou imagens de coisas. (LOCKE, 2013, p. 7).

É desta forma que o meio, o espaço da favela se demonstra como agente sensibilizador, formador do processo cognitivo que mediará os diálogos, produzindo diversidades historicamente constituídas e socialmente refutadas, colimando verdadeiros embates de reconhecimento das produções, as quais precedem de compreensão pela sociedade ampliada, na identidade dos sujeitos produzidos, garantindo assim a diversidade que emerge na democracia das expressões culturais comunitárias, onde o processo de construção do conhecimento encontra nas narrativas um subproduto das experiências que integram e ao mesmo tempo interage com os sujeitos.

### 3. *Narrativas livres na busca da identidade dos sujeitos*

**Simplesmente não sabemos, nem nunca sabemos se aprendemos sobre a narrativa a partir da vida ou sobre a vida a partir da narrativa, provavelmente ambos... Mas ninguém questiona que aprender as sutilezas da narrativa é uma das principais maneiras de se pensar sobre a vida... (JEROME BRUNER)**

A possibilidade que carrega a valorização das experiências através das narrativas no contexto do espaço informal, na promoção do processo de conhecimento, a partir de experiências individuais, permite o reconhecimento do arcabouço de saberes e práticas angariados pelo indivíduo, as quais não são cotejadas no espaço formal da escola, porém tão relevantes ou precedentes ao conhecimento produzido nos espaços formais. (SANTOS, 2000)

Neste aspecto o esquecimento do “eu” imposto pelas condições precárias encontrada em algumas favelas do Rio de Janeiro, dá espaço a uma riqueza que permeia a produção de um espaço culturalmente heterogêneo que reconhecido, pode emergir conhecimentos diferenciados e valorização do sujeito. As narrativas assumem papel fundamental no reconhecimento local, "melhores narrativas escritas são as contadas pelos inúmeros narradores anônimos". (BENJAMIN, 1996, p. 198)

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida. (...) Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar luz ténue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. (BENJAMIN, 1996, p. 209)

As relações entre as experiências pessoais, sociais e no trabalho, emergem um mote enriquecido de possibilidades que surgem na compreensão das narrativas, à medida que são levadas em conta para entender melhor o meio social constituído da favela, os modos de vida e produção, consolidam importante função na rede do processo de conhecimento, é assim que a apreensão da narrativa como marca de todo arcabouço intelectual e cognitivo dos sujeitos, possibilita a construção de formas de práticas e saberes as quais dialoguem com a comunidade, potencializando o processo de conhecimento do local e da comunidade ampliada, abrindo espaço para programas e políticas públicas ou ainda para atividades que convoquem a organização social civil, integrando as diversidades.

O saber narrativo apresenta-se como caminho possível na concepção da produção de conhecimento a partir das experiências humanas e do encadeamento delas, é criação subjetiva onde as experiências são rememoradas, transmitidas e compartilhadas, impactando a rigidez epistemológica do conhecimento científico, que permeado pela busca da verdade absoluta desqualifica o papel das narrativas, direcionando a validade do processo de produção do conhecimento ao campo da objetividade, impingindo a crise e mudança no paradigma do processo cognitivo, que tenciona toda a subjetividade humana com a objetividade do resultado pretendido (KUHN, 2001). "(...) paradigmas são princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso (...)". (MORIN, 2012, p. 10)

A coexistência entre a necessidade da produção do conhecimento objetivo e a subjetividade inerente ao humano, emerge novas formas de compreensão epistemológica, carreado na objetividade relativa ou na objetividade subjetiva, onde as narrativas se mostram instrumento hígido na produção do conhecimento subjetivo, que bem compreendidas e encadeadas, possibilitam a produção de instrumentos objetivos de conhecimento.

Assim, se a partir das narrativas houver a compreensão dos meios de produção do conhecimento e do indivíduo na comunidade, certamente possível será delinear programas e políticas voltadas a potencialização dessas produções, o que viabilizará a proposta de indicadores de qualidade e desempenho das políticas ou programas implantados, ou seja, a partir da compreensão do subjetivo humano, é possível cotejar aspectos de ordem objetiva na consecução de ações que partem da fala dos sujeitos. Esse processo cíclico demanda valorização das narrativas, do narrador, das experiências pessoais de saberes e práticas não consignadas formalmente, do espaço, compartilhamento das narrativas, encadeamento das mesmas, o que consequentemente enseja a necessidade de reconhecimento da identidade dos sujeitos e seu valor na produção social, daí a hipótese de que as narrativas podem emancipar os sujeitos e aprimorar o potencial humano e social.

#### ***4. Entre o reconhecimento da identidade pessoal e a inclusão cultural – criações e criadores***

O trabalho de compreensão da produção e da identidade de jovens vulneráveis reclama a concepção de uma visão ampliada de vida, mundo

e sociedade, para a concepção de um olhar mais humanístico que possa valorizar as manifestações populares de grupos e de seus saberes e práticas externadas, consolidando o arcabouço de uma cultura popular de periferia nas favelas que reclama reconhecimento.

O movimento voltado para a inclusão social tem obtido resultados questionáveis, se considerarmos que as propostas incluem transformação do espaço e de pessoas da comunidade através de intervenções para aplicação de instrumentos que reproduzem a lógica de construção de conhecimento institucionalizado refutando as produções e manifestações já existentes no local, consubstanciando uma “inclusão exclusiva no esteio da educação formal”, o que também guarda sua importância. (ROCHA, 2010)

A proposta de acolhimento cultural mediado pelas narrativas consiste na valorização de saberes e práticas da comunidade e potencialização das mesmas, ou seja, “compreender para reconhecer” negando a replicação de práticas de um processo de conhecimento e aprendizado as quais não conseguem mais alcançar a promoção da inclusão humana, e do reconhecimento de suas dimensões.

O reconhecimento da diversidade comunitária consignado nas ações de promoção e valorização das práticas e saberes oriundo das narrativas encontram na expressão individual e coletiva a criação de novos instrumentos artísticos que utilizam a música, a dança, o desenho e a escrita como veículos os quais traduzem as relações dos indivíduos com a comunidade, valorizando o campo simbólico da subjetividade da história oral de vida.

(...) experiência potencialmente revolucionária é repensar a burocracia do Estado com a intervenção do povo, a sociedade civil organizada em torno da valorização da vida e suas produções. Não adianta tanta tecnologia se não há acesso do “eu” e valorização das diferenças para garantia da construção das diversidades, mediante a visibilidade e valorização dos trabalhos de base da periferia. (Centro Cultural Plataforma, Subúrbio Ferroviário, Salvador, 2015).

A potencialização das criações produzidas na favela, através do acolhimento da cultura local, tem o condão de dimensionar para além do reconhecimento de identidades, as quais emergem da possibilidade de livre manifestação de expressões que capturam o direito subjetivo de revolução ou da liberdade fundada na objetivação de consciência articulando valores sociais, individuais e coletivos forjados na e pela comunidade, encontrando contornos pragmáticos na legitimidade do direito de resis-



tência constitucional preconizado no artigo 5º, inciso VIII da Constituição Federal de 1988.

5. *A busca da favela como espaço criativo humanizado*

A favela surge no fim do século XX, devido à desterritorialização dos negros alforriados por terem combatido na Guerra do Paraguai (1865-1870), que não tinham para onde ir nem para onde voltar e passaram a residir nos morros; à autorização dada aos praças que combaterem no conflito de Canudos em 1897 para que ocupassem provisoriamente os morros da Providência e de Santo Antônio; ou à destruição do cortiço Cabeça de Porco, em 1894, quando o prefeito Barata Ribeiro permitiu que os aproximadamente 4 mil moradores retirassem as madeiras do cortiço para que fossem aproveitadas em outras construções. (ROCHA, 2010, p. 10).

Analisar a favela, para além da representação de sua categoria, demanda uma retrospectiva de todo o processo de colonização, das tensões e embates produzidos na República, de assentamento de ex-escravos e ex-combatentes de guerra, notadamente no Rio de Janeiro, Capital Federal do Brasil (1891-1960), fomentado por um paradoxo que encontrou por um lado, na Política de extinção e destruição dos cortiços visando modelar a cidade com características europeias, e por outro acionando um gatilho irreversível para a proliferação e crescimento desordenado dos morros e áreas de várzeas da então capital colimado na pobreza desenfreada.

O incentivo governamental, na segunda metade do século XIX, para trazer trabalhadores aptos a substituir os escravos em prol do desenvolvimento industrial e econômico consolidou o Rio de Janeiro como a “Meca” das oportunidades, onde o movimento de migração e imigração protagonizado em boa parte pelos europeus (que germinaram as primeiras ideias de socialismo e anarquia) contribuiu para o aumento populacional do território formado, constituindo favelas, que ganha sua representação na irregularidade (área de habitações irregulares) e, portanto, sem condições sanitárias condizentes com a necessidade da população, daí a ideia de ser marcada como “lugar sujo” e depois no estranhamento do senso comum (asfalto x morro), consolidando a compreensão de que a favela é ruim, estranha, perigosa gerando a ideia de um inimigo oculto que necessita ser combatido e erradicado.

A noção de que a favela era habitada por “vagabundos e perigosos” ganha contornos com as atenções que o morro da Providência, primeira favela no Rio de Janeiro, atraía das autoridades que sempre faziam incursões e prendiam inúmeros moradores sob o fundamento de vadiagem e crimes<sup>82</sup>, o que fica claro em uma narrativa através de carta enviada ao chefe de polícia de uma dessas diligências:

(...) ontem me dirigiu relativamente a um local do Jornal do Brasil, que diz estar o morro da Providência infestado de vagabundos e criminosos que são o sobressalto das famílias no local designado (...) é ali impossível ser feito policiamento porquanto nesse local, foco de desertores, ladrões, praças de Exército, não há ruas, os casebres são constituídos de madeira e cobertos de zinco e não existe no morro um só bico de gás, de modo que para a completa extinção dos malfeitores apontados se torna necessário um grande cerco, que para produzir resultado, precisa de pelo menos um auxílio de 80 praças completamente armados. (ZALUAR, 1998, p. 10).

Ao longo dos anos, as estratégias públicas sejam voltadas para a educação, ou para urbanização, encontrou na cultura meio ideal de “intervenção” como ocorre atualmente em algumas favelas, que consiste em levar para a favela um “script” de atividades do que deve ser replicado, de tudo o que se espera desses moradores, promovendo uma inclusão social que reproduz valores pré-concebidos, na dinâmica de movimento de fora pra dentro, sem se cotejar as produções historicamente delineadas, a matriz étnica e cultural afetas e construídas no espaço. (BENCHIMOL, 1990)

(...) a composição dos habitantes em termos étnicos culturais, econômicos, as formas de moradia e condições de vida das favelas variaram muito em um século de existência, completado em 1997, mantendo seu potencial de alteridade sempre alto. Por isso a utilização da favela como espelho invertido na construção de uma identidade urbana civilizada tomou várias formas... (ZALUAR, 1998, p. 15)

O movimento de descentralização dos olhares das cidades, para a favela, na busca de expressões significativas encontrou a princípio na capoeira e no samba uma “escola” que emergiu valores que desceram para o “asfalto”, possibilitando a compreensão de uma realidade desconhecida narrada nas músicas e cantada nas rodas de capoeira, convergindo para outras manifestações culturais atuais como o funk, o pagode e o rap (*rhythm and poetry* / ritmo e poesia), onde cada uma das manifestações se compõe de outras espécies diferenciadas umas das outras.

---

<sup>82</sup> Fonte: Arquivo Nacional, RJ, documento Ofício nº. 7071 de 04 de novembro de 1900. Carta do delegado da 10ª Circunscrição ao Chefe de Polícia do Rio de Janeiro, Dr. Enéas Galvão.

A compreensão dessas manifestações artísticas possibilita a projeção da comunidade e com isso transforma o estigma do espaço marginalizado, demonstrando as produções as quais tem o condão de reconhecer identidades e desconstruir a imagética da marginalização dessas produções, promovendo redes sociais e dimensionamento das produções da comunidade, ante ao reconhecimento de uma cultura peculiar, que dialoga com seu materialismo histórico.

### 6. *Considerações finais*

As narrativas emergem do contato e das experiências vivenciadas na favela, o contato com a realidade local e a compreensão da mesma ganha novos signos e contornos, algumas formas de violência no entendimento desses jovens, pode inspirar e motivar produções criativas de resistência a essa violência, o que fica evidenciado na fala de alguns entrevistados que se dedicam ao grafite emocional, o qual expressa nas paredes ideias, pensamentos, sentimentos, angústias, esperanças, saudades, e os descontentamentos, utilizando os espaços da comunidade como libertários de formas de expressão e diálogo local.

As experiências precisam ser cotejadas, que mediadas pelas narrativas são na dicção de Boaventura Santos (2000) construídas e pulsam no âmbito local das sociedades que podem colaborar com a construção de uma visão pós-moderna emancipatória da ciência, do direito e do poder.

A favela compreendida como espaço constituído, e que vem se mobilizando e se transformando com experiências seja através do trabalho, da arte, da música, do cinema, da poesia, mantém produções as quais carecem de reconhecimento não só pela questão de inclusão cultural dessas produções, mas porque tais produções consolidam um construto no exercício de um direito que busca nivelar as relações socialmente estabelecidas nas lutas de classe, utilizando as produções culturais do espaço da favela como fonte de capital humano de conhecimento, possibilitando a otimização na produção do conhecimento, a partir do entendimento do processo de conhecimento do próprio saber mediado pelas narrativas, o que possibilita a valorização da história oral dos sujeitos, bem como o reconhecimento de identidades das produções humanas como parte e extensão dos espaços da favela, compreendida à luz de nosso entendimento, como fonte primária do conhecimento epistemológico e pragmático sendo este o capital sócio, cultural e econômico produzidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENCHIMOL, Jaime Larry. *Pereira Passos: um Haussman tropical, a renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes/ Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, 1990.

BENJAMIM, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIM, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: PIOUS, Jean-Pierre; SINIRELLI, Jean-François. (Orgs.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Org.: Alexandre de Moraes. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRUNER, Jerome. *O processo da educação*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1972.

LOCKE, Jonh. *Draft A: ensaio sobre entendimento humano*. São Paulo: Unesp, 2013.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Edusp, 2001.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

ROCHA, Daniella Guedes. *Da batalha à guerra do Rio: uma abordagem espaço temporal da representação das favelas na imprensa carioca*. Trabalho apresentado no XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambu – MG, de 20 a 24 de setembro de 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos. *Um século de favela*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

**PROGRAMA UNIAFRO/UFOP:  
FORMAÇÃO E POLÍTICAS AFIRMATIVAS  
DENTRO DA UNIVERSIDADE**

*Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)*

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

*Kassandra da Silva Muniz (UFOP)*

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

**RESUMO**

Este trabalho se propõe a interrogar a universidade brasileira e, a partir de uma discussão sobre descolonialidade do saber e questões negras no Brasil, destacar alguns fatos históricos que marcaram a luta por ações afirmativas e que assumiram a forma de leis, como é o caso da 10.639/2003, que institui o ensino de história de África e dos afro-brasileiros nas instituições de ensino. Ela atende às reivindicações dos movimentos negros para que a educação não “vire as costas” para a contribuição histórica desses povos para a constituição da cultura, da educação, dos costumes e da intelectualidade do Brasil. Muito se discute em termos de educação básica, mas a Universidade se mantém acima desses questionamentos e reivindicações, alegando que precisa salvar sua autonomia na implementação da Lei 10.639/2003. Neste sentido, com seus olhares acusadores, silêncios barulhentos, apagamentos das diferenças e discriminações produz não só sentimentos de vergonha e revolta, mas a exclusão de milhares de jovens negras e negros dos bancos universitários, além da ausência da história dessa população nos currículos dos cursos de licenciatura. Entre outras razões, isso acontece porque a Academia se recusa a se adaptar a essas novas realidades, instauradas por leis, que colocaram, mas não incluíram a mulher, o negro, o trabalhador rural, o índio, o portador de necessidade especial, o imigrante e vários outros nos bancos escolares. É para tentar mudar esse modelo de produção científica nas universidades que alguns programas visam promover e preencher a lacuna dessas temáticas nos currículos da licenciatura e na formação dos professores que já se encontram nas escolas. Neste sentido, o Programa Uniafro, que pretende promover a igualdade racial nas escolas, é um dos programas que podemos chamar de afirmativos e que podem contribuir para uma mudança de paradigma dentro das universidades, uma vez que sua presença instaura possibilidades de pesquisas, ensino e extensão dentro da temática das africanidades no Brasil.

**Palavras-chave:** Universidade. Educação. Racismo. Preconceito. Discriminação.

**1. Introdução**

A proposta de formação continuada em nível de especialização com ênfase na promoção da igualdade racial na escola, concebida no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, está fundamentada em três pilares vinculados ao trabalho docente sobre as relações raciais

na escola e na sociedade brasileira em geral. O primeiro pilar diz respeito às lutas dos movimentos sociais negros contra o racismo, o preconceito de cor e a discriminação racial. O segundo pilar tem como base a recente legislação antirracista do Estado Brasileiro com impactos e desafios na sociedade, que reverbera leis internacionais. O terceiro pilar refere-se às práticas de promoção da igualdade racial na sociedade brasileira e as práticas escolares de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, decorrentes de preceitos legais, como a Lei 10.639/2003.

A Lei nº 10.639/2003, em seu artigo 1º, estabelece que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira” (BRASIL, 2003, p. 1). A Lei 10.639/2003 é regulamentada pelo parecer homologado em 19 de maio de 2004, que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. As Diretrizes se constituem em orientações de como a Lei deve ser implementada. Ela faz parte de um conjunto de ações afirmativas que devem ser assumidas pelo Governo Federal e por toda a sociedade, representada nas diversas instâncias, assumindo uma agenda de compromisso no combate ao racismo e no reconhecimento do povo negro como constituinte da nação brasileira, nos dizeres de Onofre (2008).

Em torno desses pilares, o curso pretende contribuir para o aprofundamento do campo das relações raciais no Brasil e, também, para elaboração de aportes teóricos e críticos sobre a promoção da igualdade racial na escola e na sociedade brasileira.

Ao estabelecer o conhecimento das lutas dos movimentos sociais negros como um pilar fundamental em um curso de especialização sobre Promoção da Igualdade racial, o que se tem vista é a desconstrução do discurso da democracia racial como um tipo de narrativa que, além de velar as práticas racistas existentes na sociedade, contribui para retardar o debate político sobre as desigualdades raciais existentes no Brasil. O tratamento do negro como tema de pesquisa no meio acadêmico não foi suficiente para produzir mudanças políticas nas relações raciais brasileiras, mesmo porque as pesquisas produzidas pela antropologia e pela sociologia não visavam interferir em nossa realidade política. Enquanto a pesquisa em antropologia enfocava aspectos culturais afro-brasileiros como a religião, a música, a dança e a culinária; a pesquisa em sociologia enfocava a integração do negro na sociedade de classe, como se o problema do racismo fosse resolvido nesse processo de integração. Essa produção

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

além de não problematizar o racismo institucional no Estado Brasileiro, não reverberava no currículo escolar, onde os conteúdos culturais e sociais da herança africana no Brasil são subsumidos em temas folclóricos, e a história das lutas de resistência política dos negros contra o regime escravista e o sistema colonial racista é invisibilizada tanto no Brasil como na África.

A partir da década de 1980, os movimentos sociais negros intensificaram as denúncias de racismo na sociedade brasileira, direcionando um dos focos dessa denúncia para o sistema educacional e os rituais pedagógicos da escola, considerados não apenas como reprodutores do silêncio sobre as práticas racistas e da invisibilidade da herança cultural afro-brasileira, mas também das desigualdades raciais existentes no Brasil. Os diagnósticos sobre essa realidade foram tomando dimensões mais abrangentes, na medida em que os militantes negros foram ingressando na universidade e desenvolvendo pesquisas nos programas de pós-graduação das áreas de ciências humanas e sociais com enfoques diferentes daqueles que vinham sendo desenvolvidos na academia. Esse deslocamento de parte da militância negra para a universidade resultou em um novo ativismo negro com enfoque acadêmico, que contribuiu para potencializar a luta política e jurídica em defesa de ações afirmativas na sociedade brasileira.

Com essa perspectiva de atuação, os movimentos sociais negros passaram da mera denúncia do racismo, preconceito racial e discriminação para a luta por políticas de ação afirmativas como medidas reparatórias/compensatórias do sistema racista e desigual brasileiro. A visada em torno das ações afirmativas para segmentos excluídos das conquistas sociopolíticas no Brasil teve como foco mais tenso os diagnósticos sobre as desigualdades de acesso ao ensino superior público no Brasil. Houve uma grande polarização em torno da política de cotas raciais no ensino superior público, pois os setores que negavam a existência do racismo na sociedade brasileira operavam, e ainda continuam operando, com o pressuposto de que as nossas desigualdades de oportunidades são sociais e não raciais. A pouca presença de negros no ensino superior público nos cursos de maior seletividade era atribuída a deficiências na educação básica. O acesso de negros ao ensino superior, por meio de cotas raciais, era considerado uma afronta ao sistema de mérito acadêmico, historicamente garantido para estudantes de trajetórias escolares exitosas, aos quais estavam destinados os postos de poder e mando do Estado Brasileiro. Para os detratores das políticas de ação afirmativas com cotas raciais nas univer-

sidades públicas, a solução para ampliar o acesso de negros na universidade teria de ser através de investimento na educação básica em geral, a fim de garantir uma melhor preparação dos jovens para o ingresso na universidade pública. A reprodução das desigualdades raciais e do racismo na educação básica e no ensino superior nunca foi considerada pelos detratores das políticas de ação afirmativas. Basicamente, eles ignoraram as pesquisas do campo da Educação que identificavam problemas no funcionamento do currículo escolar com relação ao trato de negros e de negras que tinham a escola como *locus* de produção de baixa autoestima. Além de argumentar contra a existência de conflitos e problemas raciais de maior gravidade no Brasil, os detratores das políticas de ação afirmativas se recusavam também a defender tratamento especial no campo das políticas públicas para enfrentar as desigualdades raciais, estatisticamente medidas por institutos de pesquisa como o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada).

É nesse contexto que a construção de uma legislação antirracista no Brasil pode ser compreendida como decorrência de três aspectos diferenciados, mas inter-relacionados, como a luta dos movimentos sociais negros contra o racismo, em organizações de abrangência nacional como o MNU (Movimento Negro Unificado), o GRUCON (Grupo de União e Consciência Negra), a APN (Associação dos Pesquisadores Negros), a Niziga: Coletivos de Mulheres Negras, o CENARAB (Centro Nacional de Africanidade e Resistência Negra) e a UNEGRO (União de Negros pela Igualdade), cujo corolário foi a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, realizada em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995. O segundo aspecto importante foram as pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação, que produziram um novo ativismo negro e desvelaram a situação de desigualdade racial e a tentativa de naturalização do racismo na escola e na sociedade, evidenciando a negação da história e cultura afro-brasileira e africana como valores civilizatórios no currículo escolar. O terceiro aspecto diz respeito à legislação internacional resultante da III Conferência das Nações Unidas Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, realizada pela ONU em Durban (África do Sul), 2001, na qual o Brasil desempenhou papel de destaque, assumindo inclusive a relatoria do evento. Esses três aspectos, acompanhados por uma tímida participação de negros e militantes na gestão pública, contribuíram para elaboração de um conjunto de leis que modificaram o arcabouço jurídico do Estado Brasileiro no trato com a questão racial, como a Lei 10.639/2003, a Lei 11.645/2008, a Lei 12.288/2010 e a Lei 12.711/2012.



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Com efeito, a exigência legal de ensinar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana em todo currículo da educação básica bateu de frente com os cursos de formação de professores nas universidades brasileiras que não abordavam essa temática, nem mesmo no que se refere à história da África na maioria dos cursos de história e às literaturas africanas, afro-brasileiras e negras nos cursos de letras. A Lei 10.639/2003 deu um novo alento para a militância negra tanto das entidades sociais como dos movimentos acadêmicos, no sentido de mudança do currículo escolar no trato com as questões raciais. No seio das universidades brasileiras organizaram-se Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, a partir desses núcleos criou-se uma Associação Nacional de Pesquisadores Negros (APN) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) criou o GT-21- Educação e Relações Étnico-Raciais para enfrentar os desafios de implementação da legislação antirracista na educação brasileira.

Dentre os desafios enfrentados para implementar a legislação antirracista e a promoção da igualdade racial na escola, encontra-se aquele que se refere à compreensão da história e cultura afro-brasileira como processo e *locus* de afirmação de múltiplas identidades africanas no Brasil, consubstanciadas na territorialização e reexistência negra nas comunidades quilombolas, nas irmandades dos homens pretos, nos reinados de Nossa Senhora do Rosário, nas comunidades religiosas de tradição africana, nos clubes negros, nas escolas de samba, blocos afros, afoxés, nos grupos de capoeira etc. Os saberes produzidos nesses espaços e tempos bricolam experiências identitárias que remetem ao modo como os africanos reelaboraram sua forma de vida e reinterpretaram as cosmovisões africanas para continuar existindo no Brasil. Com efeito, outros saberes têm sido produzidos pela juventude negra que vivencia a experiência poético-musical do *rap* e do *funk*, demandando um esforço crítico da escola e do currículo para o trato da diversidade étnico-racial na sua complexidade histórica, social e cultural.

No entanto, os projetos sobre o trato da diversidade étnico-racial que têm sido desenvolvidos nas escolas, até mesmo como disciplinas em cursos de formação de professores, nem sempre levam em consideração essa complexidade. A decisão de abordar as relações raciais, a história e cultura afro-brasileira e africana no campo genérico das diversidades, além de não abranger a questão política da promoção da igualdade racial, promovendo uma educação antirracista, também não contribui para a valorização das heranças culturais e religiosas dos africanos no currículo

escolar. É nesse sentido que a proposta deste curso arrola cinco conteúdos disciplinares, abordando a história e cultura afro-brasileira, a África e suas diásporas, políticas públicas: gênero e raça, currículo e as questões étnico-raciais negras e indígenas e o negro: artes, língua e literatura, visando reflexões sistemáticas e projetos de intervenção na escola, com o foco na promoção da igualdade racial (Cf. **Quadro 1**). A fim de alcançar esse objetivo, a disciplina metodologia científica: a construção do TCC (trabalho de conclusão de curso) está com carga horária distribuída entre as outras disciplinas, como forma de potencializar uma produção acadêmica que seja de qualidade social e racialmente referenciada.

Esse conjunto de disciplinas está focado no currículo escolar como construção realizada não apenas com base na legislação educacional em vigor, mas também como decorrência de uma seleção cultural atravessada por clivagens de gênero, raça, classe, relações de poder e concepções de homem, mundo, sociedade, crença e ciência. Em torno dessas clivagens, são desenvolvidas reflexões que desnaturalizem e problematizem as práticas escolares sobre a formação humana.

## 2. *Objetivos*

Considerando-se a proposta do *Catálogo de Cursos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Ministério da Educação (SECADI/MEC) que objetiva proporcionar condições para que os professores cursistas sejam capazes de inserir a temática da educação étnico-racial como estruturante do currículo escolar nas escolas em que atuam, esta proposta de curso, na Universidade Federal de Ouro Preto, tem como:

### 2.1. *Objetivo geral*

– Promover a educação antirracista no âmbito da educação básica e superior, visando à preservação e o empoderamento da cultura material e imaterial afrodescendente no Brasil.

## **2.2. Objetivos específicos**

- A apresentar a experiência africana e negra no Brasil desde a época colonial, trazendo as leis e movimentos sociais que explicam a situação do negro brasileiro na contemporaneidade;
- compreender a desigualdade social da população negra, a partir da prática do racismo em nossa sociedade;
- analisar as práticas discriminatórias da educação escolarizada e as políticas educacionais que visam promover a igualdade racial nas escolas;
- elaborar ações de cunho pedagógico que visem incluir a história e a cultura dos africanos e suas diásporas nas Américas e, principalmente, no Brasil.

## **3. Justificativa**

Trata-se de uma primeira oferta do Curso de Especialização UNIAFRO: promoção da igualdade racial na escola, que é coordenado e executado pelo NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) da UFOP. Não apenas o tema é de relevância como também o curso é uma forma de implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, ambas as alterações da LDB/96 que instituem o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como a História e Cultura Indígena nas instituições de educação básica e cursos de licenciatura do Ensino Superior. Neste curso, dá-se uma ênfase às questões das africanidades e suas diásporas.

Na região onde a UFOP se localiza temos, de acordo com o IBGE, quase 70% de população afrodescendente, mas esta não se vê representada nas escolas, no que tange às questões de currículo, de acordo com pesquisas realizadas por professores da UFOP. Diante deste quadro, é possível afirmar que há uma demanda advinda de professores, estudantes de licenciaturas e demais interessados (ativistas de movimentos negros e culturais) por cursos deste teor. O NEABI já vem desenvolvendo cursos presenciais de extensão dentro da temática e o curso do UNIAFRO é uma oportunidade, também, de sedimentar o trabalho que já vem sendo desenvolvido e de ampliar a atuação dos cursos oferecidos pelo núcleo.

### **3.1. Ementa**

O curso de Especialização UNIAFRO: promoção da igualdade racial na escola aborda as políticas públicas de raça traçadas para o enfrentamento ao racismo; as principais questões que envolvem o tema raça e etnia, articuladas à gestão de políticas públicas de promoção da igualdade racial na escola, passando por um breve percurso histórico e teórico sobre a construção das categorias raça e etnia, com destaque para políticas de eliminação das desigualdades geradas pelo racismo e suas manifestações discriminatórias e preconceituosas.

O curso apresenta de forma crítica como a categoria “raça” foi enfocada no Brasil do final do século XIX e início dos anos 1980. Abrange as desigualdades e estratificação social, destacando os conceitos de raça e etnia para sua configuração. Trata da trajetória política do movimento negro brasileiro, suas estratégias de ação, objetivos e formas organizativas, destacando o papel da militância para formulação de políticas públicas de promoção da igualdade racial na escola, a partir da Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB 9.394/96 e inclui o ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar brasileiro e do Estatuto da Igualdade Racial que, também, reforça a necessidade de cumprimento da referida lei e ressalta que a formação de professores deve incluir valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade.

Acrescenta-se a isso, as orientações da SECADI/MEC (ERER, 2015) que defende que o curso UNIAFRO tem como característica a abordagem das relações étnico-raciais por meio da perspectiva única de cada região e universidade. Assim, o curso é estruturado em módulos, disciplinas com a finalidade de:

- a. Promover o debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil;
- b. Prover conhecimento sobre políticas de ação afirmativa;
- c. Estabelecer articulação entre identidade étnico-racial e educação;
- d. Compreender as relações étnico-raciais no Brasil, bem como seus condicionantes legais;
- e. Aprofundar o conhecimento sobre temas específicos de educação para as relações étnico-raciais ligados à formação acadêmica e área de atuação dos professores cursistas.

### 4. *Público-alvo*

O público-alvo prioritário é formado por coordenadores, diretores, professores, funcionários e gestores da educação básica pública que já tenham um curso superior completo. Além de se contemplar um público-alvo da demanda social (até 20% do percentual máximo de participantes): representantes dos movimentos sociais, movimento negro, movimento quilombola, fóruns de educação e diversidade étnico-racial, conselhos de igualdade racial etc.

### 5. *Organização curricular*

O currículo, pensado em toda a sua dinâmica, não se limita aos conhecimentos relacionados às vivências do educando, mas introduz sempre conhecimentos novos que, de certa forma, contribuem para a formação humana dos sujeitos, conforme defende Onofre (2008). Nessa perspectiva, pensou-se num curso em que estejam presentes as premissas de que um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos no acesso aos bens culturais e ao conhecimento, nos dizeres de Lima (2006). Assim, se constrói um currículo que comunga com a diversidade. Como a diversidade é característica da espécie humana nos saberes, nos modos de vida, nas culturas, nas personalidades, nos meios de perceber o mundo, o currículo precisa priorizar essa universalidade.

Consideramos, a partir daí, que os conteúdos escolhidos para a organização curricular como importantes para a formação humana. Mas o currículo não se resume à reprodução desses saberes. Vai muito além. O que não se pode permitir é o que Paulo Freire (1970) denominou de “educação bancária”, aquela que prioriza a existência dos depositários, os educadores, e dos depositantes, os educandos.

Pensou-se numa Organização Curricular que comungasse com os preceitos de Sacristán (1995, p. 86) que defende que “o currículo tem que ser entendido como cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estatístico que se pode planejar e depois implantar”. Para alcançar esta meta, baseada num currículo “real”, propomos aquilo que Sacristán (1995) considera como imprescindível: mudar os métodos pedagógicos e propiciar outra formação docente, estimulando uma perspectiva cultural que abarque a complexidade da cultura e das experiências humanas.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Considerando-se as questões acima mencionadas, propusemos as seguintes disciplinas:

### **Quadro I: Relação das Disciplinas**

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>– As “Áfricas” e suas Diásporas: a África e a “Africanidade” - conceitos teóricos (45h)</li><li>– História e Cultura Afro-brasileira: território, religião e identidades (60h)</li><li>– Políticas Públicas, Gênero e Raça (45h)</li><li>– O Currículo e as Questões Étnico-Raciais, Negras e Indígenas (60h)</li><li>– O Negro: artes, língua e literatura (60h)</li><li>– Metodologia Científica: a construção do TCC (90h)</li></ul> |
|---|

**TOTAL: 360 horas**

O nosso desafio maior tem sido pensar numa organização curricular que caminhe para a direção defendida por Gomes (2006), ou seja, “a garantia de uma escola igual para todos não pode ser confundida com um currículo único para todos os alunos e professores”. Segundo a autora, seria interessante questionar de que forma o currículo é construído, como se dá a seleção dos conteúdos, qual visão de mundo, de homem, de mulher, de negro, de índio, de branco e de outros grupos étnicos, a escola tem priorizado em seu currículo e de que forma tem se relacionado com aqueles que questionam diretamente os currículos.

Pensando nisso, não deixamos de considerar, na proposta do referido curso de especialização, o que Onofre (2008) aponta, quando defende que

Outro aspecto que deve ser considerado é o currículo enquanto possuidor de um caráter histórico e político, pois não se restringe à transmissão de conteúdos e conhecimentos: o currículo estabelece uma relação social e se realiza através de uma relação entre as pessoas. Dessa forma, acredita-se que a concepção de uma escola igual para todos passa pela garantia e implementação de leis que garantem aos grupos minoritários a oportunidade de serem contemplados nos currículos. (ONOFRE, 2008, p. 112)

## **6. Fundamentos teóricos, legais e metodológicos**

Os fundamentos teóricos, legais e metodológicos principais que regem o curso estão lá no site do *Catálogo de Cursos da SECADI/MEC*, ou seja, devem ser o Parecer nº 03/2004 do Conselho Nacional de Educação, que instituem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; a Lei nº 10.639/2003; as produções de referencial teórico produzidas pelo MEC/SECADI sobre a temática étnico-racial, em especial a coleção “História Geral da África”<sup>83</sup>.

O curso utiliza a plataforma da Universidade Aberta do Brasil, composto por um sistema integrado de universidades públicas, através da metodologia da educação à distância com uso de ferramentas de aprendizagem e conteúdo ministrados pela internet, com carga total de 360 horas. No decorrer do curso, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da Plataforma MOODLE, são organizadas/propostas três disciplinas, com diferentes cargas horárias, distribuídas entre oito a dez semanas. No ambiente virtual de aprendizagem, o aluno encontra disponibilizado: 1- uma breve apresentação da disciplina; 2- o plano de curso da disciplina em conformidade com o modelo estabelecido pelo Projeto Político Pedagógico do Curso; 3- os textos utilizados para leitura, devidamente referenciados; 4- endereços eletrônicos completos de sites, artigos, filmes, vídeos, blogs e músicas utilizadas na disciplina; 4- questões a serem debatidas nos fóruns com prazos de início e fim da discussão; 5- atividades avaliativas, com o valor expresso.

Cada disciplina tem de três a seis unidades temáticas, organizadas em atividades de leituras, produção de textos, discussão de filmes e vídeos-conferências, músicas e letras disponibilizadas no ambiente virtual. O aluno participa de fóruns com questões geradoras de discussão sobre objeto da disciplina, também de chats, interagindo por meio de comentários com os colegas, tutores e professores. Além disso, o aluno produz e envia, no prazo estabelecido, as avaliações: ensaios, resumos e/ou resenhas sobre os textos lidos. Por meio dessas atividades, o aluno é avaliado pela presença e participação no ambiente virtual, e também pelo produto apresentado.

Além das atividades no ambiente virtual de aprendizagem, foram programados cinco encontros presenciais no decorrer do curso, cronograma previamente estabelecido, sendo que o último encontro será de apresentação e defesa do trabalho de conclusão de curso.

Os encontros presenciais acontecem nas sedes dos polos e são organizados por professores e tutores, com duração de 8 horas. Nessa oportunidade, os cursistas têm aulas expositivas sobre conteúdo do curso e podem apresentar suas dúvidas e dificuldades. No encontro presencial

---

<sup>83</sup> Disponibilizada no Portal Domínio Público: <http://www.dominiopublico.gov.br>

pode haver uma atividade avaliativa relacionada aos conteúdos de disciplinas já desenvolvidas no ambiente virtual. Os encontros presenciais têm uma carga horária de 20 horas distribuídas na carga horária das disciplinas como a seguir: disciplinas de 45h têm 2 horas presenciais, de 60h e 90h, 04 horas presenciais. Sendo  $2 \times 2 = 04$  e  $4 \times 4 = 16$ , total 20.

Os alunos têm acompanhamento de tutores, selecionados a partir da formação em nível de pós-graduação e do envolvimento com a temática da promoção da igualdade racial. Cada polo tem dois tutores um à distância e outro que atua na modalidade presencial, como suporte para o aluno no próprio polo. A tutoria à distância atende a uma média de 25 alunos, recebendo, avaliando as atividades e mediando/orientando a participação no ambiente virtual. Vale ressaltar que, muito mais do que controlar a presença dos alunos no ambiente virtual, a função dos tutores é a de potencializar uma aprendizagem autônoma, crítica e interativa. Nesse sentido, a atividade de tutoria é fundamental não apenas para o bom andamento do curso, mas, sobretudo para que de fato o ensino e a aprendizagem aconteçam na modalidade à distância.

Os tutores são acompanhados por uma Coordenação de tutoria, a fim de que os desafios e dificuldades sejam enfrentados de forma coletiva e com ações do colegiado do curso. Em função disso, são enviados à coordenação do curso relatórios periódicos, mas, não apenas sobre a presença do aluno no ambiente virtual, mas relatos das dificuldades, dos desafios e dos êxitos nesse processo de ensino e aprendizagem.

Os professores apresentam um horário de plantão de atendimento aos tutores e aos alunos do curso, a fim de tirar dúvidas, rever conceitos, indicar novas leituras e refletir sobre o ensino e a aprendizagem. Além disso, os professores podem propor chats sem o objetivo de avaliação, mas apenas para fomentar a maior interatividade no ambiente virtual.

A presença no ambiente virtual de aprendizagem e a realização das atividades constituem-se em registros fundamentais de que um curso à distância está funcionando com acompanhamento de tutores e professores. Nesse sentido, os alunos que se ausentarem do ambiente virtual por mais de 08 semanas, sem justificativa, podem ter cancelada sua matrícula no curso.

A perspectiva de aprendizagem defendida na proposta deste curso é a interativa e a colaborativa. Em função disso, é fundamental a participação e interação no ambiente virtual de aprendizagem com posicionamento acompanhado de retomado do problema e da resposta. Ou seja, o



aluno inicia sua participação em fórum de discussão não apenas emitindo sua opinião, mas comentando a opinião dos colegas, apresentando novas análises ou elementos a serem ressaltados. Com essa dinâmica de interação, a aprendizagem é muito mais colaborativa do que passiva, estimulando a participação de todos, evitando da dependência do tutor ou do professor. Isso significa que a ausência de interação inviabiliza não apenas a realização de fóruns de discussão, mas a própria aprendizagem colaborativa.

### 7. *Considerações finais*

É preciso ressaltar que o título concedido, ou seja, a certificação dada ao aluno é de “especialista em educação para as relações étnico-raciais”, de acordo com as orientações da SECADI/MEC.

É uma proposta de curso muito mais que uma simples formação continuada, mas uma proposta que se preocupa com o propósito de se criar um espaço que ao longo da história da formação do povo brasileiro foi relegado e marginalizado, condição que decorre todo de uma prática de racismo, preconceito, estigma social, dominação de influência europeizada e desigualdade deformadora das diferenças étnico-raciais cuja prática se faz sentir cotidianamente.

Assim, a presente proposta se compromete em instaurar um espaço de formação, de debate, de troca e, sobretudo, de humanização das relações que hoje são pautadas pela desigualdade identitárias que deforma e não pelo diferente que identifica, aos professores, coordenadores, gestores, diretores e representantes de movimentos sociais.

Acreditamos que com uma proposta de um curso como esse, podemos iniciar todo um movimento contra a prática racista explícita e implícita, principalmente, no ambiente escolar.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei n. 10.639/2003*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/ccivil.LEIS/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 25-01-2015.

ERER. *Catálogo de cursos – UNIAFRO: política de igualdade racial no ambiente escolar*. Disponível em:

<<https://cursosdh.files.wordpress.com/2014/01/17-uniafro-e28093-polc3adtica-de-igualdade-racial-no-ambiente-escolar-esp.pdf>> Acesso em: 19-06-2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: \_\_\_\_\_. *Indagações sobre currículo*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 13-47.

ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação antirracista. In: \_\_\_\_\_. *Práxis educacional*. Vitória da Conquista: UESB, 2008, p. 103-122.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNIAFRO. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12260&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12260&option=com_content)>. Acesso em 24 jun 2015.

PROJETOS INTEGRADOS COM LÍNGUA PORTUGUESA

*Alessandra Serra Viegas* (CEJLL/NAVE)

[aleviegas42@gmail.com](mailto:aleviegas42@gmail.com)

*André Luís Gomes* (CEJLL/NAVE)

[andreluisgomes.nave@gmail.com](mailto:andreluisgomes.nave@gmail.com)

*Aurea Maria M. Romero* (CEJLL/NAVE)

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

*Elisabeth Henriques Cesar* (CEJLL/NAVE)

[Beth.hc@oi.com.br](mailto:Beth.hc@oi.com.br)

*Renata da Silva de Barcellos* (CEJLL/NAVE/UNICARIOCA)

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

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. BRASIL (1999, p. 89)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar atividades realizadas em conjunto com a disciplina de língua portuguesa, a fim de ratificar que todas as áreas do saber estão interligadas a linguagem por se utilizarem dela. A experiência relatada é desenvolvida no Colégio Estadual José Leite Lopes / NAVE. Uma instituição de ensino integral e integrado com formação profissional do educando em uma das três áreas: Mídias, Programação de jogos e roteiro digital.

**Palavras-chave:** Integração. Ensino. Português.

**1. Introdução**

Integrar implica relacionar duas ou mais áreas do saber. No caso da experiência a ser relatada, ela ocorre no Colégio Estadual José Leite Lopes/NAVE (Núcleo Avançado em Educação). Esta instituição oferece um ensino médio integral (das 7:00 às 17:00) e integrado à educação profissional (mídias digitais, programação de jogos e roteiro para novas mídias), resultante da parceria entre a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro com o Instituto OI Futuro. Trata-se de uma instituição de

ensino integrado onde atividades são propostas das diversas disciplinas do núcleo comum e/ou com as do técnico.

Nesta escola, privilegia-se o ensino que se constrói através das integrações entre as diversas áreas do conhecimento, de modo a serem desenvolvidos o pensamento crítico e reflexivo em sala de aula. Buscamos a compreensão de que cada matéria perpassa a interpretação de um mundo onde os saberes se interpenetram e se complementam. Nesse mundo, em que o fluxo de informações é intenso e em permanente mudança, a nova era oferece múltiplas possibilidades de construção de conhecimento. Sendo assim, desvia-se de uma tradição de ensino estanque e engessado pela segregação dos currículos.

Em meio ao contexto educacional, a prática interdisciplinar se mostra como um instrumento fundamental para a construção do conhecimento. O encontro de saberes e a vontade de troca norteiam este trabalho, apresentando algumas práticas dos educadores desta instituição. Isso para que os educandos percebam que as matérias se inter-relacionam. Ou seja, os conhecimentos não se separam na prática. Tanto educadores quanto educandos fazem uso da tecnologia<sup>84</sup> para trocas de saberes, tornando mais rica a experiência do aprendizado das diversas áreas do saber. Sendo assim, de acordo com Ciava e Ramos, ao realizar práticas integradas, o ensino médio passa a ser um processo formativo cujo objetivo é formar um cidadão autônomo e crítico.

## **2. Breve histórico da integração**

A partir do Decreto 5.154/04, surgiu a possibilidade de propor o ensino médio articulado com a educação profissional de forma concomitante, subsequente e integrada. No que tange a esta última, considerou-se uma possibilidade de formação mais qualificada.

Cabe ressaltar que, nos anos de 1990, as reformas curriculares realizadas a partir da aprovação da Lei n. 9.394/96 se basearam na seguinte finalidade do ensino médio: formar para a vida. O decreto n. 2.208/97 determina que a educação profissional de nível técnico tenha organização curricular própria e independente do núcleo comum, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Hoje, com a aprovação

---

<sup>84</sup> A Tecnologia na escola traz um diferencial no processo de ensino e aprendizagem, o educando tem vários ambientes em que pode se conectar à internet, que pode ser um aliado nas suas pesquisas para elaboração dos seus trabalhos, sempre direcionados pelo educador.

das novas *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, as possibilidades de incentivo a propostas curriculares “inovadoras” transitam entre o avanço conceitual da relação entre trabalho, ciência e cultura e a reformulação de atividades e métodos ativos para tornar o currículo motivador aos estudantes. Para isso, foram recomendados a organização dos conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos. A redefinição curricular nesse sentido implicaria, também, “(re)ssignificar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos” (BRASIL, 1998, p. 37).

Sendo assim, a justificativa para a reformulação do ensino médio é ser mais atrativo aos jovens do mundo contemporâneo pela vinculação do ensino ao mercado de trabalho. Essa atratividade, no ensino médio integrado à educação profissional, advém da oportunidade de obter logo uma profissionalização.

Quanto à interdisciplinaridade, entendemos como um recurso didático para “relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação” (BRASIL, 1998, p. 39). A contextualização seria outro recurso para ampliar as possibilidades de interação das disciplinas de uma área de conhecimento e entre as áreas. O pensamento de Phillippe Perrenoud foi enunciado como uma das principais referências dessas proposições. Este expõe duas ideias sobre a pedagogia das competências especialmente em uma obra em que discute a construção de competências desde a escola (PERRENOUD, 1999). Para ele, a mudança fundamental no currículo ocorreria em relação ao referencial a partir do qual se selecionariam os conteúdos, ou seja, não mais a partir das ciências, mas da prática ou das condutas esperadas.

### **2.1. O ensino de língua portuguesa**

Como esta mesa-redonda pretende apresentar possibilidades de atividades integradas, cabe identificar inicialmente as bases teóricas do ensino de língua portuguesa na atualidade. Nas últimas duas décadas do século XX, muitas pesquisas foram realizadas, especificamente a leitura, a produção escrita e oral e a estrutura e o funcionamento da língua. Esses estudos vem acarretado mudanças ocorridas tanto no âmbito do saber acadêmico, quanto influenciado, de uma forma ou de outra, a prática pedagógica. (SILVA, 2008)

Em relação às novas orientações-metodológicas, desde a década de 80, na produção acadêmica, este conceito surgiu a partir dos estudos de Geraldi, mais especificamente, no seu artigo “Unidades básicas do ensino de português”, extraído do livro *O texto na sala de aula*, na qual o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: a) prática da leitura de textos; b) prática da produção de textos; c) prática da análise linguística. Dessa forma,

Estas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados:

a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem;

b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita (GERALDI, 1984, p.77).

Sendo assim, a partir da proposta pioneira do autor, muitas publicações se destacaram no meio acadêmico inclusive as orientações oficiais brasileiras para o ensino de língua portuguesa na educação básica (nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*) (PCNEM, 1998) e nas *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCNEM, 2006). Esses propõem que o ensino de língua portuguesa se organize em torno de dois eixos básicos: o eixo do uso e o eixo da reflexão, organizados da seguinte forma: no eixo do uso estão as práticas de leitura, escrita, fala e escuta de textos. Já, no eixo da reflexão, está a prática de análise linguística. Conforme os PCN:

Os conteúdos do eixo da REFLEXÃO, desenvolvidos sobre o eixo do USO (...) são estes: 1. variação linguística: modalidades, variedades, registros; 2. organização estrutural dos enunciados; 3. léxico e redes semânticas; 4. processos de construção de significação; 5. modos de organização dos discursos (BRASIL – MEC/SEF, 1998, p. 36).

### **3. Metodologia**

A metodologia adotada seguiu preceitos interacionistas da linguagem (BRONCKART, 2006; BRITO, 2011). Foram realizadas atividades sobre alguns conteúdos do *Currículo Mínimo*<sup>85</sup> da SEE/RJ.

---

<sup>85</sup> Currículo mínimo é uma das ferramentas importantes da SEEDUC para orientar o planejamento do educador. Ele serve como “referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades básicas que devem estar contidas nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Partindo-se do pressuposto de que o educador de língua portuguesa é de linguagem (BECHARA), compete ao educador propor textos verbais e/ou não-verbais de diversos modos e gêneros textuais para, conjuntamente com os educandos, discutir ideias; tecer considerações sobre os referentes que um texto apresenta; comentar a respeito de aspectos linguísticos pertinentes à grafia das palavras, à acentuação, à pontuação, a mecanismos de textualização (conexão e coesão), a mecanismos de enunciação (vozes e modalizações) e a outros aspectos mais que o texto oportunize a ser observado. Para corroborar no melhor desempenho das competências comunicativas dos educandos (produzir textos coerentes e coesos), foram realizadas atividades sobre os diversos fatos linguísticos.

### 3.1. Propostas de atividades integradas com língua portuguesa

#### 3.1.1. Aula integrada com sociologia

A aula consistiu nas reflexões dos educandos sobre o capítulo IV *Sabe com que está falando?* da obra *Carnavais, Malandros e Heróis* de Roberto da Matta e o livro *Lucíola* de José de Alencar. O nosso olhar se voltou para a construção da nação e identidade brasileira no Romantismo e as relações de poder entre diversos grupos sociais nos ritos da pós-modernidade

#### 3.1.2. Dia profissional

Trata-se de um projeto integrado de língua portuguesa (Profa. Renata Barcellos) e de Projeto especial (Profa. Lidia Oliveira) no terceiro ano.

Objetivo: conscientizar os formandos para a importância do bom uso da linguagem não-verbal e verbal; da adequação da vestimenta; da elaboração da carta de apresentação e do cadastramento na rede social LinkedIn (<https://www.linkedin.com/home>).

A atividade é proposta no início do segundo bimestre. É a atividade na quarta-feira da Semana de Língua Portuguesa.

---

podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre” (<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>).

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Antes da culminância do projeto, os educandos assistem a vídeos sobre mercado de trabalho, dividem-se em equipes; escolhem um projeto para apresentarem a uma banca (constituída de educadores do núcleo comum e técnico e de ex-alunos); analisam cartas de apresentação e aprendem a estrutura desse gênero textual.

Na quarta-feira da Semana de Língua Portuguesa, os educandos circulam pela escola com a vestimenta a fim de serem analisados se estão adequados para participarem de um processo seletivo;

Em cada horário da aula de língua portuguesa, dividida previamente em equipes, a turma apresenta projetos elaborados no curso técnico. Ao término de cada apresentação, a banca de educadores do núcleo comum e de seu curso técnico e ex-alunos, comentam a postura, a qualidade do produto etc.

### *3.1.3. Editorial*

Este trabalho integrado teve como objetivo desenvolver com os educandos do 1º ano um editorial para postar em um plataforma (link) criada pela educadora Roberta Fernandes da matéria multimídias. Tem como planejamento o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção de textos e apontar no corpo do texto uma intertextualidade com outros textos, utilizando hiperlinks. Com isso, garantimos uma integração dos conteúdos, com significação completa para os educandos. Para que percebam que não existe uma matéria isolada e sim um conhecimento de um todo harmonioso. Atribuindo mais valor à escola, tornando-a mais atrativa, uma vez que hoje eles têm se interessado pela computação e diversão tecnológico. Não há como separar do conhecimento da língua materna em uso para as diversas ocasiões.

A metodologia adotada é os educandos produzirem um texto de opinião de acordo com uma determinada regra: a passagem do discurso de modo espontâneo para um mais bem elaborado. Este como determina o formato de um editorial e variando conforme o público leitor. A supervisão da educadora da língua portuguesa permitiu a interdisciplinaridade das ações, para aprenderem ou responderem questões de sua vivência e se constituírem como autores da sua própria formação. A educadora de multimídia definiu algumas regras para postagem do editorial.

As etapas do projeto foram:



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

1ª) a redação teria até 300 palavras; 2) criar hiperlinks para adicionar mais informações a matéria; 3º) o trabalho seria acompanhado pelos professores de língua portuguesa na questão da tipologia e gênero textual, organização das ideias e revisão; 4º) temas de livre escolha.

Após a entrega dos trabalhos, ocorreu uma reunião entre os educadores para avaliar os editoriais elaborado pelos alunos.

### 3.1.4. *Monitoria*

Os educandos com baixo desempenho são convidados a participar do projeto sob orientação de um ex-aluno destaque na disciplina a ser revisada e sob supervisão do educador da área do conhecimento.

### 3.1.5. *Semana de Língua Portuguesa*

As experiências entre os educadores de língua portuguesa e a agente de leitura (também da área de língua portuguesa, língua grega e literaturas) na Biblioteca têm sido gratificantes de muitas formas: as trocas de conhecimento e os trabalhos realizados resultam em maior interesse dos alunos pelo ambiente de leitura, através do incentivo pelas rodas de leitura e de um aumento expressivo de empréstimos de livros impressos.

Dentre as experiências que ocorreram ao longo do primeiro bimestre, tivemos a culminância de um trabalho com os alunos do terceiro ano sobre a obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. Nesta, os educadores Edson Carvalho, Renata Barcellos e a agente de leitura Alessandra Viegas uniram a apresentação da obra literária, a representação caracterizada (dramatização) pelos alunos do manifesto de Policarpo Quaresma, a distribuição de atividades sobre a obra para as turmas, que foram respondidas pelos alunos, distribuídos em quatro grupos. Essa distribuição tornou as atividades competitivas para os alunos, o que despertou positivamente em alguns uma participação muito mais efetiva do que aquela que acontece em sala de aula ao serem realizadas atividades.

Partindo dessa premissa, tivemos, a seguir, aulas com jogos trazidos pelos professores e um jogo, em especial, criado pelo educador Edson Carvalho. O jogo possui um tabuleiro, peões e cartas de perguntas e respostas e versa sobre o uso da crase. O vencedor é aquele que mais acertou as respostas e chegou mais rápido ao seu destino. A dinâmica do jogo, agradável ao público adolescente, fez com que os educandos apren-

dessem de forma lúdica e utilizassem com muito mais correção a crase em seus textos próprios.

Na comemoração da Semana da Língua Portuguesa, realizada na segunda semana de maio, tivemos mais um desafio pela frente: elaborar atividades que envolvessem professores e biblioteca. Deu muito certo! Destacamos aqui pelo menos três experiências. Em primeiro lugar, o espaço de leitura tornou-se espaço de expressão criativa para os educandos: a educadora Priscila Dionísio utilizou o quadro branco, elaborando um Painel de Frases todo composto pelos alunos – trechos de músicas, de poesias, adágios populares, frases clichês com um novo formato, em manuscritos ou impressos, com ilustrações ou não. O trabalho final ficou exposto durante um mês para apreciação de todos. Outra atividade foi o *Varal de Poesia*, feito pelas educadoras Áurea e Elizabeth, também com uma proposta aberta de formato para a exposição de cada aluno: ilustradas, manuscritas, impressas, coloridas ou monocromáticas. O *Varal* foi retirado da biblioteca para exposição nos corredores do colégio, no entanto voltou, e permanece em exposição permanente para apreciação de todos que vêm buscar livros ou realizar atividades na biblioteca.

Ao mesmo tempo em que a biblioteca se abriu à participação maior de alunos (o número de empréstimos cresceu em mais de 200%) e educadores, a agente de leitura foi ao encontro dos educandos. Alessandra ministrou a palestra *Será que estou falando grego?* para as turmas de primeiro ao terceiro anos, apontando, através de vocabulário conhecido pelos educandos, quantas palavras praticamente transliteramos do grego em nosso vernáculo. A experiência trouxe grande interesse aos educandos. Isso a ponto de planejarmos uma oficina de língua e literatura gregas para o segundo semestre, bom exemplo de uma maior aproximação entre biblioteca e sala de aula.

### *3.1.6. Produção textual*

Para a prova de redação bimestral, têm sido propostos temas debatidos em outras áreas do saber. Por exemplo, neste primeiro bimestre, um dos conteúdos trabalhado foi o gênero textual manifesto. A educadora de produção textual orientou como elaborar um. O de literatura leu e analisou os literários *Verde e Amarelo*, *Pau-Brasil*, *Regionalista* e o de filosofia e de sociologia explorou o Manifesto Marxista.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Na prova bimestral de produção textual, propusemos a elaboração de um manifesto cujo tema foi livre com o título *Manifesto, logo existo*.

Na prova bimestral da escola – Prova Integrada<sup>86</sup> –

**Integração com filosofia – sociologia** – foram propostas questões como:

“A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes”. (MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 1998, p. 42).

Do ponto de vista do modo argumentativo, é CORRETO afirmar que

Há tese em <A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção>.

II A estratégia argumentativa é a da causa e consequência <por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais>. E de enumeração <Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes>.

III O termo destacado no trecho <sem revolucionar incessantemente os instrumentos> funciona como um advérbio cujo objetivo é demonstrar a posição do autor.

- (A) apenas I e II corretas
- (B) somente a III errada
- (C) I, II e III corretas.
- (D) apenas a I errada.
- (E) todas estão erradas

### 3.1.7. Prova integrada

A avaliação bimestral do CEJLL/NAVE se chama Prova Integrada. Ela é realizada em dois dias. São propostas 45 questões para cada dia cujo valor é de três pontos. A proposta da instituição é preparar o educando para o ENEM. Dessa forma, propomos questões similares ao desse exame externo. Integramos com outras disciplinas do núcleo comum e/ou

---

<sup>86</sup> A prova integrada é realizada em dois dias com questões das diversas áreas do conhecimento, estilo às do ENEM.

técnico. Por exemplo, no segundo bimestre de ano de 2015, propomos uma questão integrada com biologia:



Considerando o tipo de texto, o ambiente e que o peixe menor se alimenta de plantas aquáticas, podemos afirmar que:

- (A) a charge tem valor argumentativo; o peixe maior poderá ser um consumidor secundário e o peixe menor, consumidor primário e ainda podemos afirmar que se trata de uma relação de predação.
- (B) a charge tem valor descritivo; os dois peixes são consumidores primários e há uma relação de comensalismo entre eles.
- (C) a charge tem valor apenas injuntivo; o peixe maior poderá ser alimento de uma ave e pertencerá ao segundo nível trófico na cadeia, constituindo uma relação de canibalismo entre eles.
- (D) a charge tem valor argumentativo; apesar de não ser observado, temos as bactérias e algas como seres decompositores.
- (E) a charge tem valor injuntivo; temos uma relação de parasitismo entre os peixes. Portanto, consideramos o peixe maior consumidor terciário e o peixe menor consumidor secundário.

### *3.1.8. Programação de jogos e/ou aplicativos*

No Dia do Profissional, os educandos do curso de programação Ingrid Andrade, Luiz Fernando, Luiz Henrique e Pedro Dantas elaboraram um jogo chamado Labirintês. Segundo este time, os jogos são cada vez mais importante na educação. Há vários estudos que comprovam isso. A indústria de games tem uma área específica para e-jogos educacionais, os “*serious game*”. Como já é perceptível no nome, os “*serious game*” são jogos voltados a ensinar, reforçar um conteúdo educacional ou até para treinamento profissional.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Labirintês segue a linha desses jogos. Com o intuito de sair da linha “pergunta e resposta”, os educandos tentaram “gaimificar a matéria de português colocando uma história e uma finalidade para o jogo. Claro que para chegar ao esperado, reforçar o aprendizado da língua portuguesa, foi preciso pesquisa”.

Segundo os criadores, a jogabilidade é simples. Pode ser usado tanto em computador ou em aparelhos celular, aumenta o público. A finalidade é descobrir o final do labirinto e salvar a língua portuguesa encontrando as respostas certas para as perguntas que aparecem na tela. A resposta está escondida no labirinto, o jogador deve encontrar a resposta e ir para a porta antes que o tempo acabe.

A justificativa da elaboração é por ser “um jogo por acreditarmos que eles podem mudar a educação e melhorar o aprendizado, mais que um aplicativo de organização de tempo ou de questões para serem respondidas”.

Eles acrescentam ainda que um jogo e/ou aplicativo “quando bem feito ele pode ser usado nas salas. Queremos a participação de docentes e alunos para melhorar cada vez mais nosso jogo e torná-lo mais acessível para as pessoas e as salas de aula”.

Hoje, a escola moderna deve ter um currículo interdisciplinar, ver o todo, não a simples adição das matérias (partes) que o compõem. O educador precisa ter consciência de que tudo reverbera em tudo. Há um diálogo entre as diversas áreas do saber, para possibilitar a compreensão, a análise, o entendimento, enfim, tudo fazer sentido.

### **4. Considerações finais**

As atividades integradas são sempre mais atrativas e proveitosas para os educandos porque “dá sentido” aos conteúdos trabalhados. Se for para nota, o interesse é maior ainda por se tratar de uma produção cuja nota será distribuída pelas disciplinas envolvidas no projeto realizado. Os depoimentos são favoráveis tanto dos educadores quanto dos educandos e a solicitação para serem propostos outros envolvendo as diversas disciplinas do núcleo comum e/ou técnico são o termômetro do efeito positivo alcançado.

Ao propormos diferentes atividades com língua portuguesa, almejamos levar os educandos a perceberem a importância da língua materna

para o entendimento do texto. Assim, devemos ousar mais – sem medo de fracassar – propondo atividades integradas com as diversas áreas do saber. Ao nos impormos cada vez mais a tarefa de persistir em interagir com os educadores na busca de novas metodologias, possibilitamo-nos contribuir para a inovação e a modernização da escola. Na tarefa desta ser a adequada ao século XXI e, por consequência, desenvolver a capacidade de leitura e produção textual do educando – jovem do mundo contemporâneo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Educação profissional: legislação básica. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Educação profissional: legislação básica. Brasília, 1998.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999. *Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Técnico*. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 5, de 5 de maio de 2011. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília, , 2011.

BRASIL. CNE/CP. Parecer n. 11, de 30 de outubro de 2009. *Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio*. Brasília, 2009.

BRASIL. SEB. Ensino Médio Inovador. Brasília, 2009. [2011, mimeo].

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Ensino médio integrado. In: \_\_\_\_\_. *Dicionário de educação do campo*. Rio de Janeiro, 2011, s.v.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e educação profissional: a visão da imprensa e a dualidade na concepção do ensino médio integrado. *Anuário da Educação na Imprensa*. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

RAMOS, M. N. *Possibilidades e desafios do currículo integrado*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1985. [Ed. comemorativa, 2008].

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

**PROPOSTAS DE PRÁTICAS AVALIATIVAS  
DOS EDUCADORES DO CEJLL/NAVE**

*André Luís Gomes* (CEJLL/NAVE/)

[andreluisgomes.nave@gmail.com](mailto:andreluisgomes.nave@gmail.com)

*Aurea Maria Moreira Romero* (CEJLL/NAVE)

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

*Elisabeth Henriques Cesar* (CEJLL/NAVE)

[beth.hc@oi.com.br](mailto:beth.hc@oi.com.br)

*Renata da Silva de Barcellos* (CEJLL/NAVE/UNICARIOCA)

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

O que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as. (HOFFMANN, 1991, p. 67)

**RESUMO**

O trabalho consiste em apresentar uma reflexão acerca do processo avaliativo e apresentar práticas avaliativas inovadoras propostas em uma escola tecnológica da Rede Estadual do Rio de Janeiro, Colégio Estadual José Leite Lopes – NAVE. Esta instituição oferece um ensino médio integral e integrado à educação profissional numa parceria da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro com o Instituto OI Futuro. Em um mundo onde o fluxo de informações é intenso e em permanente mudança, a nova era oferece múltiplas possibilidades de construção de conhecimento. Desse modo, sugerimos que a avaliação seja ressignificada nos novos paradigmas que a sociedade e o mercado de trabalho exigem. A metodologia adotada é com base na análise das demandas dos nativos digitais, do ENEM, dos vestibulares; das orientações educacionais como PCN (2002), teoria de Vygotsky (1994) e de Perrenoud (1999); e na perspectiva dialógica da linguagem e do gênero do discurso de Bakhtin (1997). Para isso, ao longo do artigo, proporemos uma categoria de tipos de avaliação para classificar os educadores (a partir de seu entendimento sobre avaliação) e suas práticas e descreveremos algumas delas.

**Palavras-chave:** Práticas avaliativas. Tecnologia. Construção do conhecimento.

**1. Introdução**

Os educadores se veem imersos cada vez mais em inúmeros desafios desde como motivar os educandos até o uso da tecnologia. De que



maneira podemos ter êxito nessas diversas angústias? Construir os conhecimentos das diferentes áreas do saber (no caso desta instituição, núcleo comum e técnico) é um ofício árduo. Ainda mais em uma instituição cujo ensino é integral e integrado com base na educação interdimensional<sup>87</sup>

Assim, ao docente é importante assumir em sua prática avaliativa

[...] à análise qualitativa da aprendizagem do educando e de toda a prática escolar significa muito mais do que abandonar algumas técnicas e instrumentos de avaliação e rever o sistema de notas e conceitos, pois implica redefinir, numa dimensão teórico-prática, pressupostos que irão nortear um fazer pedagógico significativo, no qual o conhecimento não seja visto como algo a ser adquirido, nem como algo independente dos sujeitos, das relações entre eles nem da relação que estes estabelecem com o próprio conhecimento e com a cultura. (LUI, 2003, p. 35-36).

As mudanças oriundas da inserção tecnológica na atualidade exigem que os educadores das diversas áreas do saber repensem e redefinam suas práticas pedagógicas com vista à busca de novos sentidos e de novas metodologias para a construção do conhecimento e, conseqüentemente para a sua avaliação. Vivemos em um mundo contemporâneo onde os desafios são fundamentais para a reconstrução do entendimento da sala de aula e de processos de avaliação. Neste sentido, a temática da avaliação permanece mais do que nunca nos debates dos meios acadêmicos e da sociedade em geral.

Nesta NAVE, novas experiências devem ser propostas para que práticas inovadoras decoleem pela rede estadual (atendendo ao propósito institucional). Sendo assim, o educador não é mais aquele que tem a sua frente educandos mudos, e que detém todo o conhecimento para transmitir o saber estabelecido. Hoje, ele é um orientador para um educando-pesquisador, que formata seu próprio saber.

Uma postura reflexiva se faz necessária na relação entre esses interagentes para definir o que será construído em sala de aula. Segundo a

---

<sup>87</sup> Educação interdimensional é a proposta pedagógica que procura articular os fins e os meios da ação educativa, visando tornar real esta expectativa com base numa visão do homem, do mundo e do conhecimento consistente com as exigências dos novos tempos. O relatório nos fala da necessidade de uma educação pluridimensional e assim fundamenta sua necessidade: Contesta-se a pertinência dos sistemas educativos criados ao longo dos anos – tanto formais como informais – e a sua capacidade de adaptação é posta em causa. Estes sistemas, apesar do extraordinário desenvolvimento da escolarização mostraram-se, por natureza, pouco flexíveis e estão à mercê do erro de antecipação, sobretudo quando se trata de preparar competências para o futuro". Disponível em: "[http://www.modusfaciendi.com.br/midia\\_entrevista.htm](http://www.modusfaciendi.com.br/midia_entrevista.htm)".

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, o docente será mediador:

Art. 35 –

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

Art. 36-

§ 3º a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

Ao educador é preponderante exercer uma figura mediadora, de extrema relevância no sentido de fazer ensino e avaliação que permite a preparação de cidadãos críticos e participativos.

Partindo do pressuposto da educação integral, a avaliação, necessariamente, deixa de ser algo pontual, no fim do processo, para se tornar contínua. Dessa forma, é possível conhecer melhor as competências e habilidades de cada indivíduo, regular a forma do conteúdo em função das necessidades, verificar o desenvolvimento individual.

As práticas avaliativas devem servir como suporte para que os educadores e educandos reforcem ou ajustem as estratégias adotadas na construção do conhecimento. Como o objetivo principal é investigar novas práticas avaliativas condizentes com o jovem do mundo contemporâneo e o uso de novas tecnologias, a proposta é replicar os resultados obtidos para toda a rede pública estadual do Rio de Janeiro, tomando como objetivos específicos:

- Realizar pesquisa bibliográfica acerca de práticas avaliativas;
- Fazer um levantamento e sistematizar o conjunto de práticas aplicadas pelos educadores do CEJLL/NAVE;
- Conhecer o modo como os educadores avaliam seus educandos pelos educadores no CEJLL/NAVE;
- Identificar os possíveis recursos usados no momento de avaliar;
- Apresentar as práticas avaliativas realizadas no CEJLL/NAVE através da criação de um infográfico comparativo

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Este trabalho de pesquisa enquadra-se no âmbito de um dos times de pesquisa dos educadores do núcleo comum e técnico Colégio Estadual José Leite Lopes/NAVE-RJ, situado na Rua Uruguai, 204, Tijuca – RJ. Faz-se necessário ressaltar que a instituição é integral e profissionalizante cuja fundamentação teórica é de um ensino interdimensional. A proposta do governo do Estado atende a atual necessidade do mercado de trabalho: formar jovens capazes de exercerem a cidadania e ingressarem no mercado de trabalho de forma qualificada. Os cursos técnicos oferecidos são: “Roteiro para novas mídias”, “Multimídia” e “Programação de jogos”. De acordo com Paro (1998), o que se pretende através da educação escolar é que se concorra para a emancipação do indivíduo, enquanto cidadão ativo na sociedade.

No que concerne à avaliação, a trajetória de suas funções ao longo da história mostra que o processo não segue padrões rígidos. São determinadas por dimensões pedagógicas, históricas, sociais, econômicas e até mesmo políticas, diretamente relacionadas ao contexto em que se insere. (BATISTA, GURGEL, SOARES, 2006, p. 3)

Epistemologicamente, avaliar vem do latim *a + valere* que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Algumas definições a respeito da avaliação são elucidadas por Sant’Anna (1995):

Avaliação educativa é um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor. (SARABI, 1971 *apud* SANT’ANNA, 1995, p. 28)

Esteban (2000) realça essa importância da avaliação como “parte de um processo mais amplo de discussão do fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem e possibilidades de reversão desse quadro com a construção do sucesso escolar de todas as crianças...” (ESTEBAN, 2000, p. 8). Por isso, a autora citada defende que há a necessidade de se criar “uma nova cultura sobre a avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética e de engendrar mecanismos de intervenção na dinâmica inclusão/exclusão social”. (*Idem, ibidem*)

Nesta perspectiva, propomo-nos investigar: as práticas avaliativas aplicadas no CEJLL/NAVE são inovadoras?

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e

de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida. (SANTOS, 1998, p. 126)

## **2. Metodologia**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa. Os métodos de pesquisa quantitativa, de modo geral, são utilizados quando se quer medir opiniões, reações, sensações, hábitos e atitudes etc. de um universo (público-alvo) através de uma amostra que o represente de forma estatisticamente comprovada. Isso não quer dizer que ela não possa ter indicadores qualitativos. Desde que o estudo permita, isso sempre é possível.

O número de educandos retidos de 2012 a 2014 serão apresentados em um quadro com dados do total e outro com o total. Após ler as reflexões acerca do ato avaliativo e analisar as práticas avaliativas propostas, elaboramos uma classificação em 4 categorias, para os seguintes questionamentos:

- 1- O que você entende por avaliação? Que tipos de práticas são adotadas? Você costuma realizar algum tipo de avaliação integrada, no caso de participar de algum projeto integrado.
- 2- Para entrevistar os educandos, propomos as seguintes questões: o que te levou a retenção? Que práticas deveriam ser desenvolvidas para saná-la?

A metodologia consistiu na elaboração de calendário (primeiro semestre: levantamento da bibliografia e leitura e elaboração do questionário – análise do *corpus* – proposta de uma categoria para classificar os educadores pelas práticas realizadas). A partir dos resultados obtidos, catalogamos as práticas inovadoras apontadas pelos educandos como motivadoras.

## **3. Categorias avaliativas**

De acordo com Luckesi, o processo avaliativo está relacionado ao contexto mundial educacional da época: "(...) não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mun-

do e, consequentemente de educação, que possa ser traduzido em prática pedagógica" (2002, p. 28).

O termo avaliação educacional foi adotado no contexto escolar com os trabalhos de Ralph Tyler, por volta de 1940 (citado por Vianna, 2000), quando este desenvolveu análises sobre uma nova concepção de aprendizagem. O autor considera a avaliação como um meio para se estabelecer comparações entre os resultados e os objetivos educacionais. Desse modo, a avaliação passa a ser vista como uma atividade prática.

Avaliação é inerente e imprescindível, durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão, porque educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente. (GADOTTI, 1984, p. 90)

Quanto à função da avaliação, na literatura da área da Educação, temos:

*Avaliação diagnóstica* é aquela que, ao se iniciar um curso ou um período letivo, dado à diversidade de saberes, o educador verifica o conhecimento prévio dos educandos. Tal prática tem por finalidade constatar os conhecimentos e habilidades imprescindíveis que os educandos já possuem para que, então, seja feito o planejamento para a preparação de novas aprendizagens.

“A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista”. (LUCKESI, 2003, p. 82)

*Avaliação formativa* é aquela com a função controladora, sendo realizada durante todo o decorrer do período letivo com o intuito de verificar se os educandos estão atingindo os objetivos previstos. Esse tipo de avaliação se dá no processo de construção do conhecimento, ao longo do dia a dia vivido por educadores e educandos, tendo como base, tarefas contextualizadas. Logo, a avaliação formativa visa, basicamente, avaliar se o educando domina gradativamente e hierarquicamente cada etapa da aprendizagem, antes de prosseguir para uma outra etapa subsequente de ensino-aprendizagem.

Perrenoud (1999) afirma que a avaliação formativa possui como premissa se ocupar das aprendizagens e, consequentemente, do desenvolvimento do educando. É uma avaliação que atua no acompanhamento

das aprendizagens. Ainda de acordo com Perrenoud (1999), "a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender". (p. 103).

Sua realização se desenvolve através da regulação das aprendizagens. Essa regulação só acontece se houver procedimentos que estimulem a participação dos envolvidos no processo, pois o foco desse tipo de avaliação se baseia nas aprendizagens significativas. É através da avaliação formativa que o aluno toma conhecimento dos seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é orientadora, porque orienta o estudo do educando ao trabalho do educador. É motivadora porque, além do acompanhamento diário, evita as tensões causadas pelas avaliações.

*Avaliação mediadora* é definida como uma relação dialógica na construção do conhecimento, isto é, propõe um modelo baseado no diálogo e aproximação do educador com o seu educando. Isso ocorre para que as práticas de ensino sejam repensadas e modificadas de acordo com a realidade sociocultural de seus educandos. Esse tipo de avaliação pretende se contrastar ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e se desenvolver, no sentido de uma prática avaliativa que permita a reflexão, favorecendo a troca de ideias, aumentando, desta forma, a interação entre o educador e o educando.

Nesta perspectiva de avaliação, o erro também é considerado como parte do processo da construção do conhecimento e não como algo passível de punição.

*Avaliação somativa* ocorre ao final de um processo educacional, que pode ser, por exemplo, bimestral, semestral, anual ou em ciclos. A proposta desta é realizar um balanço somatório de uma ou várias partes de um trabalho de formação. Seu principal objetivo é situar e classificar o educando, tendo a perspectiva de conclusão em evidência, pois se considera o final de um processo educacional. Esse tipo de avaliação nos oferece informações sintetizadas sobre o resultado do que pode ter sido assimilado pelos educandos. Serve para verificar, classificar, situar, informar e certificar o educando.

A partir dessas classificações e das especificidades nas práticas avaliativas dos educadores do CEJLL/NAVE, proporemos uma categoria<sup>88</sup>:

---

<sup>88</sup> A partir da análise do *corpus*, a categoria foi elaborada e proposta pela educadora Renata da Silva de Barcellos.

**TIME 1: TRADIMATIVOS (diagnóstico – somativo – formativo):** navegantes entendem a proposta institucional de um ensino interdimensional. Mas não só a definição do termo “avaliação” é tradicional “medir” como também apenas consideram o cognitivo nos instrumentos avaliativos. O socioemotivo não é avaliado.

**TIME 2: SEMIFORMATIVOS (diagnóstico – somativo – mediadora – formativo):** educadores que apresentam uma prática oscilante entre o tradicional (meramente cognitivo) e o formativo. Não sabem bem como fazer – pôr em prática o que lê sobre o ensino interdimensional e os quatro pilares educacionais.

**TIME 3: FORMATIVANDOS (diagnóstico – somativo – mediadora – formativo):** educadores que apresentam práticas mais formativas e o entendimento do termo “avaliação” mais condizente com as atuais orientações. Entretanto, por causa das avaliações externas (ENEM – SAERJ – Primeira escolha...) e da cobrança de bom desempenho para atingir metas, muitos educadores não ousam desbravar novas formas avaliativas. Os tripulantes desta NAVE (ousamos prever até 2030) ainda se mantém assim entre o TRADICIONAL e o ATUAL modelo considerado pelos pedagogos condizentes com as orientações vigentes nas documentações (PCN, DCN...).

Você, leitor, deve estar se questionando: Por que esta previsão? Qual a fundamentação? Chegamos a esta probabilidade com base na formação oferecida aos recém-licenciados nos diversos cursos de licenciatura oferecidos no Brasil. Nas disciplinas pedagógicas, o educador lê os documentos e orientações vigentes, mas o como propor novas práticas para atender às demandas do mundo contemporâneo ainda são muito raros. Cabe ressaltar que o próprio modelo de aula recebido ao longo da graduação é RETRÓGRADO!!! A prática realizada é incoerente com o proposto. Assim, o educador acaba reproduzindo o modelo vivenciado e predominante ao longo da sua vida acadêmica. LAMENTÁVEL realidade educacional brasileira!!

**TIME 4: INOVADORES (diagnóstico – somativo – mediadora – formativo):** educadores com a visão mais a frente das novas orientações educacionais. Navegantes mais destemidos e desejosos de novos mares.

Constantemente, estão em busca de novidade para atingir um processo avaliativo eficaz. Aquele que, de fato, contempla as diversas formas avaliativas em prol não só das exigências do mercado de trabalho como também do ingresso na universidade.

#### **4. Análise do corpus**

Analisaremos a definição de avaliação de alguns educadores do núcleo comum do CEJLL/NAVE pelas áreas de conhecimento do ENEM e para não expô-los serão identificados como **EDUCADOR I – II** ... Depois, para os do técnico, como **TÉCNICO I – II**...

##### **4.1. Linguagens, códigos e suas tecnologias**

###### *4.1.1. EDUCADOR I*

Avaliação é uma parte do nosso trabalho muito importante que é o educador ter uma resposta, ter um *feedback* dos alunos pra que você reflita sobre o seu trabalho.

A avaliação é um diagnóstico para que o educador possa modificar metodologias pra que você possa reorganizar formas na qual irá apresentar seu conteúdo, conseqüentemente, você pode estar percebendo que num determinado bimestre, o nível da relação ensino-aprendizagem não ficou legal, muitas vezes, porque o educador não está passando de uma maneira correta e, então, ele poderá modificar a forma como irá conduzir as aulas, então, percebo a avaliação como uma ferramenta de retorno, de percepção do trabalho que está sendo executado e é de suma importância para refletirmos uma prática mais apropriada para melhorar os métodos de ensino-aprendizagem. Essa construção da passagem do conhecimento e vice-versa, porque aprendemos muito, também, durante esse processo de ensino.

Este educador apresenta também como a sua colega de área uma visão *formativa* do processo.

##### **4.2. Ciências humanas e suas tecnologias**

###### *4.2.1. EDUCADOR II*

A avaliação pode ser feita de varias formas. A avaliação da atitude do aluno é muito importante , ver como o aluno se comporta em sala de aula , com lida com os colegas, como desenvolve e participa dos trabalhos , como lida como os colegas são elementos importantes de avaliação e formação do educando. O atitudinal é muito importante . Nesse sentido não cabe somente uma forma de avaliar.



Educador preocupado em reconstruir a sua prática de avaliação. Ele compartilha os resultados com o educando, participa do processo de construção do conhecimento fazendo parte integrante dele. Seu objetivo é promovê-lo. Nessa perspectiva, a avaliação é entendida como fonte de informação e referência para a formulação de práticas educativas que levem à formação global de todos os envolvidos no processo escolar. O docente se enquadra na função **FORMATIVA**.

### 4.2.2. EDUCADOR III

“A avaliação é uma continuidade. O dia a dia da sala de aula, o contato com o texto, saber escrever, entender sobre tempo espaço , cronologia, fazem parte do processo avaliativo cotidiano do aluno”.

Educador preocupado em reconstruir a sua prática de avaliação. Ele compartilha os resultados com o educando, participa do processo de construção do conhecimento fazendo parte integrante dele. Seu objetivo é promover, de fato, a aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação é entendida como fonte de informação e referência para a formulação de práticas educativas que levem à formação global de todos os envolvidos no processo escolar. A docente se enquadra na função **FORMATIVA**. Também se enquadra na função **SOMATIVA** quando trabalha e analisa as avaliações internas e externas. A este respeito Esteban faz considerações:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer. (2004, p.19)

### **4.3. Matemática e suas tecnologias**

#### *4.3.1. EDUCADOR IV*

“Fazer com os alunos consigam aprender as informações que foram passadas e se conseguem aplicar o que depreenderam”.

Usa currículo Mínimo e tenta exercitar o cotidiano quando consegue material. Corrige com os alunos o Saerjinho, mas não usa o relatório do sistema. Acredita que atividades práticas são importantes para o processo de aprendizagem, mas não encontra espaço para isso, o que dificulta o rompimento da prática tradicional.

Este educador é o mais novato. A definição é limitadora. Ainda identificamos uma abordagem tradicional pelas escolhas lexicais “ consigam aprender as informações que foram passadas”. Como? “Informações passadas”? Contudo, cabe ressaltar na sua reflexão uma percepção diferente do grupo ao dizer “Acredita que atividades práticas são importantes para o processo de aprendizagem, mas não encontra espaço para isso, o que dificulta o rompimento da prática tradicional”.

Na verdade, ele desabafa e, assim, demonstra seu descontentamento com o cotidiano escolar. Em pouco tempo, já percebeu que a escola cuja filosofia é a interdimensional e se propõe a ser inovadora, na prática, há ainda ênfase no cognitivo, no desempenho dos educandos, principalmente, nas avaliações externas como SAERJ e ENEM. Isso significa que a avaliação mais utilizada é a *diagnóstica* e *somativa* pela equipe do núcleo comum.

#### *4.3.2. EDUCADOR VI*

“É verificar o cognitivo – assimilação dos conteúdos”. Faço uso do teste discursivo para analisar o desenvolvimento da questão”. “Integro com o técnico. Meu foco é no conteúdo específico do Currículo mínimo (CM)”. “O humano é analisado no conselho de classe”.

Ao analisar a resposta do educador mais antiga da instituição, verificamos que ainda a percepção é tradicional. Limitada ao cognitivo, a construção dos cálculos, do seu desenvolvimento. Mesmo ocorrendo integração com o técnico (no caso Programação), às vezes, sua parte se limita a orientar quanto ao conhecimento específico. Vale destacar também que, ao assumir o 3º ano, propõe um simulado, a fim de verificar o nível dos educandos na área do conhecimento. Sendo assim, neste mo-

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

mento, a função da avaliação é a diagnóstica. Ao longo do processo, só é observado o cognitivo como constatamos no fragmento “ O humano é analisado no conselho de classe”. Esse posicionamento é incompatível com os preceitos educacionais da instituição: o interdimensional.

A prática deste educador se restringe à avaliação somativa, uma vez que se baseia

nos conteúdos e procedimentos de medida, como provas, teste objetivo, dissertações-argumentativas. Colabora para a avaliação somativa, tanto a avaliação diagnóstica quanto a avaliação formativa, que a avaliação da aprendizagem é um ciclo de intervenções pedagógicas de um mesmo processo (SOUZA)<sup>89</sup>

### 4.3.3. EDUCADOR VII

Avaliação é “uma forma de apreciar as competências trabalhadas na sala de aula, ver o progresso que o aluno teve”. Essas competências estão relacionadas ao assunto da disciplina. A avaliação é uma prática extremamente necessária, porque, senão, o conteúdo fica muito solto. O tipo de público que nós estamos recebendo não conseguem lidar muito bem com uma certa liberdade. A gente dá a liberdade e eles talvez não saibam aproveitar. Por isso, é necessário que haja uma certa obrigatoriedade de avaliar para “puxá-los” para o professor”.

Este educador tem um discurso condizente com a função porque

integra processos avaliativos e processo ensino-aprendizagem, tendo caráter interativo. Sua principal função é a de regular e melhorar as aprendizagens dos alunos; é a de conseguir com que os alunos desenvolvam as suas competências de domínio cognitivo e metacognitivo.

Entretanto, a prática se limita a aplicação de dois testes e uma prova (a institucional: PI – prova integrada).<sup>90</sup>

---

<sup>89</sup>(<http://www.webartigos.com/artigos/avaliacao-diagnostica-formativa-e-Fomativa/40842/#ixzz3lVQW8l00>)

<sup>90</sup> (<http://www.pedagogia.com.br/artigos/avaliacaoformativa/index.php?pagina=2>)

#### **4.4. Ciências da natureza e suas tecnologias**

##### *4.4.1. EDUCADOR VIII*

“Método usado para aferir o conhecimento. Teste – trabalho em dupla. Tirei o atitudinal dado os problemas atuais. Diminui os trabalhos por causa da orientação da escola. No lugar, teste”.

Pelas práticas realizadas e da forma como são propostas, o educador utiliza a forma somativa.

##### *4.4.2. EDUCADOR IX*

“Cognitivo – teste misto. Destaco o fato de não ver o nome do aluno no processo de correção das avaliações. É a análise - diagnóstico – é somativa – formativa”.

Cabe destacar que foi o único educador a mencionar a tipologia. Ele se apropria das nomenclaturas e as utiliza de diferentes formas em prática pedagógica.

As próximas definições a serem apresentadas são da área técnica.

#### **4.5. ÁREA TÉCNICA**

Para não identificar os cursos técnicos e seus educadores, apresentaremos-nos como **Técnico I – II e III**.

##### *4.5.1. TÉCNICO I*

A avaliação é um processo que põe à prova a qualidade das interações que surgem do enfrentamento dos alunos com o conhecimento, com seus colegas e professores. E prova é um instrumento de mensuração. Não podemos confundir prova com avaliação.

Um aspecto importante refere-se ao “o quê” avaliar na escola. Eu digo que só podemos avaliar aquilo que foi ensinado. Como a proposta do NAVE é de uma educação interdimensional, considero necessário criar meios de avaliar o aprender a ser, o aprender a se relacionar, o aprender a produzir e o aprender a aprender, pois são dimensões bem distintas, assim como devem ser diferenciados os instrumentos para avaliar cada uma dessas instâncias. Isso significa que uma prova não é a melhor maneira para se avaliar conteúdos atitudinais, mas pode ser no caso da ava-

liação de conceitos e procedimentos.

O que considero mais importante é que a avaliação escolar só faz sentido se estiver a serviço do êxito de todos os alunos. Avaliar sob o mero pretexto de avaliar, não vale nessa perspectiva. Vale, sim, avaliar para conhecer e encontrar o que precisa ser melhor trabalhado e desenvolvido (tanto por parte do aluno quanto do professor). Avaliar é um processo de adicionar conhecimento e não de subtrair dificuldades de conhecer, relacionar-se e produzir.

O educador tem conhecimento das novas concepções de avaliação e da teoria norteadora da instituição. Sua reflexão está condizente com o que se almeja dos componentes desta NAVE de conhecimentos.

### 4.5.2. TÉC II

“Tentativa de averiguar o grau de compreensão do conteúdo abordado”.

Este educador também ainda apresenta uma definição (como a anterior) muito voltada para a visão tradicional cuja função seria a **somativa**.

### 4.5.3. TÉC. III

No que concerne aos educandos, penso que a avaliação seja um processo promovido pelo educador para auxiliar os educandos na sua autoavaliação, para que percebam eventuais lacunas no seu processo de aprendizagem. No que concerne ao educador, penso que o objetivo primeiro da avaliação seja prover fundamentos para ratificar escolhas, ou subsídios para eventuais mudanças de estratégias.

O educador apresenta um entendimento da temática de acordo com a visão da *formativa*. A construção do conhecimento é um processo. Devemos a todo o momento averiguar como os interagentes envolvidos estão desenvolvendo as diversas competências e habilidades. Cabe ressaltar que ele orienta toda a equipe para uma prática cotidiana com a participação dos educandos com base na leitura de Zabala.

### 4.5.4. TÉC IV

“Avaliar, para mim, tem a ver com tentar medir e mensurar o quanto alguém é capaz de expressar, através da própria prática, um conjunto de saberes que lhe foi apresentado”.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

O educador apresenta uma visão ainda **tradicionalista** do processo ao utilizar termos como: “medir” e “mensurar”.

### **5. Proposta de práticas inovadoras**

Nesta parte, apresentaremos algumas das atividades desenvolvidas pelos educadores apontadas pelos educandos como motivadoras.

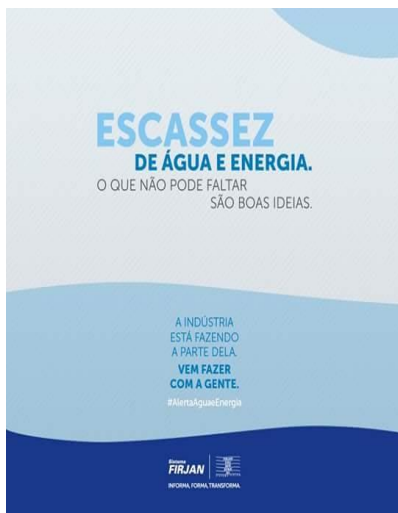
#### **5.1. Filme**

para ilustrar um conteúdo trabalhado das diversas áreas do conhecimento.

Os educandos sinalizaram o uso de filme para ilustrar um conteúdo dado seguido de um trabalho, a fim de refletir sobre o que foi assistido.

#### **5.2. Youtube**

Os educandos apontaram que o uso de vídeos de curta duração para ilustrar um conteúdo trabalhado contribui para a construção do conhecimento.



### **5.3. WhatsApp**

Nas turmas do 3º ano, foi proposto o uso deste aplicativo a fim de verificar se os conteúdos trabalhados foram assimilados. Apresentaremos uma postagem para ilustrar o seu uso. Vejamos:

- Aspectos linguísticos a serem trabalhados gênero textual – acordo ortográfico – acentuação tônica

Como no primeiro bimestre um dos gêneros textuais a ser trabalhado e o panfleto, compartilhamos este com a temática da água para mencionarmos as características.

Os aspectos linguísticos revisados foram:

- acordo ortográfico de “ideia” cuja regra é ditongo aberto em palavras paroxítonas.

- a palavra “indústria” cuja classificação tônica pode ser proparoxítona – na visão tradicional – ou paroxítona – na visão contemporânea.

### **5.4. Participação em evento**

Como os educandos criaram aplicativos e jogos, a coordenadora do curso Cristiane Sanches demonstrou interesse na participação do evento <http://www.simposiohipertexto.com.br/premio-hipertexto/>. Dessa forma, disponibilizei o link e os incentivei a se inscreverem no evento.

Neste ano de 2015, na Semana de Língua Portuguesa, os educandos de Programação de jogos apresentaram alguns esboços de aplicativos. No Dia profissional, os educandos do curso de Programação Ingrid Andrade, Luiz Fernando, Luiz Henrique e Pedro Dantas elaboraram um jogo chamado Labirintês. Segundo este time, os jogos são cada vez mais importante na educação. Há vários estudos os quais comprovam isso. A indústria de Games tem uma área específica para e-jogos educacionais, os *serious game*. Como já é perceptível no nome, os *serious game* são jogos voltados a ensinar, reforçar um conteúdo educacional ou até para treinamento profissional.

Labirintês segue a linha desses jogos. Com o intuito de sair da linha “pergunta e resposta”, os educandos tentaram “gamificar a matéria de português colocando uma história e uma finalidade para o jogo. Claro

que para chegar ao esperado, reforçar o aprendizado da língua portuguesa, foi preciso pesquisa”.

Segundo os criadores, a jogabilidade é simples. Pode ser usado tanto em computador ou em aparelhos celular, aumenta o público. A finalidade é descobrir o final do labirinto e salvar a língua portuguesa encontrando as respostas certas para as perguntas que aparecem na tela. A resposta está escondida no labirinto, o jogador deve encontrar a resposta e ir para a porta antes que o tempo acabe.

A justificativa da elaboração é por ser “um jogo por acreditarmos que eles podem mudar a educação e melhorar o aprendizado, mais que um aplicativo de organização de tempo ou de questões para serem respondidas”.

Eles acrescentam ainda que um jogo e/ou aplicativo “quando bem feito ele pode ser usado nas salas. Queremos a participação de docentes e alunos para melhorar cada vez mais nosso jogo e torná-lo mais acessível para as pessoas e as salas de aula”.

### **5.5. Possíveis temas da redação do Enem**

Os links são disponibilizados e debatemos. Por exemplo, o da UOL: <http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/>

### **5.6. Dúvidas relativas à nota e / ou ao conteúdo**

Muitas vezes, no grupo da Facebook e/ou no do WhatsApp como a divulgação do ebook **Itens de Análise Linguística no Novo ENEM e no SAERJINHO: Perspectivas** elaborado por nós a fim de aprimorar as diversas competências e as habilidades:

<http://www.letras.ufrj.br/projetociad/>

## **6. Integração**

Como a escola é integral e integrada, os conteúdos trabalhados pelas diversas áreas do conhecimento, constantemente, são integrados. Por exemplo, neste primeiro bimestre, um dos conteúdos trabalhado foi o gênero textual Manifesto. Eu como educadora de Produção textual – PT-orientei como elaborar um. O de Literatura leu e analisou os literários



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Verde e amarelo, Pau-Brasil, Regionalista.. e o de Filosofia explorou o Marxista.

Na prova bimestral de PT, propusemos a elaboração de um manifesto cujo tema foi livre com a temática de **Manifesto, logo existo**.

Na prova bimestral da escola – PI<sup>91</sup> –

**Integração com Filosofia – Sociologia** – foram propostas questões como:

A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. (MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 1998, p. 42)

Do ponto de vista do modo argumentativo, é CORRETO afirmar que

I Há tese em “A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção”.

II A estratégia argumentativa é a da causa e consequência “por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais”. E de enumeração “Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes”.

III O termo destacado no trecho “sem revolucionar *incessantemente* os instrumentos” funciona como um advérbio cujo objetivo é demonstrar a posição do autor.

- (A) apenas I e II corretas
- (B) somente a III errada
- (C) I, II e III corretas.
- (D) apenas a I errada.
- (E) todas estão erradas

---

<sup>91</sup> PI significa prova integrada realizada A avaliação bimestral do CEJLL/NAVE se chama Prova integrada. Ela é realizada em dois dias. São propostas 45 questões para cada dia cujo valor é de três pontos. A proposta da instituição é preparar o educando para o Enem. Dessa forma, propomos questões similares ao desse exame externo. Integramos com outras disciplinas do núcleo comum e/ou técnico. Por exemplo, no segundo bimestre de ano de 2015.

### 6.1. Integração geografia

No primeiro dia da prova integrada, foi proposta a letra da música “Ideologia”, de Cazuza, a fim de integrarmos com um dos conteúdos trabalhados pelo educador de sociologia. Depois das questões de língua portuguesa, a educadora de geografia propôs:

Meu partido é um coração partido  
E as minhas ilusões estão todas perdidas  
Os meus sonhos foram todos vendidos  
[...]  
E aquele garoto que ia mudar o mundo  
Frequenta agora as festas do Grand Monde.  
Meus heróis morreram de overdose  
Meus inimigos estão no poder  
Ideologia, eu quero uma para viver. (Cazuza e Frejat. Ideologia. 1988.)

Para retratar com precisão o processo de término da Guerra Fria na transição dos anos 80 para os anos 90 com a demolição do Muro de Berlim, Cazuza utiliza recursos expressivos como:

- (A) metáfora em “é um coração partido” e estrangeirismos “Grand Monde”.
- (B) eufemismo “aquele garoto” e estrangeirismo “overdose”.
- (C) hipérboles “heróis morreram de overdose” e “inimigos estão no poder”.
- (D) metáforas “ilusões estão perdidas” e “os meus sonhos”.
- (E) estratégia argumentativa da enumeração “meu partido”, “os meus sonhos” e “meus heróis” - metáfora em “é um coração partido” e estrangeirismos “Grand Monde”.

No segundo bimestre, propomos uma questão integrada com Biologia:



Considerando o tipo de texto, o ambiente e que o peixe menor se alimenta de plantas aquáticas, podemos afirmar que:

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

(A) a charge tem valor argumentativo; o peixe maior poderá ser um consumidor secundário e o peixe menor, consumidor primário e ainda podemos afirmar que se trata de uma relação de predação.

(B) a charge tem valor descritivo; os dois peixes são consumidores primários e há uma relação de comensalismo entre eles.

(C) a charge tem valor apenas injuntivo; o peixe maior poderá ser alimento de uma ave e pertencerá ao segundo nível trófico na cadeia, constituindo uma relação de canibalismo entre eles.

(D) a charge tem valor argumentativo; apesar de não ser observado, temos as bactérias e algas como seres decompositores.

(E) a charge tem valor injuntivo; temos uma relação de parasitismo entre os peixes. Portanto, consideramos o peixe maior consumidor terciário e o peixe menor consumidor secundário.

Outra proposta integrada foi a elaboração de um editorial. Este trabalho integrado teve como objetivo desenvolver com os educandos do 1º ano um editorial para postar em um plataforma (link) criada pela educadora Roberta Fernandes da matéria Multimídias. Tem como planejamento o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção de textos e apontar no corpo do texto uma intertextualidade com outros textos, utilizando hiperlinks. Com isso, garantimos uma integração dos conteúdos, com significação completa para os educandos. Para que percebam que não existe uma matéria isolada e sim um conhecimento de um todo harmonioso. Atribuindo mais valor à escola, tornando-a mais atrativa, uma vez que hoje eles têm se interessado pela computação e diversão tecnológico. Não há como separar do conhecimento da língua materna em uso para as diversas ocasiões.

A metodologia adotada é os educandos produzirem um texto de opinião de acordo com uma determinada regra: a passagem do discurso de modo espontâneo para um mais bem elaborado. Este como determina o formato de um editorial e variando conforme o público leitor. A supervisão da educadora da língua portuguesa permitiu a interdisciplinaridade das ações, para aprenderem ou responderem questões de sua vivência e se constituírem como autores da sua própria formação. A educadora de Multimídia impôs algumas regras para postagem do editorial.

As etapas do projeto foram:

- 1) a redação teria até 300 palavras;
- 2) criar hiperlinks para adicionar mais informações a matéria;

- 3) o trabalho seria acompanhado pelos professores de língua portuguesa na questão da tipologia e gênero textual, organização das ideias e revisão;
- 4) temas de livre escolha.

Após a entrega dos trabalhos, ocorreu uma reunião entre os educadores para avaliar os editoriais elaborado pelos alunos.

## **6.2. Atividades na biblioteca**

Ao longo de 2014, propusemos de forma integrada com a educadora responsável pela Biblioteca Sandra Hoyer e o educador de Literatura (Edson Carvalho) atividades lúdicas na Biblioteca, a fim de verificar se os conteúdos trabalhados pelas disciplinas de língua portuguesa e de literatura foram devidamente construídos. Entretanto, mesmo assim, não estavam satisfeitos. Exibimos vídeos, filmes sobre a obra lida no bimestre (por exemplo, no primeiro, o Triste fim de Policarpo Quaresma).

Este ano de 2015, realizamos a dinâmica com adaptações. Vale destacar que, desta vez, a responsável pela Biblioteca é a educadora Alessandra Viegas e o educador de língua portuguesa, Edson, é da turma 3004 de Roteiro.

No primeiro bimestre, os conteúdos trabalhados foram: na área de Literatura, o Pré-Modernismo –as Vanguardas europeias e A primeira fase do Modernismo. E, na de Português, o gênero textual requerimento e manifesto, os verbos e concordâncias. Cabe ressaltar que, na área de Produção textual, aproveitou-se o requerimento de Policarpo Quaresma para se trabalhar a estrutura desse gênero textual e compará-lo com a do manifesto através da análise do Pau-Brasil e do Antropofágico.

Cabe ressaltar que o requerimento foi disponível no **WhatsApp** e no grupo de cada turma do Facebook (<http://www.analisedetextos.com.br/2011/06/exercicio-de-interpretacao-para-ensino.html>) para ser lido antes da dinâmica na Biblioteca. Enquanto isso, o educador de História Carlos Teles contextualizou a obra nas suas aulas. Na semana das atividades, foi solicitado que cada turma se dividisse em 4 times. Na Biblioteca, a dinâmica foi proposta assim:

- Organização dos times:
- Contextualização da obra pela agente de leitura Alessandra Viegas;

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

- Cada time ficou responsável pela leitura de um fragmento do requerimento. Os educandos escolheram um representante para ser o Policarpo Quaresma;
- Distribuição das atividades por etapa. Foi dado um tempo (15 minutos) para a realização de cada uma;

As atividades propostas visavam verificar a expressão oral e conteúdos como sinônimo, aspectos verbais, dentre outros.

### 6.3. Semana de Língua Portuguesa

As experiências entre os educadores de Língua Portuguesa e a agente de leitura (também da área de Língua Portuguesa, Língua Grega e Literaturas) na Biblioteca têm sido gratificantes de muitas formas: as trocas de conhecimento e os trabalhos realizados resultam em maior interesse dos alunos pelo ambiente de leitura, através do incentivo pelas rodas de leitura e de um aumento expressivo de empréstimos de livros impressos.

Dentre as experiências que ocorreram ao longo do primeiro bimestre, tivemos a culminância de um trabalho com os alunos do terceiro ano sobre a obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. Nesta, os educadores Edson Carvalho, Renata Barcellos e a agente de leitura Alessandra Viegas uniram a apresentação da obra literária, a representação caracterizada (dramatização) pelos alunos do manifesto de Policarpo Quaresma, a distribuição de atividades sobre a obra para as turmas, que foram respondidas pelos educandos, distribuídos em quatro grupos. Essa distribuição tornou as atividades competitivas para eles. O que despertou positivamente em alguns uma participação muito mais efetiva do que aquela que acontece em sala de aula ao serem realizadas atividades.

Partindo dessa premissa, tivemos, a seguir, aulas com jogos trazidos pelos educadores e um jogo, em especial, criado pelo educador Edson Carvalho. O jogo possui um tabuleiro, peões e cartas de perguntas e respostas e versa sobre o uso da crase. O vencedor é aquele que mais acertou as respostas e chegou mais rápido ao seu destino. A dinâmica do jogo, agradável ao público adolescente, fez com que os educandos aprendessem de forma lúdica e utilizassem com muito mais correção a crase em seus textos próprios.

Na comemoração da Semana da Língua Portuguesa, realizada na segunda semana de maio, tivemos mais um desafio pela frente: elaborar

atividades que envolvessem educadores e biblioteca. Deu muito certo! Destacamos aqui pelo menos três experiências. Em primeiro lugar, o espaço de leitura tornou-se espaço de expressão criativa para os alunos: a educadora Priscila Dionísio utilizou o quadro branco, elaborando um Painel de Frases todo composto pelos educandos – trechos de músicas, de poesias, adágios populares, frases clichês com um novo formato, em manuscritos ou impressos, com ilustrações ou não. O trabalho final ficou exposto durante um mês para apreciação de todos. Outra atividade foi o **Varal de Poesia**, feito pelas educadoras Áurea e Elizabeth, também com uma proposta aberta de formato para a exposição de cada educando: ilustradas, manuscritas, impressas, coloridas ou monocromáticas. O Varal foi retirado da biblioteca para exposição nos corredores do colégio. No entanto, voltou e permanece em exposição permanente para apreciação de todos que vêm buscar livros ou realizar atividades na biblioteca.

Ao mesmo tempo em que a biblioteca se abriu à participação maior de educandos (o número de empréstimos cresceu em mais de 200%) e professores, a agente de leitura foi ao encontro dos educandos. Alessandra ministrou a palestra *Será que estou falando grego?* para as turmas de primeiro ao terceiro anos, apontando, através de vocabulário conhecido pelos educandos, quantas palavras praticamente transliteramos do grego em nosso vernáculo. A experiência trouxe grande interesse aos educandos, ao ponto de planejarmos uma oficina de língua e literatura gregas para o segundo semestre, bom exemplo de uma maior aproximação entre biblioteca e sala de aula.

#### **6.4. Produção textual**

para a prova de redação bimestral, têm sido propostos temas debatidos em outras áreas do saber. Por exemplo, neste primeiro bimestre, um dos conteúdos trabalhado foi o gênero textual Manifesto. A educadora de Produção textual – PT- orientou como elaborar um. O de Literatura leu e analisou os literários Verde e amarelo, Pau-Brasil, Regionalista.. e o de Filosofia / de Sociologia explorou o Marxista.

Na prova bimestral de PT, propusemos a elaboração de um manifesto cujo tema foi livre com o título **Manifesto, logo existo**.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Na prova bimestral da escola – prova integrada<sup>92</sup> –

**Integração com Filosofia – Sociologia** – foram propostas questões como:

A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. (MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 1998, p. 42)

Do ponto de vista do modo argumentativo, é CORRETO afirmar que

Há tese em “A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção”.

II A estratégia argumentativa é a da causa e consequência “por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais”. E de enumeração “Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes”.

III O termo destacado no trecho “sem revolucionar incessantemente os instrumentos” funciona como um advérbio cujo objetivo é demonstrar a posição do autor.

- (A) apenas I e II corretas
- (B) somente a III errada
- (C) I, II e III corretas.
- (D) apenas a I errada.
- (E) todas estão erradas

### 7. *Aula integrada com sociologia*

A aula consistiu nas reflexões dos educandos sobre o capítulo IV *Sabe com que está falando?* da obra *Carnavais, Malandros e Heróis* de Roberto da Matta e o livro *Lucíola* de José de Alencar. O nosso olhar se voltou para a construção da Nação e Identidade brasileira no Romantismo e as relações de poder entre diversos grupos sociais nos ritos da pós-modernidade.

---

<sup>92</sup> A prova integrada é realizada em dois dias com questões das diversas áreas do conhecimento, estilo às do ENEM.

### **7.1. Dia profissional**

Trata-se de um projeto integrado de Língua Portuguesa (Profa. Renata Barcellos) e de Projeto especial (Profa. Lídia Oliveira) no terceiro ano.

Objetivo: conscientizar os formandos para a importância do bom uso da linguagem não-verbal e verbal; da adequação da vestimenta; da elaboração da carta de apresentação e do cadastramento na rede social LinkedIn (<https://www.linkedin.com/home>).

A atividade é proposta no início do segundo bimestre. É a atividade de na quarta-feira da Semana de Língua Portuguesa.

Antes da culminância do projeto, os alunos assistem a vídeos sobre mercado de trabalho, dividem-se em equipes; escolhem um projeto para apresentarem a uma banca (constituída de educadores do núcleo comum e técnico e de ex-alunos); analisam cartas de apresentação e aprendem a estrutura desse gênero textual.

Na quarta-feira da Semana de Língua Portuguesa, os educandos circulam pela escola com a vestimenta a fim de serem analisados se estão adequados para participarem de um processo seletivo;

Em cada horário da aula de língua portuguesa, dividida previamente em equipes, a turma apresenta projetos elaborados no curso técnico. Ao término de cada apresentação, a banca de educadores do núcleo comum e de seu curso técnico e ex-aluno, comentam a postura, a qualidade do produto etc.

### **7.2. Monitoria**

Os educandos com baixo desempenho são convidados a participar do projeto sob orientação de um ex-aluno destaque na disciplina a ser revisada e sob supervisão do educador da área do conhecimento.

### **7.3. Café filosófico**

Os educadores de filosofia, Daniel Gaivota e Cecília Oliveira propõe debates sobre temas variados.



### 8. *Considerações finais*

Com base na análise do corpus e na atual realidade (a tecnologia como ferramenta pedagógica), o educador que, outrora, na visão tradicional, era o detentor do saber e, por consequência, o transmissor do conhecimento; agora, está diante de um enorme desafio: o da ressignificação da sua prática pedagógica. Como trabalhar os conteúdos da sua área de atuação com o auxílio da tecnologia a fim de motivar o educando e, por consequência, construir conhecimento?

Antes, o educador entrava em sala de aula (somente), com as etapas bem definidas, como se pudesse prever tudo da forma a ocorrer. Hoje, ele pode (melhor dizendo DEVE) navegar a cada encontro em mares diferentes (locais de construção de conhecimento: museu – praça – biblioteca – laboratório etc.) ou nunca dantes navegados. Organiza a proposta (conteúdo – material), mas a orientação passou a ser individual (o ideal é PERMITIR que o educando seja PROTAGONISTA), pois cada educando mergulhará de forma e por caminhos diferentes para a construção do conhecimento. Dessa forma, O educador não tem mais o absoluto domínio da situação. Isso é modelo do ULTRAPASSADO. A tarefa é fácil? Não! Demanda COMPROMETIMENTO. Como? Alguns hábitos precisam ser adotados. São eles: realização de cursos e leitura sobre a nova abordagem da nossa área de atuação, os anseios do jovem do mundo contemporâneo, as propostas de uso da tecnologia como ferramenta pedagógica etc.; ou seja, capacitação constante para que formas inovadoras de avaliação da construção do conhecimento surjam.

O educador deve estar atento para o processo – para a travessia do rio – e não mais somente para o resultado – se ele chegou do outro lado do rio. O que utilizou para chegar lá? Fez o percurso mais simples? Teve dificuldades? Quais? Segundo Bohm (1980), a capacidade de perceber ou pensar de modo diferente é mais importante que os conhecimentos construídos. Para este autor, o mais significativo é o processo de conhecer.

A partir dessas breves considerações e da análise do *corpus*, este estudo nos propiciou um melhor entendimento de uma questão muito temida ainda: a avaliação. Compreendemos que não é mais meramente cognitiva, diagnóstica, mediadora etc. Hoje, é um guia orientador dos interagentes do processo educacional: educador e educando. Os dois são sujeitos da construção do conhecimento. O educando assim como o educador estão em crescente transformação.

Constatamos assim que os educadores do CEJLL / NAVE estão à procura de novas práticas pedagógicas. Pela análise realizada do corpo docente das diversas áreas de conhecimento e, a partir dessa, a categoria proposta, verificamos que ainda estamos navegando cautelosamente. Estamos por demais receosos de ousar por causa da cobrança de resultados das avaliações externas (como foi salientado por alguns educadores). NAVEGUEMOS, OUSEMOS, os resultados são consequências de boas tentativas de práticas inovadoras e motivadoras. Nada adianta propor novidades e essas não serem do agrado do perfil do nosso educando. Esse olhar observador de pesquisador é cada vez mais CRUCIAL para detectar o que propor.

A ausência de uma prática pedagógica condizente com as atuais orientações é uma barreira para a construção do conhecimento e, ousamos dizer, para a motivação do educando nesta instituição de ensino. Urge a mudança da percepção do que é avaliar (como verificamos na definição de vários educadores) e da metodologia adotada / da prática desenvolvida. Defendemos a ideia de que é possível inovar e atingir as metas (entrada no mercado de trabalho e ingresso na universidade) estabelecidas pelas parcerias Oi Futuro e Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, de forma inovadora.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOHM, D. *A Totalidade e a ordem implicada*. São Paulo: Cultrix, 1980
- COSTA. Antonio Carlos Gomes da. Entrevista concedida a Ana Lagôa, mediada por Juliana Cirne e editada por Ana Lagôa. Disponível em: <[http://www.modusfaciendi.com.br/midia\\_entrevista.htm](http://www.modusfaciendi.com.br/midia_entrevista.htm)>.
- ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. Série Cultura Memória e Currículo, vol. 5. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto, 2005.
- GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1984.
- GOMES, S. *Tessituras docentes da avaliação formativa*. 2003. Dissertação (de Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- JORBA, J.; SANMARTINI, N. A função pedagógica da avaliação. In: \_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

MATUI, J. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POSTMAN, N. *O fim da educação*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, vol. 9, n. 5, out. 2001.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

\_\_\_\_\_. *O espaço do cidadão*. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998.

SILVA, Elaine Aparecida da. *Avaliação formativa por meio da tutoria por alunos: efeitos no desempenho cognitivo e no nível de satisfação dos aprendizes*. 2006. Dissertação (de Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Brasília, Brasília. Disponível em: <[http://www.bdttd.ucb.br/tede/tde\\_arquivos/4/TDE-2006-10-19T143205Z-325/Publico/Elaine%20%20Dissertacao.pdf](http://www.bdttd.ucb.br/tede/tde_arquivos/4/TDE-2006-10-19T143205Z-325/Publico/Elaine%20%20Dissertacao.pdf)>

SILVA, M. C. *A avaliação formativa e somativa: um estudo comparativo de seus efeitos no rendimento escolar na retenção das aprendizagens e na atitude do aluno*. 1979. Dissertação (de Mestrado de Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SOUSA, Marcondes de. *Avaliação diagnóstica, formativa e somativa*. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/avaliacao-diagnostica-formativa-e-somativa/40842>>.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 2001.

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: *Cadernos Pedagógicos do Libertad*. vol. 3, 2000.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

\_\_\_\_\_. Laboratório de estudos e trabalhos pedagógicos em educação física. Rio Claro: UNESP, [1998].

\_\_\_\_\_. (Org.). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

REFORMA ORTOGRÁFICA:  
A SITUAÇÃO ESTRUTURAL DO PREFIXO *NÃO*

Thiago Soares de Oliveira (UENF)  
[so.thiago@hotmail.com](mailto:so.thiago@hotmail.com)

RESUMO

Com a assinatura do Acordo Ortográfico de 1990, os substantivos compostos iniciados pelo prefixo *não* deixaram de ser marcados graficamente pelo hífen. Diante disso, este trabalho tem como objetivo nuclear a análise teórica sucinta da situação semântico-morfológica em que tal vocábulo, empregado como prefixo, passa a se enquadrar, valendo-se, para tanto, das disposições contidas nos principais compêndios gramaticais e do conhecimento produzido a partir de publicações nessa área de interesse. Por fim, chega-se à conclusão de que o vocábulo *não* passa a se posicionar como um prefixo solto em relação à sua base lexical, adquirindo independência estrutural; em contrapartida, diminuem-se as possibilidades propositadas de manejo semântico em razão da queda do hífen.

Palavras-chave: Acordo ortográfico. Prefixo *não*. Situação prefixal.

1. *Introdução*

Com a publicação do Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008, que promulgou o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, assinado pelos países lusófonos<sup>93</sup>, validaram-se algumas alterações e inclusões ortográficas na tentativa de se simplificar a escrita entre eles, pondo fim à existência de divergentes normas ortográficas oficiais no idioma, unificando-as sem que houvesse, entretanto, uma remodelagem fonética.

Dadas as peculiaridades das diversas nações lusófonas, algumas normas foram agasalhadas sem obstáculos quanto à aceitação, como a queda da acentuação nos hiatos *oo* e *ee*, compostos por vogais dobradas; outras, todavia, por serem estranhas ao português brasileiro, não foram recepcionadas energeticamente, óbice não preocupante visto que o Decreto 6.583/08 prevê um período de transição que se estende até 31 de dezem-

---

<sup>93</sup> Denominam-se lusófonos os países cujo idioma oficial ou dominante é a Língua Portuguesa. Para efeitos deste artigo, considerar-se-ão lusófonas a República Popular de Angola, a República Federativa do Brasil, a República de Cabo Verde, a República de Guiné-Bissau, a República de Moçambique, a República Portuguesa e a República Democrática de São Tomé e Príncipe, tendo em vista que foram os países signatários do Acordo Ortográfico de 1990.

bro de 2015, data limite para a coexistência entre a norma ortográfica em vigor e a implementada pelo Acordo de 1990.

Entre as inovações trazidas pela convenção está a queda do hífen nos nomes compostos precedidos pelo prefixo *não*. A ausência de tal marcação gráfica gera, contudo, dúvidas acerca da classificação morfológica do vocábulo que, embora consagrado como advérbio, transpõe-se a prefixo adequando-se à formação do substantivo composto. Além disso, emerge também a questão semântica pontuada pelo sentido negativo enraizado ao próprio vocábulo, visto que, a ausência do traço de união supostamente inibe a noção de composição que sobrevém ao substantivo composto.

Sem a intenção de esgotar o assunto, este trabalho propõe, em suma, uma análise teórica com supedâneo normativo, a fim de entender como Acordo ortográfico a que o Brasil manifestou adesão levou à gênese de uma atipicidade estrutural relativamente ao uso do vocábulo *não* em função de prefixo com valor negativo. Para tanto, este conciso artigo tomará como ponto de partida a observação do termo em comento sob a ótica da classificação morfológica, seguindo pela análise do valor semântico de outros prefixos de valor negativo, findando na proposta de um enfoque a respeito da atipicidade que abate a nova estrutura de uso do prefixo *não*.

## **2. Breves considerações a respeito da abordagem adotada**

Por não serem afeitos aos estudos da linguagem ou por mero desconhecimento, não raro surgem os que afirmam que a gramática não está contida no campo de estudo da Linguística. Essa concepção inadequada leva à conclusão um tanto pejorativa de alguns linguistas de que a gramática tradicional se articula em “um exame não científico do fenômeno gramatical” (WEEDWOOD, 2002, p.10), esquecendo-se de que muitas das noções aproveitadas pelas abordagens modernas podem ser encontradas naquelas obras muito antigas.

Apesar disso, já que se trata de uma área de conhecimento abrangente, “a linguística, tal como hoje é compreendida, inclui todos os tipos de exame dos fenômenos da linguagem, inclusive os estudos gramaticais tradicionais e a filologia”. (*Idem*, p. 10)

A partir desse viés explanativo introdutório, desarrazoado seria afirmar que uma abordagem formalista dos fenômenos da linguagem é

contraproducente a ponto de afastá-la do tom científico que se exige em um trabalho analítico cuja pretensão precípua recai sobre a atipicidade estrutural de determinado elemento da língua, ainda que, para tanto, sejam resgatados conceitos normativos que se adequem ao propósito da pesquisa. De forma análoga, não seria prudente alegar que a adoção de tais conceitos com fim específico ao tom que sugere a linguística da forma é, na verdade, desconhecer superficial ou profundamente os conceitos linguísticos, uma vez que ao pesquisador pertence a faculdade de decidir acerca da melhor forma de se abordar um conteúdo, não significando portanto o desconhecimento de outras concepções que tangem a língua, mas a opção por determinado modo de dar enfoque ao objeto de estudo proposto.

Tecendo explicações acerca da *lingüística do sistema*, aqui considerada linguística da forma, cuja paternidade é atribuída a Ferdinand de Saussure, Koch (2012, p. 8) explica que, “em termos linguísticos, isto significa descrever, num determinado estágio da língua (isto é, sincronicamente), as unidades pertencentes aos diversos níveis da língua (fonemas, morfemas etc.), sua posição no sistema e suas regras combinatórias”. A esta noção, a autora opõe a definição de “*lingüística do discurso*”, isto é, uma linguística que se ocupa das manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção” (*idem*, p. 9), deixando claro que, apesar de pertencerem ao “estudo científico da língua(gem)” (WEEDWOOD, 2002, p. 9), uma e outra vertentes adotam meios distintos de se debruçar sob os aspectos de seu objeto de pesquisa. Por isso, não se pretende afirmar que existem duas linguísticas, mas pelo menos duas formas de perceber a linguagem.

Nessa direção, entende-se que a abordagem escolhida para a observação do comportamento estrutural do prefixo *não* após o Acordo Ortográfico de 1990 é adequada, na medida em que compila o conhecimento produzido tanto por autores adeptos da linguística do sistema quanto por aqueles que compartilham dos pressupostos que norteiam a linguística do discurso. Todavia, uma vez que este trabalho pretende uma análise primordialmente estrutural e secundariamente semântica, é natural que aqueles estudiosos sejam mencionados com maior ênfase do que estes.

Não obstante as considerações anteriormente tecidas, é preciso ressaltar que, embora predominantemente formalista, a abordagem adotada como meio de análise não pretende desconstruir os pressupostos que sustentam a linguística do discurso, dados o caráter social das línguas

que, na verdade, “não existem sem as pessoas que as falam” (CALVET, 2002, p. 12) e a importância do entendimento de que, com efeito, a língua “é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução” (BAGNO, 2007a, p. 36).

Como não é propósito tratar enfaticamente da questão da variação linguística da forma como o faz a linguística do discurso e a sociolinguística, apenas as considerações pontuais a respeito desse assunto serão citadas no corpo do trabalho, sendo certo, contudo, que as abordagens propostas por estudiosos como Bagno (2007b), Bortoni-Ricardo (2004), Perini (1985), Possenti (1996), Scherre (2005) e Takazaki (2004) são de grande valia para aqueles que pretendem se aprofundar no estudo da variação linguística e entender o estreito vínculo da língua “com a dinâmica social e com os usos que dela fazem os seus falantes”. (BAGNO, 2007a, p. 73)

Vale ressaltar ainda que, neste artigo, coexistem dois entendimentos: o primeiro de que a gramática tem a sua importância como padronizadora de um sistema linguístico que, da mesma forma que um sistema social, precisa ser normatizado, não com o intuito de segregar, promover o preconceito e fornecer “o acesso aos lugares de poder no qual ela é empregada” (HANKS, 2008, p. 49), mas de preservar a existência de um padrão que ainda é necessário aos trabalhos que exigem rigor gramatical e como forma de abordagem de fenômenos linguísticos que dela dependam; e o segundo, que comunga com a noção de que, quando se trata de gramática da língua portuguesa, o que ocorre é que, quase sempre,

tudo se reduz a um exercício mecânico de pôr no papel não importa o quê; [...] a preocupação com a revisão do que foi escrito se limita a corrigir pontos de sua superfície linguística, como ortografia, concordância verbal, crases e outras questões gramaticais. (ANTUNES, 2005, p. 26)

Assim sendo, fica o registro final de que, ainda que se caminhe para o consenso de que a gramática não dá conta da explicação de fenômenos que suplantem a análise estrutural e aquelas que secundariamente a subsidiam, por não ser possível uma análise desvinculada (como é o caso da proposta deste trabalho, que não se furta em abordar o aspecto estrutural em coordenação com o semântico), ela preservará a sua importância não só por ser um instrumento representativo de um processo histórico, mas também porque sempre servirá de suporte para a elaboração de trabalhos acadêmicos e outros em que o rigor seja exigência.



### 3. *A questão da classificação morfológica*

Tradicionalmente, a palavra<sup>94</sup> *não* é classificada como advérbio<sup>95</sup>, isto é, “expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial” (BECHARA, 2009, p. 287), sendo, “fundamentalmente, um modificador do verbo” (CUNHA & CINTRA, 2012, p. 555). Com efeito, essa função básica é ratificada por Cegalla (2000, p. 243) ao afirmar que “a maioria dos advérbios modificam o verbo, ao qual acrescentam uma circunstância. Só os de intensidade é que podem também modificar adjetivos e advérbios”.

Em complementação à asserção de Cegalla (2000), vale ressaltar que Cipro Neto e Infante (1998) asseveram que não só os advérbios de intensidade, mas também os de modo, podem modificar adjetivos e advérbios, já que, “diferentemente do que seu nome indica, o advérbio não é modificador exclusivo do verbo” (*idem*, p. 270), caracterizando não apenas o processo verbal, mas também as circunstâncias nas quais esse processo se desenvolve.

Essa tradição classificatória em que a palavra *não* é registrada como advérbio encontra respaldo nas obras de famosos dicionaristas tais como Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (ABHF) e Celso Pedro Luft (CPL). A fim de corroborar essa assertiva, vale consultar o *Dicionário Prático da Língua Portuguesa* de ABHF (1997), no qual consta: “Não, adv. 1. Exprime negação [Pode ser partícula de realce: O que eu não faria por você!]. sm. 2. Negativa; recusa”.

Analogamente à obra anteriormente citada, no *Superdicionário da Língua Portuguesa*, assinado por CPL (2000), o verbete é assim definido: “Não, adv. Expressão de negação; antônimo de sim; de modo nenhum; partícula expletiva ou de realce: imagine o que não irão pensar de mim!; s. m. negativa; recusa. (Do lat. Non)”.

---

<sup>94</sup> Neste trabalho, tomar-se-ão os termos *palavra* e *vocabulo* como sinônimas, utilizando uma e outra indistintamente, tendo em vista o escopo precípuo da análise proposta. Contudo, em razão da distinção proposta por Bechara (2009) acerca desse assunto, vale, para fins de aprofundamento, observar as conceituações contidas na *Moderna Gramática da Língua Portuguesa*, do autor supramencionado.

<sup>95</sup> Nas palavras sucintas de Nicola & Infante (1997, p. 187), “o advérbio é a palavra que basicamente modifica o verbo, acrescentando-lhe uma circunstância”.

Considerando ainda que o advérbio *não* é classificado como de negação por autores como Nicola e Infante (1997), Cunha & Cintra (2012), Bechara (2009) e Cegalla (2000), não se confundindo com os advérbios de intensidade tampouco com os de modo, capazes de modificar tanto verbos como adjetivos e outros advérbios, é possível perceber que, adstrito a modificador de verbo, o advérbio *não*, quando se relaciona àquelas categorias gramaticais, o faz de forma inicialmente atípica. Isso significa que, essencialmente, os advérbios de negação são modificadores de verbos.

Dessa forma, articulado em orações<sup>96</sup> como *O menino não comeu o bolo* e *O aluno não estava doente*, a palavra *não* classifica-se como advérbio de negação, ou seja, “é palavra invariável que modifica essencialmente o verbo, exprimindo uma circunstância” (SACCONI, 2001, p. 296), nesses casos, a circunstância de negação.

Para fins deste trabalho, entende-se o vocábulo *não* com prefixo, isto é, um elemento mórfico que, anteposto a uma base lexical, empresta ao radical uma nova significação (BECHARA, 2006), e não como radical<sup>97</sup>, conceituado como “o elemento básico e significativo das palavras, consideradas sob o aspecto gramatical e prático, dentro da língua portuguesa atual” (CEGALLA, 2000, p. 91), visto que se pretende, teoricamente, uma análise da atipicidade estrutural do mencionado vocábulo advinda da queda do hífen após o Acordo Ortográfico. Logo, adota-se o entendimento de Cunha & Cintra (2012), considerando que “os prefixos formam novas palavras que conservam de regra uma relação de sentido com o radical derivante; processo distinto da composição, que forma palavras não raro dissociadas pelo sentido dos radicais componentes”. (*Idem*, p. 98)

Apesar de este breve artigo não intencionar a explanação sobre os processos de formação de palavras aos quais pode estar relacionado o vocábulo *não*, cumpre registrar, em caráter sucinto e meramente explica-

---

<sup>96</sup> A oração é um elemento que “constitui o centro de atenção da gramática por se tratar de uma unidade onde se relacionam sintaticamente seus termos constituintes e onde se manifestam as relações de ordem e de regência que partem do núcleo verbal e das quais se ocupa a descrição gramatical” (BECHARA, 2006, p. 412).

<sup>97</sup> Nicola e Infante (1997, p. 70) tomam por sinônimos de radical os termos semantema e lexema, não apenas porque radical “é a forma mínima (portanto indivisível em unidades menores) que indica o sentido básico da palavra, ou seja seu significado”, mas também porque se refere tanto à significação da palavra quanto ao conjunto de palavras de uma língua.

tivo, que “o que diferencia a composição da prefixação é o fato de a primeira apresentar a união de elementos radicais, e de a segunda estruturar-se a partir de um afixo mais um radical”. (PEREIRA, 2008, p. 86)

Seguindo essa ótica de entendimento, nota-se com maior facilidade por que o aludido vocábulo era marcado graficamente com o hífen<sup>98</sup> diante de substantivos antes da vigência do Acordo Ortográfico de 1990. Em linhas gerais, a marcação gráfica ocorria porque o vocábulo *não*, tradicionalmente advérbio, transpunha-se a prefixo, deixando de ser um circunstancializador para participar no processo de formação de uma nova palavra, conservando uma relação de sentido com o radical a partir do qual ocorreu a derivação (prefixal, para fins deste trabalho).

Sobre isso, cabe ressaltar que o trajeto de transposição do *não*, de advérbio a prefixo, insere-se no processo de mudança linguística que busca a acomodação do item lexical ao significado que se quer atribuir ao vocábulo a que se acopla o prefixo. Ao discorrer sobre o processo de gramaticalização em Hopper & Traugott, Campos (2009) entende que tais autores o consideram como

A parte do estudo da mudança linguística preocupado em analisar como itens lexicais e construções, em determinados contextos linguísticos, passam a desempenhar funções gramaticais e/ou como itens gramaticais passam a desenvolver novas funções mais gramaticais ainda. (*Idem*, p. 249)

Partindo de tal concepção, entende-se que a função prefixal alçada pelo advérbio *não*, assim tradicionalmente considerado, é resultado de um processo de gramaticalização a partir do qual tal vocábulo, investido em uma nova função, não apresenta, de fato, “a função de relacionar a palavra ao restante da frase (não indicam marcas flexionais) [...], o que torna a prefixação um processo de criação de novos vocábulos semelhante à composição”. (PEREIRA, 2008, p. 86)

#### 4. A questão semântica

Considerando que a semântica “é o estudo da significação das palavras e das suas mudanças de significação através dos tempos ou em determinada época” (SACCONI, 2001, p. 485), há de se considerar, a princípio, que as palavras sofrem influência direta do dinamismo da língua e

---

<sup>98</sup> O hífen é definido por Cegalla (2000) como uma das notações léxicas (ou sinais diacríticos), ou seja, um dos “certos sinais gráficos que se juntam às letras, geralmente para lhes dar um valor fonético especial e permitir a correta pronúncia das palavras”. (*Idem*, p. 31)

das necessidades comunicativas, verbal ou escrita, no que diz respeito à sua significação. Isso ocorre porque de fato “a língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita” (BAGNO, 2007a, p. 36), funcionando como um verdadeiro processo que se reconstrói e desfaz conforme a necessidade dos falantes.

Menezes & Pante (2003), compartilhando dessa visão, explicam que

A língua de um povo é dinâmica, transforma-se através do tempo, de forma que algumas palavras desaparecem; outras permanecem, adquirindo novos sentidos ou perdendo sentidos que já tinham; palavras novas surgem, conforme as necessidades comunicativas da sociedade. (*Idem*, p. 51)

Apesar de convencionalizada e normatizada pela gramática, a língua é um instrumento de comunicação nunca concluído. Na verdade, “a variação e a mudança linguísticas é que são o ‘estado natural’ das línguas” (BAGNO, 2007a, p. 37). Essa natureza mutável dos empregos linguísticos e da significação das palavras corrobora que a língua é viva, sugerindo uma definição mais completa da semântica como área de estudo. Nesse sentido, vale ressaltar que a semântica se preocupa com

mecanismos e operações relativos ao sentido, através do funcionamento das línguas naturais [...], ‘tentando’ explicitar os elos que existem entre os comportamentos discursivos num dado envolvimento, constantemente renovado, e as representações mentais que parecem ser partilhadas pelos usuários das línguas naturais. (POTTIER, *apud* HENRIQUES, 2009, p. 121).

A respeito do valor semântico do prefixo *não*, os autores consultados não divergem quanto ao valor negativo que impregna o vocábulo, mas também não dedicam espaço significativo a fim de tratar de tal assunto, limitando-se a notas e observações acerca do emprego do hífen e da equivalência a outros prefixos também de valor negativo. Desta feita, é importante analisar o aspecto semântico dos demais prefixos de valor negativo.

Vários elementos prefixais com sentido de negação podem ser identificados nos compêndios gramaticais, tais como *a-*, *anti-*, *contra-*, *des-*, *in-* e *sem-*, porém, devido ao objetivo deste trabalho e por estarem cristalizados em relação ao uso na língua portuguesa, a atenção analítica recairá apenas sobre os prefixos *a-*, *des-* e *in-*

Compilando as informações contidas em Bechara (2009), Cegalla (2000), Cunha & Cintra (2012) e Sacconi (2001), nota-se que o prefixo *a-* é considerado de origem grega, denotando as noções de:

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

- *privação, negação, insuficiência, carência, contradição*, como em *afônico, anemia, anônimo, anoxia, amoral* (BECHARA, 2009, p. 368), assumindo a forma *an-* quando anteposto a vogal;
- *negação, carência: ateu, abulia, afônico, acéfalo, anemia, anônimo, anarquia, analgésico, anestesia* (CEGALLA, 2000, p. 112), podendo assumir a forma *an-*, mantendo-se o sentido;
- *privação, negação*, como em *anarquia, ateu* (CUNHA & CINTRA, 2012, p. 101), tanto para a forma *an-* quanto para a forma *a-*;
- *negação, privação, falta: anômalo (que não é normal), analfabeto (sem alfabeto), átono (sem tom), acéfalo (sem cabeça), ateu (sem Deus), anarquia (sem governo), anônimo (sem nome), anêmico (sem sangue), anidro (sem água), apatia (falta de sentimento), afônico (sem som), amorfo (sem forma)*, entre outros (SACCONI, 2001, p. 100), observando que “*usa-se a- antes de consoante e an- antes de vogal*” (*Idem, ibidem*).

Quanto ao prefixo *des-*, todos os autores supracitados consideram-no de origem latina, registrando a forma *dis-* como alternativa àqueloutra. Cunha & Cintra (2012) mencionam, outrossim, a forma *di-* (*dir-*). Já Sacconi (2001) assinala a forma *de-* como variante de *des-* e a forma *di-* como variante de *dis-*.

- *de(s), di(s) (negação, ação contrária, cessação de um ato ou estado, ablação, intensidade): desventura, discordância, difícil (dis + fácil), desinfeliz, desfear (= fazer muito feio), desmudar (= mudar muito)* (BECHARA, 2009, p. 366);
- *des, dis – negação, ação contrária, separação, afastamento: desarmonia, desonesto, descascar, desfazer, deslembrar, desterrar, dissentir, dissociar* (CEGALLA, 2000, p. 110);

*des-* (*separação, ação contrária*): *desviar, desfazer* (CUNHA & CINTRA, 2012, p. 99); *dis-*, *di-* (*dir-*) (*separação, movimento para diversos lados, negação*): *dissidente, distender, dilacerar, dirimir* (*Idem, ibidem*); *des-* (*negação, ação contrária, aumento, intensidade, destruição, separação*): *desleal, desarrumar, desinquieto, desmoronar e descascar. Variante: de-*: *decair, demorar, dejúrio* (SACCONI, 2011, p. 97). Em conjunto ao prefixo latino *in-* (assim considerado pelos autores consultados), encontram-se as formas *im-* e *i-*, ambas assumidas pelo prefixo *in-* diante de si-

tuações léxicas diversas, sendo que “o prefixo in- reduz-se a i- antes de l, m, n e r: ilegível, imóvel, inocente, irresponsável. Antes de b e p assume a forma im-: imberbe, improdutivo” (CEGALLA, 2000, p. 110). Quanto aos valores semânticos, há os seguintes registros:

- *in-, im-, i- (sentido contrário, negação, privação): impenitente, incorrigível, ilegal, ignorância* (BECHARA, 2009, p. 367);
- *in, im, i – negação, carência: indelével, infelicidade, impune, imberbe, ilegível, ilegal, irreal, irracional, irredutível, irresoluto* (CEGALLA, 2000, p. 110);
- *in- (im-), i- (ir-) (negação, privação): inativo, impermeável, ilegal, irrestrito* (CUNHA & CINTRA, 2012, p. 99).

Relativamente ao último prefixo negativo analisado, Cunha & Cintra (2012) frisam que

As alterações sofridas pelos prefixos são provocadas quase sempre pelo fenômeno chamado ASSIMILAÇÃO, que consiste em absorver um as características de outro que lhe está contíguo. Como, em geral, a ASSIMILAÇÃO identifica os dois fonemas, é comum o desaparecimento de um deles: *in-legal* > *il-legal* > *ilegal*. Advirta-se, em tempo, que a ASSIMILAÇÃO é um fato fonético, e não deve ser confundida com as acomodações que, na escrita, sofrem certos prefixos por exigência do nosso sistema ortográfico. Assim, *in-fiel*, mas *im-produtivo*; *i-migrar*, mas *ir-romper*; etc. São essas as variantes puramente gráficas que colocamos entre parênteses (CUNHA & CINTRA, 2012, p. 100).

Partindo dos valores semânticos e dos inúmeros exemplos apresentados pelos gramáticos em suas respectivas obras, pode-se adentrar no aspecto da atipicidade que incide sobre o vocábulo *não*, relativamente à queda do hífen em compostos por ele iniciados, alteração trazida pelo Acordo Ortográfico de 1990. Contudo, é necessário salientar que a questão semântica é mais complexa que a ortográfica, merecendo, portanto, maior aprofundamento analítico e a adoção de outras formas de pesquisa de transbordam ao que pretende este artigo.

##### **5. Os aspectos da atipicidade estrutural**

De acordo com as novas regras ortográficas, não mais se emprega o hífen diante de compostos iniciados pelo vocábulo *não* em função de prefixo. Isso significa que, antecedendo a um substantivo ou a um adjetivo, tal afixo (prefixo) deixou de receber a marcação gráfica que claramente o deslocava para a função prefixal.

Ante a queda do traço de união diante desse tipo de nome composto, emerge o primeiro impacto de atipicidade estrutural: a palavra, de base prefixal, fica solta, adquirindo maior independência em relação ao nome ao qual se ligava no momento da constituição do processo antonímico, que diz respeito “ao fato de haver palavras que entre si estabelecem uma oposição contraditória (vida; morte), contrária (chegar; partir) ou correlativa (irmão; irmã)” (BECHARA, 2006, p. 551), inclusive relativamente ao uso de prefixo negativo antes das palavras que sofrerão o procedimento contrastivo<sup>99</sup>.

Desse modo, palavras como *não cumprimento* (anteriormente grafada com hífen) e *descumprimento*, a partir do novo Acordo Ortográfico, são, na verdade, um radical ao qual se conecta um prefixo de valor negativo, capaz de imprimir ao vocábulo um novo valor semântico. O que ocorre é que o nome ao qual é anteposto o prefixo recebe uma carga extensiva de significação, restando ao vocábulo derivado um novo significado, mais ampliado que o anterior. Contudo, nesta palavra (*descumprimento*), diferentemente daquela (*não cumprimento*), o prefixo está acoplado ao substantivo, importando, por conseguinte, a inexistência de independência estrutural. Logo, embora ambos os prefixos citados tenham valor negativo próximo, mas não idêntico, suas estruturas são distintamente dispostas diante do vocábulo a que se adjunge.

Com efeito, nos exemplos que serviram de base às explicações do subtítulo anterior, fica evidente que os prefixos *a-*, *in-* e *des-* participam no processo de formação das palavras pelo acoplamento ao nome subsequente, sendo desnecessário o emprego do hífen. Em contrapartida, a prefixação promovida pelo uso do *não* deslocado da função adverbial era marcada pelo uso dessa notação léxica. Assim, de modo atípico, a expressão *não cumprimento* é composta de um prefixo solto e independente, sem a marcação gráfica que caracteriza o deslocamento de função, mais um substantivo que recebeu a carga do processo antonímico. Em razão do grau de independência adquirido pelo prefixo *não* nesse processo de gramaticalização, assumindo não apenas um sentido peculiar, já que também de valor semântico negativo, tal como o *não* em função de advérbio, mas também um acentuado grau de independência, poder-se-ia classificá-lo como um dos pseudoprefixos, os quais se caracterizam

- a) por apresentarem um acentuado grau de independência; b) por possuírem ‘uma significação mais ou menos delimitada e presente à consciência dos fa-

---

<sup>99</sup> Toma-se por contrastivo, neste caso, o processo antonímico, isto é, de antonímia.

lantes, de tal modo que o significado do todo a que pertencem se aproxima de um conceito complexo, e portanto de um sintagma<sup>100</sup>; c) por terem, de um modo geral, menor rendimento do que os prefixos propriamente ditos (CUNHA & CINTRA, 2012, p. 128).

A despeito da assertiva dos autores, ao que parece, o *não* prefixal, mesmo não sendo um prefixo propriamente dito, apresenta maior rendimento<sup>100</sup> do que os prefixos *in-* e *des-* ou *de-*, considerados “os prefixos negativos mais comuns” (BECHARA, 2009, p. 367), bem como relativamente ao prefixo *a-*, visto que aproximam pela oposição de sentido o vocábulo a que se adjuge à antonímia. Assim, o prefixo em questão se aproximaria das duas primeiras proposições dos gramáticos, mas se afastaria da terceira.

Nessa linha de raciocínio, seria plausível o entendimento de que o emprego do *não* prefixal passa a ser, com o advento do Acordo Ortográfico, uma particularidade linguística no que diz respeito ao seu processo de gramaticalização que, de certa forma, foi impulsionado pelo Acordo. No entanto, não se intenciona levantar hipóteses de variação semântica unicamente com base em uma reforma de cunho ortográfico, tendo em vista que a língua, por óbvio, reveste-se de dinamicidade muito maior do que a ortografia, sujeitando-se a mudanças independentemente desta. À guisa de exemplo, o vocábulo *não-homem*, grafado com hífen propositalmente diante de um substantivo, não remete o leitor diretamente à compreensão do antônimo *mulher*, podendo significar também aquele que não é humano, graças à interação do prefixo negativo com o substantivo que o sucede. Isso significa que o item lexical em questão é mais que um mero prefixo que pressupõe a antonímia, podendo ampliar significações que, de outro modo, seriam estanques. Esse deslocamento de significado pode ser propositado ou não a depender da vontade do falante ou escritor e do significado que pretendem com o emprego das palavras, já que eles são os “donos” de seu idioma.

Sobre isso, Cegalla (2000, p. 80) observa que “em formações como não-intervenção, não-existência, não-agressão, não-fumante, não-alinhado etc., que o uso vai consagrando, considera-se ‘não’ prefixo negativo, daí a presença do hífen [...]”, já registrando o emprego do sinal diacrítico antecedendo tanto substantivos quanto adjetivos. Isso pode ser explicado a partir da visão que permite ao escritor que maneja a língua adotar o *não* em função prefixal, conferindo uma ampliação de significa-

---

<sup>100</sup> Rendimento refere-se à capacidade de produzir novos vocábulos a partir do uso de um prefixo.



do ao nome (adjetivo ou substantivo, para esse efeito), ou adotá-lo como simples advérbio, caso se apresente anteposto a um adjetivo.

Nesse perspectiva, é válido ressaltar que a dinamicidade da força significativa do item lexical em análise não se encerra na relação com os substantivos, atingindo, outrossim, os adjetivos e os participípios. A fim de corroborar tal afirmação, Campos (2009) explica que,

Em virtude do caráter híbrido do participípio, qual seja ‘verbal’ e ‘nominal’, podemos observar que se enfraquecem os limites entre a forma livre do advérbio e a forma presa do prefixo, elementos representados pelo item léxico-gramatical *não*, dando origem a um contexto de intersecção entre as duas categorias propostas. (*Idem*, p. 259)

Em acréscimo ao primeiro aspecto de atipicidade, relacionado à independência prefixal pela ausência da marcação clara de deslocamento de função, desponta um segundo aspecto relacionado ao processo antonímico, posto que o *não* prefixal contribui para formação de um antônimo mais perfeito, se comparado à produtividade dos demais prefixos de valor negativos analisados.

Considerando parte desse entendimento, Sacconi (2001) explica que

Quando o *não* funciona como autêntico prefixo, equivale a *in-*, liga-se ao substantivo mediante hífen (o não-conformismo, a não-intervenção, o não-pagamento, o não-comparecimento, etc.); quando, porém, o *não* antecede adjetivo, não há hífen (livro não descartável, bens de consumo não duráveis, infinitivo não flexionado, menor não infrator, problemas não resolvidos, governo não comunista, etc.). (*Idem*, p. 59)

Nessa citação, observa-se que o professor desconsidera a possibilidade do emprego do hífen diante de adjetivos, inclusive participípios, prezando em seu compêndio gramatical pela manutenção do sinal gráfico apenas diante de substantivos, como se pretendesse uma generalização do valor semântico contido no prefixo *não*. O que ocorre, todavia, é que, se considerados, por exemplo, os aspectos de expressividade sugestionados pelo próprio composto, a ausência do hífen desconstrói as nuances da estrutura *não+adjetivo*, quando esta é submetida a uma análise contrastiva. Logo, em *não-humano* (grafado com hífen antes de adjetivo propositalmente), tem-se um valor semântico diferenciado se em comparação com *desumano*, visto que o primeiro exemplo, devido à intencionalidade do escritor, fará alusão a um ser que não é humano, que pertence a outro planeta talvez. Diferentemente, em *desumano*, pressupõe-se a característica de quem agiu com ausência de humanidade, ou seja, distante dos cri-

térios que aproximam o homem à humanidade que nele deveria se encerrar. Isso significa, portanto, que, mesmo diante de adjetivos, há utilidade intencional do escritor quando utiliza o hífen e essa intencionalidade, em contrapartida ao que apregoa o Acordo, pertence ao indivíduo. Essa assertiva pode ilustrar a afirmação de Bagno (2007b, p. 9) de que “a gramática não é a língua”, posto que, caso seguida à risca uma norma convencionalmente adotada, o indivíduo perde a “propriedade” de seu texto, deixando de ser “dono” do que pretende significar.

Nesse foco, Campos (2009) observa que as expressões *não concluída* e *não submissa*, em virtude da aposição do *não* prefixal, sugerem uma possibilidade dinâmica, significando, nesse caso, que ambas as expressões remetem a uma situação de transitoriedade. Em contraposição, se analisados os vocábulos *inconclusa* e *insubmissa*, resvala dos prefixos uma ideia de condição permanente.

Assim sendo, conquanto a supressão do hífen nos compostos facilite o emprego desse sinal e o manejo da língua, sucumbem algumas possibilidades de que poderia fazer uso o escritor a fim de refletir no texto marcas mais precisas de entendimento ou de vontade, não pela simples inaplicabilidade de um sinal gráfico, mas pela força explicativa que se desfaz juntamente com ele. Logo, esse recurso ortográfico estaria à disposição apenas daqueles que possuem a famosa “licença poética”.

## **6. Considerações finais**

Apesar de se tratar de uma reforma de cunho ortográfico, o Acordo de 1990 ultrapassa as barreiras da grafia e da morfologia e atinge, de certo modo, a semântica que envolve o uso e a aplicação do *não* em função prefixal, visto que a atipicidade que sobrevém à estrutura do nome derivado que dele faz uso transborda para o viés do significado.

A rigor, a palavra *não* é morfologicamente classificada como advérbio de negação, transpondo-se a prefixo com valor negativo em razão não apenas do dinamismo linguístico que circunda o manejo da língua, mas também da necessidade de formação de palavras que respondam às particularidades da escrita em conjunção com os anseios daquele que dela se utiliza.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Desse modo, mesmo com a queda do hífen nos nomes compostos<sup>101</sup>, considerados aqui derivados quando antecédidos do prefixo *não*, a língua dispõe de diversos recursos de auxílio à aproximação de significados, haja vista a existência de outros prefixos negativos, cada qual peculiar em relação à origem e aos usos. Isso significa que o *não* em função prefixal agrega valores à língua, subsumindo sentidos em vez de destituí-los dos vocábulos.

Nota-se, no entanto, que da ausência da marcação gráfica na estrutura *não+nome* (substantivo ou adjetivo) insurge um atipicidade estrutural ratificada pela independência adquirida pelo prefixo *não*, que antes se mantinha preso ou, em outras palavras, unido pelo hífen, ao nome com o qual se relacionava a fim de formar a nova palavra. Com isso, poder-se-ia considerar tal prefixo como um pseudoprefixo, na verdade, tirante a questão da produtividade lexical, uma vez que é mais simples manejar o *não* com prefixo do que aqueles já cristalizados, mas considerados formas presas, tais como *a-*, *des-* e *in-*. E, de fato, é esta a conclusão a que se chega com base nas análises e nos conceitos retroexpostos: o *não*, na verdade, tende a se firmar como pseudoprefixo, já que seu emprego anteriormente prefixal perdeu características que justificavam tal classificação, adquirindo novas que, aliadas à natureza primeira de advérbio, resultam em maior independência estrutural.

Ademais, o próprio emprego de tal advérbio transposto a pseudoprefixo interfere no processo semântico de antonímia, bastando negar o substantivo ou adjetivo para que se obtenha um nome negativo. Contudo, essa negação nem sempre desemboca em um antônimo perfeito, produzindo, por vezes, palavras ampliadas de sentido que se aproximam de um efeito contrastivo, o que não se trata da isenção de um novo aspecto de atipicidade, mas de um acréscimo.

Por fim, a despeito da atipicidade estrutural que impele uma suposta atipicidade semântica, o uso do prefixo *não* diante de nomes, mas desacompanhado do hífen, não suscita questões suficientemente significativas para a inviabilização do manejo da língua, afora, por óbvio, os preceitos morfológicos e classificatórios que, a propósito do trabalho, refletem um verdadeiro processo de gramaticalização em que o *não* transpõe-se de prefixo a pseudoprefixo. Isso decerto corrobora que a dinami-

---

<sup>101</sup> Não se trata aqui de vocábulos formados pelo processo composição, já que este trabalho considera derivados os nomes antecédidos pelo item lexical *não*, considerado prefixo para fins da análise proposta.

cidade e a mutabilidade da língua atingem inclusive a gramática normativa, com contornos que podem ser desenhados pela intencionalidade do indivíduo que se vale da “propriedade” de seu idioma.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Lutar com as palavras: coesão e coerência*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007b.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BECHARA, E. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 1. ed. 5. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

\_\_\_\_\_. *Moderna gramática da língua portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL, *Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008*. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990.

CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMPOS, L. O desenvolvimento do prefixo *não*. In: OLIVEIRA, K.; CUNHA & SOUZA, H, F.; SOLEDADE, J. (Orgs.). *Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias*. Salvador; UDFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/3fz/pdf/oliveira-9788523208714-13.pdf>>. Acesso em: 25-08-2013.

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 43. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2000.

CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. *Gramática da língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro; Lexicon, 2012.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário prático da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

HANKS, W. F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HENRIQUES, C. C. *Língua portuguesa: semântica e estilística*. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LUFT, C. P. et al. *Dicionário brasileiro Globo*. 53. ed. São Paulo; Globo, 2000.

MENEZES, A. C.; PANTE, M. R. O prefixo “não-”: polissemia e produtividade no processo de formação de palavras. *Acta Scientiarum: Human and Social Sciences*, Maringá. Vol. 25, n. 1, p. 51-57, 2003.

NICOLA, J.; INFANTE, U. *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1997.

PEREIRA, P. A. Para uma distinção entre radical e prefixo: será *não-composto* um composto ou um derivado? *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. 37, p. 83-92, jan./abr. 2008.

PERINI, M. A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB)/Mercado de Letras, 1996.

SACCONI, L. A. *Nossa gramática: teoria e prática*. 27. ed. São Paulo: Atual, 2001.

SCHERRE, M<sup>a</sup>. M. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

TAKAZAKI, H. H. *Língua portuguesa*. São Paulo: IBEP, 2004.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

**SATISFAÇÃO E IMPORTÂNCIA NO PROEJA:  
A AVALIAÇÃO DOS SUJEITOS-ALUNOS DO IF-FLUMINENSE<sup>102</sup>**

*Jorge Luiz Clemente Gomes (IFF)*

[jorge.gomes@iff.edu.br](mailto:jorge.gomes@iff.edu.br)

*Cristiana Barcelos da Silva (UENF)*

[cristianabarcelos@gmail.com.br](mailto:cristianabarcelos@gmail.com.br)

**RESUMO**

Essa pesquisa objetiva levar à luz da discussão empírica a qualidade dos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Sendo assim com base nos dados gerados, expõem-se uma sequência de itens que, segundo os sujeitos-alunos do Campus Itaperuna, interferem na avaliação do curso em relação à satisfação e a importância. Nessa direção têm-se como resposta s que alguns itens demonstraram importância alta e satisfação baixa, necessitando de melhorias, outros apresentaram satisfação e importância altas, devendo manter-se a política de ação e outros, na visão desses alunos, não têm interferência na opinião deles. Nesse viés o trabalho traz apontamentos para contribuir com os gestores na intenção de se avançar na discussão sobre qualidade do curso, observando a opinião dos discentes.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos. Educação Profissional. Qualidade.

**1. Introdução**

A educação de jovens e adultos (EJA), através de amparo legal, é definida como sendo uma modalidade de ensino, que se apresenta com o propósito de contemplar àqueles indivíduos que, por únicas ou múltiplas razões, não acessaram a educação propedêutica regular na faixa etária apropriada.

Segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o número de brasileiros com mais de 15 anos de idade que não sabem ler e nem escrever é de 12,9 milhões. Isto significa que 9,6% da população do país encontram-se em condição de analfabeto ou analfabeto funcional. Nesse cenário, o número de matrículas no curso do PROEJA em 2010 foi de 27 milhões e o total de investimentos disponibilizados pelo governo federal nessa modalidade de ensino correspon-

---

<sup>102</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

deu a 37 milhões de reais, segundo dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC (BRASIL, 2010).

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) trazia em seu arcabouço a junção das disciplinas técnicas com as propedêuticas, assim como afirma a SETEC (2007, p. 12):

Assim, essas experiências, em diálogo com os pressupostos referenciais do programa, indicaram a necessidade de ampliar seus limites, tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas.

Com o advento do Decreto nº. 5840 de 13/07/2006, o PROEJA, agora denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pôs fim ao limitador teórico que impedia a integração do ensino médio regular com o ensino médio técnico nessa modalidade e a trouxe para dentro das instituições federais mantenedoras de cursos profissionalizantes.

O presente trabalho se baseia na estatística descritiva, ou seja, não se deseja realizar nenhum teste de hipótese estatística sobre os dados. Deseja-se apenas utilizar a estratificação dos dados como forma de levantar evidências sobre itens selecionados para observação, que venham a lançar luz sobre observações empíricas, esta mesma abordagem pode ser encontrada nos trabalhos de Cordeiro (2010); Leeworthy & Wiley (1996) e Skok et al. (2001).

O objetivo geral deste artigo encontra-se em, através da percepção discente, identificar utilizando como base um conjunto de itens específicos, aqueles que influenciam na avaliação de satisfação e são importantes para uma análise da qualidade do curso.

Nessa perspectiva, objetiva-se apontar os itens de maior influência e por meio da análise de questionários aplicados aos alunos do curso de eletrotécnica na modalidade PROEJA, identificar respostas influenciáveis quando se analisa o curso.

De forma mais específica, busca-se apresentar um material de suporte técnico-administrativo para os gestores atuarem de forma pontual nas áreas onde se fizer necessário. Assim, no âmbito do objetivo geral, cinco objetivos específicos são apontados:

- Identificar a avaliação de satisfação dos discentes em relação a itens disponibilizados;
- Identificar a avaliação de importância de itens disponibilizados na percepção discente;
- Sequenciar os itens em relação a avaliação de importância na visão discente;
- Sequenciar os itens em relação a avaliação de satisfação na visão discente;
- Propor trabalhos futuros sobre o tema da pesquisa.

## **2. Revisão da literatura**

Criado pelo Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005, o Programa de Integração de Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de jovens e Adultos surge como consequência das demandas concretas da sociedade, bem como das dificuldades referentes à universalização da escola básica.

Nesse sentido, uma formação integral capaz de articular a educação básica à educação profissional, unindo em um só currículo o ensino médio e o ensino técnico profissional, torna-se possível através do artigo 1º do Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005, que cria o PROEJA:

Fica instituído, no âmbito dos centros federais de educação tecnológica, escolas técnicas federais, escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas às universidades federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA.

Como afirmam Frigotto et al. (2005), o Decreto nº 5.478/2005, através dos artigos 3º e 4º, legitima a união da formação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos e deve ser ofertada como formação inicial e continuada ou como habilitação técnica.

Em 13 de julho de 2006 é promulgado o Decreto 5.840/2006, o qual regulamenta o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em conformidade e compatibilidade com a Lei



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

9394 de 1996 e que oferece as diretrizes legais da Educação Nacional. Conforme afirma Campos (2011, p. 1):

Que avança na sua abrangência para além das instituições federais de educação tecnológica e passa a ser um programa federal, que poderá ser adotado ainda pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, nos níveis fundamentais e médios.

Com a promulgação da Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008, os dispositivos da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabeleceram novas diretrizes e bases da educação nacional para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio à educação de jovens e adultos e à educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008). Como descreve em seu Art.39:

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

- I- de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II- de educação profissional técnica de nível médio;
- III- de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

De acordo com Frigotto (2011), a Lei nº 11.741/2008 busca incorporar o Decreto nº 5154/2004 que em seu texto separou o ensino médio da educação profissional, corrigindo-o no momento que reintroduz o ensino médio integrado à educação profissional, visando inter-relacionar conhecimento, cultura e trabalho.

### 3. Metodologia

O espaço geográfico do estudo limitou-se ao *campus* Itaperuna, localizado na região noroeste do Estado do Rio de Janeiro, onde o curso técnico em eletrotécnica na modalidade PROEJA funciona em horário noturno (das 18h e 20min. às 22h e 40min). O curso tem duração de três (3) anos, ou seja, seis (6) semestres e apresenta como exigência de requisito para ingresso a obrigatoriedade de o candidato ter idade mínima de 18 anos e possuir, no mínimo, o ensino fundamental concluído. No mo-

mento da pesquisa no *campus*, as turmas estavam distribuídas em seis módulos semestrais.

### 3.1. Descrição da análise

A análise foi desenvolvida através de coleta de dados do questionário e inserida na planilha de Excel com os seguintes passos: formulação e análise do problema; planejamento da metodologia; formulação do modelo para cálculo estatístico no Sistema de Análises Estatístico e Genético (SAEG); verificação e validação; experimentação; interpretação e análise estatística dos resultados; comparação e identificação das melhores soluções; e documentação e apresentação dos resultados. Em função dos dados obtidos foram apresentados os itens de maior importância e maior satisfação entre os alunos do curso de eletrotécnica.

### 3.2. Universo de coleta de dados

Para se construir a fundamentação teórica deste trabalho, o primeiro passo foi à realização de uma pesquisa que, segundo Tulle Hawkins (1976), objetiva dar embasamento ao pesquisador sobre o tema ou problema relativo aos questionamentos levantados. Busca-se, desta forma, definir os itens a serem avaliados e fazer um levantamento através de questionário aberto respondido por discentes do curso de eletrotécnica na modalidade PROEJA. É importante esclarecer, que as variáveis e itens avaliados são informações qualitativas sendo quantificadas apenas para fins de apresentação gráfica, ou seja, não se trata de valores numéricos quantificando os itens em questão. As variáveis definidas são expostas no quadro abaixo com suas respectivas definições:

VARIÁVEL	DEFINIÇÃO
Corpo docente	Quadro de professores que lecionam no curso.
Realização profissional	Motivação do discente para entrar no mercado de trabalho.
Coordenação do curso	Quadro de gestores específicos do PROEJA.
Infraestrutura	Sistemas de transportes, energia, serviços e saneamento básico da Instituição.
Horário	Corresponde a hora de início e de término das aulas do curso.
Conciliar curso e emprego	Condição do discente de associar o horário de trabalho com o horário de curso.
Conteúdo ministrado	Tópicos (assuntos) pertinentes às áreas técnica e propedêutica que compõem a matriz curricular do curso.
Pontualidade dos professores	Frequência dos docentes do curso.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Realização pessoal	Motivação do discente para suprir a lacuna de conhecimentos técnicos e propedêuticos.
Didática	Procedimentos (maneiras) do docente de transmissão de conteúdos.
Oportunidade de emprego	Visualização do momento atual e futuro de postos de trabalhos específicos da área de eletrotécnica.
Novas tecnologias	Aquisição de maquinários e softwares modernos para os laboratórios do curso.
Estágios	Programa de encaminhamento dos formandos e egressos do curso ao mercado de trabalho.
Visitas técnicas	Programa de parceria com empresas visando agregar conhecimentos práticos aos discentes.
Localização	Posição geográfica do campus.

### Quadro 1 - Definição das variáveis constantes da pesquisa

No *Campus* Itaperuna, a aplicação dos questionários (43 no total) ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2012 e foi constituído por 20 itens de perguntas referentes a duas vertentes: A importância dos tópicos em relação à avaliação da qualidade do curso para os discentes; e a Satisfação dos discentes com os tópicos analisados. Na avaliação para Importância foram listadas as seguintes opções:

- [1] Nada Importante;
- [2] Pouco Importante;
- [3] Importância Média;
- [4] Importante;
- [5] Muito Importante, e
- [N] Não Sei/ Prefiro Não Opinar.

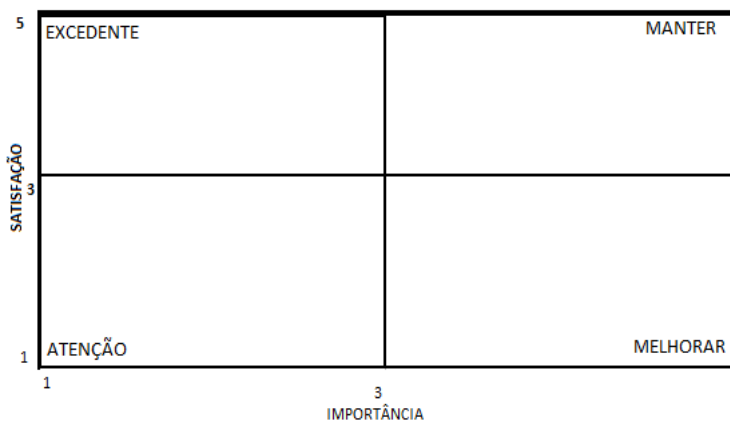
Enquanto para satisfação, foram avaliadas as seguintes opções:

- [1] Totalmente Insatisfeito;
- [2] Parcialmente Insatisfeito;
- [3] Nem Satisfeito/Nem Insatisfeito;
- [4] Parcialmente Satisfeito;
- [5] Totalmente Satisfeito e
- [N] Não Sei/Prefiro Não Opinar.

Posteriormente, os resultados são apresentados estatisticamente de forma descritiva e é realizada a comparação entre a satisfação e a importância de cada item. Para tal análise, segundo Matsukuma (2007, p. 89):

Será usado o método de importância vs satisfação, que consiste em plotar os dados de satisfação e importância em um gráfico com quatro (4) quadrantes para se identificar áreas de melhoria pela comparação do índice de satisfação e a importância dos atributos.

A satisfação e a importância serão consideradas acima da média quando localizadas no quadrante superior direito e para os itens que se encontrarem nesta região, deve-se **MANTER** a política de gestão que os norteiam. Para os itens que se localizarem no quadrante inferior direito, deve-se **MELHORAR** as políticas de gestão, pois, estão com a importância acima da média e a satisfação abaixo da média. Os itens que se localizarem no quadrante superior esquerdo, serão considerados pertencentes a uma faixa de **EXCEDENTE**, significando que a importância está abaixo da média e a satisfação acima da média, não precisando, no momento, de uma prioridade de ação por parte da gestão. Por fim, os itens posicionados no quadrante inferior esquerdo são aqueles que apresentam tanto a satisfação quanto a importância, valores abaixo da média, sugerindo **ATENÇÃO** especial nesses itens. Conforme demonstra a **Fig. 1**:



**Fig. 1 - Matriz dos Quadrantes.**

A representação do gráfico simples de dispersão se baseia em 2 eixos principais: vertical e horizontal, onde se encontram as respectivas escalas de valores e suas variáveis correspondentes.

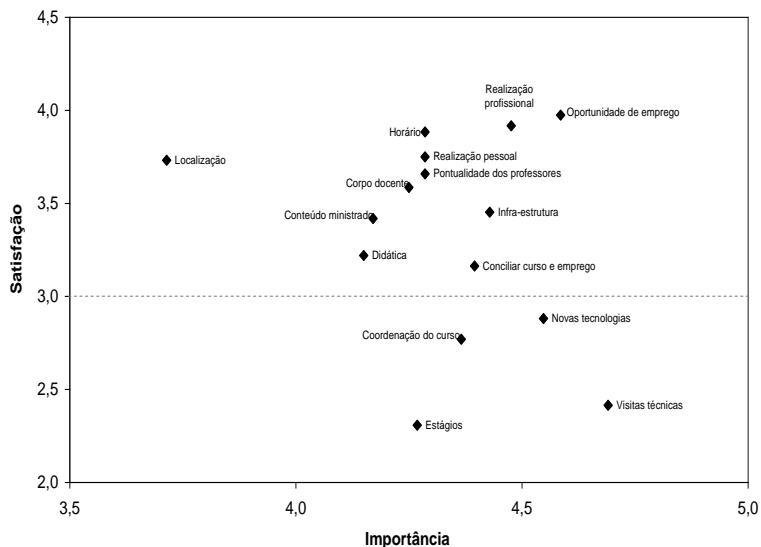
4. Resultados no Campus Itaperuna

Com este estudo buscou-se identificar, através da percepção do discente, os pontos fortes e fracos do curso, na modalidade PROEJA, do Campus Itaperuna.

4.1. Matriz de análise dos gráficos

Na Fig. 2, observa-se a disposição dos itens em relação aos tópicos atenção, melhorar, manter e excedente quando forem avaliados pelos discentes do Campus Itaperuna.





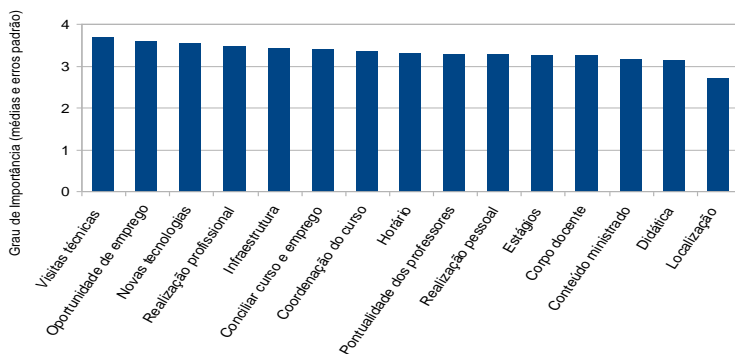
**Fig. 3 -**

**Matriz de posição de cada item em relação às médias de satisfação e importância**

Os itens, “Didática”, “Conteúdo Ministrado”, “Corpo Docente”, “Pontualidade dos Professores”, “Realização Pessoal”, “Horário”, “Conciliar Curso e Emprego”, “Infraestrutura”, “Oportunidade de Empregos” e “Realização Profissional” apresentaram satisfação e importância alta. Em situação que inspira atenção, estão os itens “Novas Tecnologias”, “Coordenação do Curso”, “Visitas Técnicas” e “Estágios”, todos posicionados no quadrante “MELHORAR”. Outro ponto a destacar é a posição do item Localização, com índices de satisfação e importância elevados.

#### **4.2. Panorama das variáveis significativas concernentes à avaliação de importância**

Na **Fig. 4**, expõe-se a sequência das variáveis considerando a importância que elas representam na percepção dos alunos do *Campus Itaperuna*.

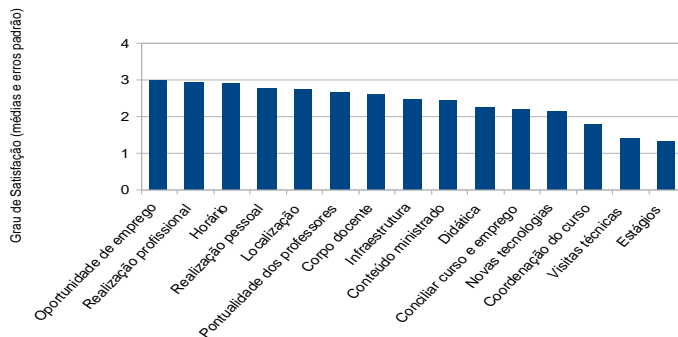


**Fig. 4 –**  
Percepção dos discentes em relação a avaliação de Importância-*Campus Itaperuna*

Em relação ao grau de importância, como demonstra o **Fig. 4**, o item de melhor avaliação é “Visitas Técnicas”, seguido de “Oportunidade de Emprego” e logo depois, “Novas Tecnologias”. Na sequência, com uma avaliação de importância baixa em relação aos demais itens, estão: “Conteúdo Ministrado”, ”Didática” e “Localização”.

### 4.3. Panorama das variáveis significativas concernentes a avaliação de satisfação

Na **Fig. 5** expõem-se a sequência das variáveis considerando a satisfação dos discentes do *Campus Itaperuna*.



**Fig. 5 –**  
Percepção dos discentes em relação a avaliação de Satisfação –*Campus Itaperuna*

As variáveis melhor avaliadas em relação à satisfação na percepção dos discentes foram: “Oportunidade de Emprego”, “Realização Profissional” e “Horário”. As que demonstraram pior avaliação na percepção discente foram: “Coordenação do Curso”, “Visitas Técnicas” e “Estágios”.

## 5. Considerações finais

Na avaliação dos dados ficou evidente que no IFF, *Campus* Itaperuna, os itens mais bem avaliados na percepção discente, em relação à importância e à satisfação, foram: “oportunidade de empregos” e “realização profissional”. Os resultados observados explicitam a necessidade de continuidade, pela equipe gestora do *Campus*, das políticas educacionais que sustentem os fatores de influência, diretamente e/ou indireta, na avaliação desses itens.

Pudemos também apontar como fator negativo, o posicionamento nos itens: “Novas tecnologias”, “Coordenação do curso”, “Visitas técnicas” e “Estágios”. Constatamos a importância dada a esses itens pelos discentes, ao avaliar a qualidade do curso. Os resultados apresentaram um o alto índice de insatisfação e portanto, talvez, um alerta à equipe gestora do *Campus* sobre a necessidade de reformulação de suas propostas de atuação em relação a qualidade dos cursos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Decreto nº 5.840*. 13 de julho 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11-08-2012.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.478*. 24 de junho 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11-11-2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/96, p. 27833-27841.



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Sinopse das ações do ministério da educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 16-10-2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Ações PROEJA 2007*. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10-10-2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

CORDEIRO, A. G. *Priorização de requisitos e avaliação da qualidade de software segundo a percepção dos usuários*. Campos dos Goytacazes: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, UENF, abril 2010.

DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *Educação e Sociedade*, vol. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 32, n.116, p. 627-628, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>>. Acesso em: 10-09-2012.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. *Revista Educ. & Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/50101.73302005000300017>. Acesso em: 10-08-2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Taxa de analfabetismo. Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
FLUMINENSE *Institucional*2009. Disponível em:

<<http://portal.iff.edu.br/institucional>>. Acesso em: 02-03-2012.

LEEWORTHY, V. R.; WILEY, P. C. *Importance and Satisfaction ratings by recreating visitors to the Florida Keys/ Key West*. ed. The University of Georgia, p. 27, 1996.

MATSUKUMA, C. M. O.; HERNANDEZ, J. M. C. Escalas e métodos de análise em pesquisa de satisfação de clientes. *Revista de Negócios*, Blumenau, v. 12, n. 2, p. 85-103, abr./jun. 2007.

SKOK, W.; KOPHAMEL, A.; RICHARDSON, I. *Diagnosing information systems success: importance–performance maps in the health club industry*. *Information & Management*, n. 38, p. 409-419, 2001.

TULL, D. S.; HAWKINS, D. I. *Marketing Research, Meaning, Measurement and Method*. London: Macmilian Publishing, 1976.

**TECNOLOGIA E LETRAMENTO  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

*Alessandra de Oliveira Jorge* (UNIGRANRIO)

[alessandralesouza@oi.com.br](mailto:alessandralesouza@oi.com.br)

*Jurema Rosa Lopes* (UNIGRANRIO)

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

**RESUMO**

Esta reflexão faz parte da pesquisa que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas na UNIGRANRIO, tem como objetivo analisar como as novas tecnologias podem auxiliar os alunos da educação de jovens e adultos (EJA) na aprendizagem. A educação de jovens e adultos é uma modalidade da Educação Básica que atende um público específico, historicamente excluído. Os alunos da EJA formam, na sociedade brasileira, o universo daqueles que por vários motivos tiveram seus direitos a educação, negados. Alguns passaram pelos bancos escolares, mas não conseguiram completar os estudos. Nossa intenção é trazer para a presente reflexão a questão da alfabetização e letramento enquanto práticas indissociáveis, acrescidas do letramento digital presente no universo do professor e do aluno jovem, adulto e idoso. Acreditamos que as tecnologias se fazem necessárias na aprendizagem uma vez que essas, hoje, fazem parte do nosso cotidiano. Na presente reflexão trazemos fragmentos da narrativa de quatro sujeitos do estudo, alunos da EJA, especialmente sobre o uso das novas tecnologias.

**Palavras-chave:** Letramento. Tecnologias. Aprendizagem.

**1. Introdução**

A discussão sobre a modalidade da educação de jovens e adultos, durante muito tempo, tem sido colocada em segundo plano na sociedade brasileira. O jovem ou adulto que frequenta essa modalidade de ensino, geralmente, teve na sua trajetória de vida, dificuldades em se apropriar da leitura e da escrita na idade esperada, e atingir níveis consideráveis de letramento, (inclusive o digital).

Questões relativas ao processo de ensinar e aprender, nos dias atuais, se apresentam como um desafio para os professores, uma vez que, em ritmo acelerado, novas demandas surgem na sociedade, de maneira que os professores nas escolas encontram dificuldades em dar conta dessas demandas.

Considerando a educação de jovens e adultos, especialmente no que se refere ao processo de alfabetização, atualmente, um dos desafios

para os professores, no caso dos jovens, é fazer com que tenham estímulos e queiram aprender o que a escola propõe. No caso dos adultos, o desafio posto ao professor é articular os saberes adquiridos por esse público no seu dia a dia aos conteúdos propostos pela escola, aliada a uma formação necessária para tornarem cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Alfabetizar<sup>103</sup> de uma maneira mais ampla, vai muito além de, se apropriar do sistema alfabético e saber ler um bilhete simples, é saber ler nas entrelinhas dos enunciados, cartazes, artigos e resenhas. No caso do Rio de Janeiro, geralmente, os alunos da EJA são pessoas oriundas de vários estados, que migram em busca de melhores condições de vida para si e suas famílias. Essas pessoas chegam nas grandes metrópoles brasileiras na região sudeste com o seu dialeto regional, peculiar de seus estados e ao adentrarem a escola se deparam com uma nova linguagem, uma norma padrão, da qual precisam se apropriar para adquirirem a alfabetização e o letramento. Esses jovens e adultos se deparam com esse desafio, que é uma nova linguagem, a comunicação que nem sempre se dá de forma fluída como deveria e outra questão não menos importante é o uso das novas tecnologias que estão presentes na sociedade e constituem o cotidiano desses alunos que usam e se apropriam das mesmas.

Na presente reflexão, especialmente sobre o uso das novas tecnologias, trazemos fragmentos da narrativa de quatro sujeitos do estudo, alunos do ensino fundamental/EJA de uma escola pública situada no município de Nova Iguaçu/RJ.

A sociedade informatizada exige de todos nós um esforço, no sentido de aprender e reaprender novos códigos, como os das novas tecnologias. As aprendizagens online, os chats, salas de aula virtual, ao mesmo tempo tem aumentado a comunicação e modificado a forma de tratarmos as pessoas, os relacionamentos, a atividade de trabalho, enfim modificado a própria convivência diária na sociedade, conforme destaca a Aluna M, ao atribuir funções para alguns equipamentos: “O celular controla os filhos, as amigas, a TV vemos notícias, o computador paga as contas, os aparelhos modernos são acessíveis sim, acho as TV modernas, mas ainda é caro para o pobre”. (Aluna M. 45 anos).

---

<sup>103</sup> São considerados analfabetos funcionais pelo IBGE, aqueles com menos de quatro anos de estudo. Trata-se de um conceito sugerido pela UNESCO para facilitar o estabelecimento de comparações internacionais válidas. Este conceito pretende ampliar a definição convencional que caracteriza como analfabeta a pessoa que não sabe ler e escrever um bilhete simples.

A frase: “*o celular controla os filhos, as amigas*” nos leva a refletir sobre as formas atuais de controle e comunicação entre as pessoas e como as mesmas se apropriam dessas técnicas que podem representar, aparente melhoria das condições de vida ao reconhecer que, embora caro, “*os aparelhos modernos são acessíveis sim*”. Essa nova configuração da sociedade exige de nós, enquanto formadores, novas inserções nos ambientes e na forma de agir. Dessa forma visitar algumas experiências e agregar novas, se fazem necessárias para o ensino, de modo, a facilitar a aquisição do processo de novas aprendizagens, fugindo dos padrões tradicionais, dos quais estamos acostumados. Estudiosos do assunto, tais como: Soares (2004) e Mortatti (2011) entre outros, nos ajudam a pensar e refletir sobre propostas de intervenções em nosso dia a dia na sala de aula e outros espaços de aprendizagem, e nos apontam algumas respostas que precisamos validar em nosso cotidiano.

### **2. Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: considerações iniciais**

Alfabetização e letramento, segundo Soares (1987) são processos diferentes, mas na prática indissociáveis. A alfabetização é concebida como o processo de aquisição do sistema ou códigos da escrita. O letramento é o desenvolvimento das práticas sociais da leitura e da escrita vistos como indissociáveis esses dois processos. Um é condição para o outro, e um não precede o outro e os dois podem ser realizados concomitantemente.

No Brasil, o termo letramento na literatura educacional é recente, no entanto a alfabetização, conforme registrado no relatório da VI CONFITEA (2009), sempre foi uma preocupação dos governantes e a difusão do termo e das ações se efetivaram no decorrer do século XX, acompanhando a constituição tardiamente do sistema público de ensino. Até os fins do século XIX, as oportunidades de escolarização eram bem diminutas, tinha acesso as elites proprietárias e aos homens livres das vilas e cidades, que eram minoria da população. O primeiro recenseamento nacional brasileiro foi realizado durante o Império, em 1872, quando ficou evidenciado que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas. Essa mesma proporção de analfabetos foi encontrada pelo censo realizado em 1890, após a Proclamação da República (VI CONFITEA, p. 14-15).

No início do período republicano no Brasil, a alfabetização e a instrução elementar do povo ocuparam lugar de destaque nos discursos de políticos e intelectuais, que qualificavam o analfabetismo como *vergonha nacional* e creditavam à alfabetização o poder da elevação moral e intelectual do país, a regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares.

Nessa configuração, o processo de alfabetização do povo, através das políticas governamentais se apresentaram no decorrer do Século XIX e ainda se apresentam como “campanhas”, “cruzadas”, “movimentos”, “programas” que tentam “iluminar o povo” ou “libertar” a partir da alfabetização, reduzindo à falta da leitura e da escrita a raiz fundante das diferenças entre a população. Simplificam as diferenças sem considerar a diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais, aspectos culturais e regionais, entre outros. Acreditamos que o público da EJA tem necessidades muito específicas e precisamos nos preocupar com todas essas especificidades e diversidades: da língua, do lugar, dos espaços, da cultura.

A diversidade e especificidade dos jovens e adultos atendidos pela EJA nos remete a um olhar diferenciado também para os espaços disseminadores da aprendizagem e saber aproveitá-los em favor desse público. Ao considerar a escola ou mais especificamente as salas de aula, como mais um dos espaços de aprendizagem, essas, precisam ser um ambiente favorável para que as aprendizagens ocorram. Salas equipadas e preparadas com novas tecnologias, professores com formação adequada, material didático de acordo com a realidade da EJA, deve ser um compromisso de todos. Vivemos numa sociedade em permanente processo de mudança, atualmente em nosso cotidiano somos levados a acessar todos os tipos de tecnologias que surgem como explica o jovem Aluno U:

As tecnologias são boas nos ajudam na comunicação, eu tenho, meu pai que comprou pra mim um celular. Por que lá em casa não tem wifi e eu roubo do vizinho, vejo o resultado da loto fácil pra minha mãe, eu faço montagem, baixo música, formato celular, desbloqueio celular, sei tudo. Eu aprendi sozinho desde pequeno. Eu gostaria de ter um MOTO G, mas é muito caro”. (Aluno U. 16 anos).

A frase “*eu aprendi sozinho desde pequeno*” nos faz questionar a escola entendida ainda como o único espaço de aprendizagem. Ao dizer que gostaria de ter “*um MOTO G mas é muito caro*” nos parece que a barreira financeira não se apresenta em absoluto como empecilho ao uso das novas tecnologias e também não impede a sua inserção ao letramento

digital, evidência destacada ao ressaltar que” *vejo o resultado da loto para a minha mãe*” e acrescenta “*sei tudo*”. Ele aprendeu sozinho a partir de sua vontade. Seriam esses alunos, aos dezesseis anos, representantes da geração digital?

As novas tecnologias soam como uma ferramenta a possibilitar a inserção dos jovens e adultos no contexto atual. Vale destacar que pensamos essa inserção dos alunos da EJA se efetivando através do uso de tecnológicas convencionais e/ou modernas como: (caderno, lápis, celular, internet etc.), que estão presentes em nosso dia a dia, nos comerciais de TV, no ambiente de trabalho, enfim na sociedade. As tecnologias, assim como as novas tecnologias formam um instrumento a mais para a apropriação de conhecimentos. Estas coexistem simultaneamente, nos diferentes espaços sociais e essas várias linguagens, de diversas formas e maneiras, ajudam a entender o mundo e todo o processo que norteia o conhecimento.

### **3. *As várias formas de aquisição da linguagem: considerações sobre as novas tecnologias***

No atual panorama educacional a ressignificação de alguns conceitos e estratégias se fazem necessários, neste contexto surge um novo paradigma, que vai além da alfabetização com o letramento, com o intuito de agregar novos saberes de forma mais dinâmica, complexa e virtual, que é, o letramento digital<sup>104</sup>.

O letramento digital se apresenta como desafio aos professores na medida em que as escolas, não estão estruturadas para dar conta desse novo contexto da era digital o hipertexto<sup>105</sup>. O hipertexto consiste e permite ao mesmo tempo lidar com outros recursos virtuais como: vídeos, músicas, textos, filmes, documentários etc., para a aquisição do conhecimento.

---

<sup>104</sup> De acordo com Xavier (2012), o letramento digital traz consigo uma série de situações de comunicação nunca vividas antes da chegada das inovações tecnológicas computacionais. As experiências das salas de bate-papo (chat), fóruns eletrônicos, correio eletrônico (e-mail).

<sup>105</sup> Em linhas gerais, segundo Xavier (2012), o hipertexto *on-line* é a página eletrônica da Internet que permite acesso simultâneo do leitor a textos, imagens e sons de modo interativo e não-linear, possibilitando visitar outras páginas e assim controlar até certo ponto sua leitura-navegação na grande rede de computadores.

Nossa experiência em escola pública nos autoriza a dizer que são poucas as realidades escolares, que dispõem de estrutura física e recursos materiais e humanos para desenvolver o processo de letramento digital, de maneira que, o aluno possa ter acesso às tecnologias e possam usá-las como facilitadora da aprendizagem.

Até onde conhecemos, as escolas, não dispõem de rede wifi, com computadores ligados, e acesso suficiente para atender aos alunos. Geralmente, há um laboratório de informática com alguns computadores, usados pela escola, em dias e horários pré-determinados pela equipe pedagógica. Em algumas escolas públicas há um mediador tecnológico (pessoa designada pela escola, para esta função), esse profissional não é necessariamente, o professor regente. Acreditamos no uso das novas tecnologias na escola como prática social facilitadora da apropriação do conhecimento escolar tanto para os professores, demais profissionais e alunos.

Mas o que é tecnologia? É importante lembrar que, a história do homem iniciou juntamente com a história das técnicas, com a utilização de objetos que foram transformados em instrumentos diferenciados, evoluindo em complexidade juntamente com o processo de construção das sociedades humanas. (VERASZTO, 2003)

A tecnologia evoluiu da técnica, que na história da humanidade foi evoluindo com o próprio homem. Inicialmente era um processo onde a contemplação científica praticamente não exercia influências (KNELLER, 1978). O significado original do termo *techné* tem sua origem a partir de uma das variáveis de um verbo que significa fabricar, produzir, construir, dar à luz, o verbo *teuchô* ou *tictéin*, cujo sentido vem de Homero; e *teuchos* significa ferramenta, instrumento (TOLMASQUIM, 1989). A palavra tecnologia provém de uma junção do termo *tecno*, do grego *techné*, que é saber fazer, e *logia*, do grego *logus*, razão. Portanto, tecnologia significa a razão do saber fazer (RODRIGUES, 2001). Em outras palavras a técnica significa estudo da própria atividade do modificar, do transformar, do agir. (VERASZTO, 2003)

Uma tênue linha constitui a divisão espaço-tempo da evolução da técnica para a revolução tecnológica, se é que há, esse conceito está presente no próprio sentido da existência humana. O professor que lê para seus alunos, o faz, para que estes percebam, a importância da leitura e dos mais variados gêneros textuais, e sua função simbólica prática, assim como a escrita. Neste sentido, o livro constitui uma tecnologia, para a



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

técnica da leitura. As técnicas, assim como, as tecnologias surgiram e se aperfeiçoam à medida que, o homem evolui, por uma razão: a necessidade da mudança, a resolução de um problema, a curiosidade, sem essas premissas, não teria sentido criá-las. Nesse ponto Soares destaca que:

Tecnologia não melhora a essência do que se ensina e sim a forma de transmiti-la. Assumir o emprego de tecnologias educacionais favorece a revisão da prática convencional. Rever atitudes de ensino pelo professor corresponde a ponderar necessidades de inovação da prática como o objeto principal da capacitação ou da formação continuada do professor hoje. (SOARES, 2006, p. 39)

Segundo Xavier (2012) nas sociedades em que prevalecem a escrita da língua, as instituições escolares, vem desenvolvendo um papel fundamental, no processo de alfabetização e letramento dos alunos. Estas parecem ser as duas prioridades da escola: alfabetizar e letrar pessoas. Sem dúvida, a escola através de tecnologias tais como (rádio, TV, jornais e revista) e agora através das novas tecnologias (internet, CD, CD-ROM, DVD), ajuda a consolidar a cultura da escrita, mas como nos alerta Corrêa (2002, p. 46) “o valor da tecnologia não está nela em si mesma, mas depende do uso que fazemos dela”. Por isso a Aluna R destaca: “Vou continuar a estudar, fazer faculdade, ser gente! Eu não sei mexer em nada, as tecnologias podem nos ajudar no nosso dia a dia. Com certeza facilita, mas é caro, é difícil mexer, pagar conta, falar com alguém, zap zap..”. (Aluna R. 40 anos).

“*Fazer faculdade, ser gente*” nos remete a pensar em outros valores presentes na sociedade, ser gente incorpora amadurecimento, laços fortes, comprometimento consigo e com os outros. Na preocupação em “ser gente” sobressai as qualidades que ligam os seres humanos uns aos outros. Essa perspectiva nem sempre se coaduna com o rápido retorno, ou “facilidades” próprias das novas tecnologias.

Nesse sentido, Corrêa (2006) acrescenta que o que somos pode ser mediado pela tecnologia, mas nos tornamos depende de nossos afetos, de nossas competências, do lugar social que ocupamos, na escola: “Tal análise serve para o uso dos diversos recursos tecnológicos, desde o uso de transparências, apresentações em quadro-negro ou PowerPoint até a internet”. (CORRÊA, p. 46, 2002)

Portanto, o que devemos ter claro é o conceito de tecnologia, articulado com o conceito de sociedade, indivíduo, educação e ensino, especialmente, quando nos referimos aos grandes centros urbanos e aos alu-

nos da EJA. Esses alunos, geralmente, trabalham e de certa forma tem acesso as novas tecnologias como destacado:

Muitas coisas mudou, o nosso trabalho necessita do computador, o trabalho exige, no passado era menos, hoje se aumentou a quantidade do volume, os funcionários, saber os direitos, meu dia a dia é aprender o que se passa no colégio, no quadro, a tecnologia está mais avançada, temos que colocar no sistema do computador para saber o que estamos fazendo. Primeiro antes de tudo, temos que aprender a leitura do quadro, temos que aprender a ler, para depois saber outras coisas. Adianta (...) o dia a dia é mais fácil de correr, antigamente levávamos muito tempo, mandar um fax para Brasília onde é muito mais fácil. Ele (o trabalhador) hoje tem mais facilidade, por causa das prestações, o que pequeno antes não conseguia comprar, hoje todos tem cartão de cartão de crédito". O computador é necessário... jogar no computador. (Aluno R. 45 anos)

*"Muita coisa mudou"* o aluno percebe as alterações presentes em seu ambiente de trabalho como: tempo de comunicação, aumento do volume de trabalho, facilidade de informações sobre os seus direitos. Porém destaca que *"primeiro antes de tudo, temos que aprender a leitura do quadro"*, essa fala nos remete a aquisição do processo da leitura e da escrita, nesse sentido, ao refletir sobre as funções básicas da educação escolar, Sancho (1998) destaca que as escolas são uma tecnologia, uma solução à necessidade de proporcionar educação a todos os cidadãos e cidadãs.

O fato de o aluno reconhecer ser *"o computador necessário"* e acrescentar que *"o pequeno antes não conseguia comprar, hoje todos tem cartão de crédito"* nos alerta o quanto, muitas vezes, negamos e/ou desconsideramos a inserção dos alunos da EJA no reconhecimento e uso das novas tecnologias na medida em que não possibilitamos *"a compreensão da cultura do seu tempo e o desenvolvimento do juízo crítico sobre elas"*. (SANCHO, 1998, p. 41)

#### **4. Considerações finais**

A tecnologia evoluiu da técnica, que foi evoluindo com o próprio homem. Sabemos que as novas tecnologias podem ser aliadas da prática pedagógica do professor, mas nos indagamos: estão os professores preparados para o uso e reuso de tais tecnologias? Como o professor enquanto cidadão se movimenta nessa sociedade mediada pelas novas tecnologias?

Quanto aos alunos da EJA fica evidenciado para alguns a lacuna entre a apropriação de saberes propostos pela escola e a apropriação de

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

saberes próprios das novas tecnologias, igualmente nos indagamos: estão os alunos da EJA preparados para o uso e reuso de tais tecnologias? Os jovens da EJA são parte da geração digital?

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC)*. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

CORRÊA, Juliane. Novas tecnologias da informação e da comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Vianna. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 43-50.

KNELLER, G. F. *A ciência como atividade humana*. São Paulo. Zahar/Edusp, 1978.

MORTATTI, Maria do Longo. (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SANCHO, Juana M. *A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANCHO, Juana M. (Org.). *Para uma tecnologia educacional*. Trad.: Neves, B. A. Porto Alegre: Artmed, 1998, 28-40.

SOARES, Suely Galli. Ensino superior e tecnologias educacionais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Cultura do desafio: gestão de tecnologias de informação e comunicação no ensino superior*. São Paulo: Alínea, 2006.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 25, p. 05-17, jan./abr.2004.

TOLMASQUIM, A. T. Instrumentalização e simulação como paradigmas da ciência moderna. In: D'AMBRÓSIO, U. (Org.). *Anais do 2º Congresso Latino-Americano de História da Ciência e da Tecnologia*. São Paulo: Nova Stella, 1989, p. 83-87.

VERASZTO, E. V.; SILVA, D.; SIMON, F. O.; BARROS FILHO, J., BRENELLI, R. P. O caráter multidisciplinar da educação tecnológica: desenvolvendo atividades práticas contextualizadas a partir de uma relei-

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

tura dos Parâmetros Curriculares Nacionais In: \_\_\_\_\_. *Desafios da Educação neste século: pesquisa e formação de professores*. 1. ed. Cruz Alta: Centro Gráfico UNICRUZ, 2003, vol. 02.

XAVIER, Antonio. C. S. O. *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. 2012. Tese (de Doutorado). – Unicamp, Campinas.

TECNOLOGIAS E NOVOS LETRAMENTOS  
EM LÍNGUA ADICIONAL

Valéria Jane Siqueira Loureiro (UFS)  
[vjsloureiro@yahoo.com.br](mailto:vjsloureiro@yahoo.com.br)

RESUMO

O surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação tem modificado muitas atividades da vida moderna. Tais modificações também têm atingido o processo de ensino/aprendizagem, levando-nos a refletir e pesquisar sobre as consequências dessas novas práticas sociais e uso da linguagem na sociedade. O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, Internet, cartão magnético, caixa eletrônico etc.) na vida social exige dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, com o surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, o digital, consideramos o letramento uma necessidade dos indivíduos de dominar um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas pelas instituições de ensino, a fim de capacitar os alunos a não só dominarem a língua espanhola como língua adicional, mas também a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais. Neste trabalho, procuramos refletir sobre o mais recente desafio pedagógico que se coloca para os docentes: letrar digitalmente em língua adicional uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias de informação e comunicação e, consequentemente, sobre o material didático com que letramos os estudantes em espanhol como língua estrangeira. Assim a proposta de formação docente que se baseia no desenvolvimento de novas competências e letramentos tem por fundamentação o que nos afirma Coscarelli (2002), Ribeiro (2005), Soares (1998) e Dias (2009). Além disso, se objetiva que a apropriação crítica das tecnologias e do letramento digital, de forma que os usos pedagógicos das novas tecnologias de informação e comunicação tragam uma mudança nos paradigmas educacionais e não a reaplicação de antigos modelos com novas ferramentas. (KENSKI, 2012; PRETTO, 2008; PONTE, 2000)

Palavras-chave: Novas tecnologias. Letramento. Língua adicional. Língua estrangeira.

### 1. Introdução

O surgimento das tecnologias de informação e comunicação tem modificado muitas atividades da vida moderna. Tais modificações também têm atingido o processo de ensino/aprendizagem, nos levando a refletir e a pesquisar sobre as consequências dessas novas práticas sociais e uso da linguagem na sociedade. O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, Internet, cartão magnético, caixa eletrônico etc.) na vida social exige dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos.

Por essa razão, com o surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, o digital, consideramos o letramento uma necessidade dos indivíduos de dominar um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas pelas instituições de ensino, a fim de capacitar os alunos a não só dominarem a língua adicional, mas também a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais.

Neste trabalho, procuramos refletir sobre o mais recente desafio pedagógico que se coloca para os docentes: letrar digitalmente em língua adicional uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias de informação e comunicação e consequente sobre o material didático com que letramos os estudantes. Assim a proposta de formação docente que se baseia no desenvolvimento de novas competências e letramentos tem por fundamentação o que nos afirma Coscarelli (2002), Ribeiro (2005), Soares (1998) e Dias (2009). Além disso, se objetiva que a apropriação crítica das tecnologias e de novos letramentos de forma que os usos pedagógicos das tecnologias de informação e comunicação tragam uma mudança nos paradigmas educacionais. (KENSKI, 2012; PRETTO, 2008; PONTE, 2000)

## **2. *Novos letramentos e a cultura digital***

Vivemos na Sociedade em Rede de Castells (2000), mergulhados na Cibercultura de Lévy (2010), no qual as tecnologias digitais, cada vez mais inseridas no nosso cotidiano, trazem enormes transformações e desafios para a sociedade. Entre as transformações estão a alteração da relação espaço-temporal permitida pelo ambiente virtual, assim como novas práticas comunicacionais e novas relações sociais marcadas pelos recursos eletrônicos (LEMOS, 2003) que assume diferentes recursos e potencialidades, que, dependendo do uso que damos a ela, nos permite desvendar novos e promissores horizontes para nossas práticas sociais, entre elas a educacional.

Neste cenário, as tecnologias desempenham um papel fundamental na produção e distribuição da informação, assim como nas relações entre os indivíduos no espaço virtual, fato que abre diversas possibilidades do ponto de vista social e educacional, mas gera também grandes desafios. O novo paradigma tecnológico emergente com a introdução da *Web 2.0*, permite aos usuários exercerem um papel mais ativo na busca,

compartilhamento e produção de informação e construção de conhecimento. O avanço de novas ferramentas disponíveis no ambiente *on-line* permite que se vislumbrem novas abordagens educacionais, através de maior interação e colaboração entre alunos e professores em comunidades virtuais no ciberespaço, fundamentadas na organização de redes de aprendizagem.

No cenário contemporâneo de mudanças, com necessidade constante de inovação em processos de disseminação de informação e construção do conhecimento, a educação encontra um ambiente favorável para uma mudança de paradigmas. Variados AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) possibilitam a construção de conhecimento e aprendizagem no ciberespaço não restringindo mais o processo educacional há um tempo ou espaço específico. Neste contexto, diversas ferramentas de mídias sociais (*Wikis*, Sites de Redes Sociais, *sites* de compartilhamento de vídeos e fotos, *sites* de realidade virtual, marcadores, entre outros) abrem novas possibilidades e perspectivas para uma educação mais aberta e flexível.

Ao mesmo tempo em que o avanço das tecnologias abre novas possibilidades para os processos de ensino e aprendizagem formais e não formais, despertando o interesse por novas abordagens e aplicações educacionais para o novo ferramental da pós-modernidade faz-se necessário um olhar e uma reflexão crítica sobre estas ferramentas e seus impactos na sociedade contemporânea, uma vez que estas tecnologias não são neutras (LÉVY, 2010) e muitas vezes são consumidas acriticamente, reproduzindo a nova ordem mundial.

Os avanços tecnológicos e a rapidez com que novas ferramentas surgem e passam a permear nosso cotidiano gera a necessidade de atualização e aquisição de novos conhecimentos para dominar as novas técnicas. Novas tecnologias surgem diariamente e são utilizadas pela educação no intuito de proporcionar novas formas de interagir com o conhecimento. Situado nesse contexto, o projeto tem por objetivo propor uma estratégia da aprendizagem da compreensão escrita a partir das tecnologias voltada para a formação contínua de professores de língua adicional visando à apropriação crítica das tecnologias a fim de potencializar sua utilização na educação, uma vez que se os professores fazem apropriação das possibilidades dessas tecnologias na sua prática pedagógica no ensino de língua estrangeira, o professor terá o papel de mediador da aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais, entre eles a linguística e digital.

Sabemos que novos comportamentos e novas linguagens são produzidos com a utilização de novas tecnologias, demandando novas competências para professores que vão muito além do conhecimento técnico para operar tais ferramentas. O conhecimento na pós-modernidade é líquido, fluido e sofre constantes mudanças, sendo impossível segurá-lo ou detê-lo (BAUMAN, 2009). Dada à velocidade com que as inovações ocorrem e novas ferramentas passam a fazer parte do nosso dia-a-dia e das nossas salas de aula, surge o desafio de identificar como as tecnologias ajudam o aprendizado da leitura e o processo de letramento em língua adicional. É notório que a internet abre novas perspectivas dentre elas muitas ferramentas que usadas como mediação pedagógica vem auxiliar os professores no processo de letramento, proporcionando aos nossos estudantes se envolverem na construção de seu próprio aprendizado e de forma autônoma.

### **3. Cultura digital para a formação docente**

A apropriação das constantes mudanças desde uma perspectiva crítica permite ir além do conhecimento técnico e operacional no manuseio das tecnologias, tornando-os capazes de se apropriarem criticamente dessas ferramentas. Assim, os docentes em suas práticas pedagógicas promovem transformações no contexto educacional. Entretanto, infelizmente, o que percebemos é outra realidade, como aponta Vani Kenski ao constatar o abismo entre o ensino mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, e as possibilidades geradas por elas ao afirmar que

A cultura tecnológica exige a mudança radical de comportamentos e práticas pedagógicas que não são contemplados apenas com a incorporação das mídias digitais ao ensino. Pelo contrário, há um grande abismo entre o ensino mediado pelas TICs – praticado em muitas das escolas, universidades e faculdades – e os processos dinâmicos que podem acontecer nas relações entre professores e alunos *on-line*. (KENSKI, 2013, p. 68)

Neste sentido, a inclusão das tecnologias tem por finalidade desenvolver as estratégias de leitura que ajudem na compreensão de textos escritos, ampliando o conhecimento do vocabulário específico e de estruturas sintáticas próprias da língua estudada levando os alunos a também familiarizar-se com as diferentes variedades de registros das línguas a partir da utilização dos vários gêneros textuais.

Capacitar os estudantes por meio do desenvolvimento da destreza leitora faz parte do que propõe para a Educação Básica. A leitura se trata



de uma habilidade imprescindível para o desenvolvimento cognitivo no processo de ensino-aprendizagem de línguas, seja materna ou estrangeira. Esta orientação se apresenta nos documentos que direcionam o ensino de línguas no Brasil: os PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) e as OCN (*Orientações Curriculares Nacionais*). Os PCN de língua estrangeira alertam:

Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular<sup>106</sup> e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL-MEC/SEF, 1998, p. 20)

Na *Orientações Curriculares Nacionais* para o Ensino Médio há a orientação do desenvolvimento da habilidade leitora para o ensino de línguas e assegura que na língua materna “as ações realizadas na disciplina língua portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (2006, p. 18). Além disso, o mesmo documento nos orienta a:

Conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrita, oral, imagética, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade. [...] (MEC/SEF, 2006, p. 32)

Para o ensino de língua estrangeira, as *Orientações Curriculares Nacionais*, no que se refere à compreensão leitora, ressalta que se deve “No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades)” (MEC/SEF, 2006, p. 98). Portanto, a partir da documentação que rege a educação no Brasil, PCN e *Orientações Curriculares Nacionais*, o desenvolvimento da destreza leitora com a inclusão de subsídios da tecnologia digital é uma necessidade para a formação dos professores que vivem na sociedade do conhecimento e da informação.

---

<sup>106</sup> Atualmente o exame formal do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o ensino médio de língua estrangeira é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Na cultura contemporânea, onde variadas tecnologias permeiam o nosso cotidiano impondo diversas transformações na sociedade, fazem-se necessárias profundas transformações nos processos educacionais a fim de empoderar os cidadãos para o uso das tecnologias digitais. Dessa forma, Kenski (2013) reforça ainda a necessidade de um novo modelo de formação docente de forma que o avanço tecnológico seja articulado com mudanças no ensino, garantindo, assim, que a utilização das tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional leve à mudança de práticas e hábitos e a processos inovadores, condizentes com as demandas da cibercultura.

#### **4. A cultura digital na formação docente em língua adicional**

A partir dessas constatações, da minha prática docente como formadora de professores e da experiência e pesquisa nos projetos Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) na UFS e de Iniciação Científica (PIBIC) é que começa a se delinear este projeto. Em primeiro lugar, o reconhecimento de que os avanços tecnológicos, principalmente os relacionados às tecnologias, como a disseminação da Web 2.0 e suas ferramentas de cooperação e colaboração, acarretam mudanças profundas nas formas como interagimos e aprendemos na sociedade da informação e do conhecimento.

Em segundo lugar, a necessidade emergente de processos de formação e qualificação docente para apropriação crítica e criativa das ferramentas que as tecnologias disponibilizam em contextos de educação presencial de maneira que esses professores possam contribuir para a realização de processos de ensino e aprendizagem significativos e inovadores e não simplesmente de transposição de antigas metodologias e técnicas de ensino baseadas em novas ferramentas tecnológicas, como computadores e *tablets*.

Como nos lembra Kenski, “[...] a tecnologia é essencial para a educação. Ou melhor, educação e tecnologias são indissociáveis” (2013, p. 43). Dessa forma, diferentes tecnologias permearam o ambiente escolar ao longo dos últimos séculos e ao final do século XX variadas tecnologias foram sendo substituídas por tecnologias mais novas e modernas.

Na minha atuação tanto como professora de espanhol quanto como formadora de professores, coordeno projetos em que há a proposta de inserção das possibilidades das tecnologias e de diferentes aparatos tec-

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

nológicos na aula de espanhol de colégios do ensino médio, desde retroprojetores e gravadores até o computador, e, mais recentemente, tecnologias móveis, como o celular e o *tablet*, segundo Santaella (2007, p. 24)

(...) linguagens tidas como espaciais – imagens, diagramas, fotos – fluidificam-se nas enxurradas e circunvoluções dos fluxos [...] Textos, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornaram-se leves, perambulantes. Perderam a estabilidade que a força de gravidade dos suportes fixos lhes emprestava. Viraram aparições, presenças fugidias que emergem e desaparecem ao toque delicado da pontinha do dedo em minúsculas teclas. Voam pelos ares a velocidades que competem com a luz.

Vivemos um momento de grande apelo às tecnologias, o que gera uma constante inserção dessas ferramentas no contexto educacional por meio de incentivos dos governos municipal, estadual e federal na compra de diferentes equipamentos como *tablets*, *netbooks* e lousas digitais além da criação de diferentes programas de promoção dessas tecnologias como o “Um Computador por Aluno” (UCA), entre outros. Consequentemente amplia-se a demanda para a formação de professores visando à plena utilização dessas tecnologias no contexto educacional. Contudo, muitos desses programas apresentam baixa eficiência, uma vez que a maior parte das ações tem como objetivo um caráter instrumental, de treinamento para utilização dos aparelhos e suas funcionalidades (aplicativos e programas) ao invés da apropriação crítica dessas tecnologias e o letramento digital de forma que os usos pedagógicos das tecnologias de informação e comunicação tragam uma mudança nos paradigmas educacionais e não a replicação de antigos modelos com o novo ferramental. (KENSKI, 2012; PRETTO, 2008; PONTE, 2000)

Tendo como ponto de partida a hipótese que a mediação das tecnologias no processo de compreensão escrita traz uma nova forma de conceber o ensino de língua, dentro de um ambiente de aprendizagem informatizado e mundialmente interligado por meio da Internet, possibilitando assim os docentes adquiram novos letramentos, entre eles o digital. O trabalho parte de uma problemática central que se foca nas seguintes questões: Como os professores de língua adicional da educação básica, ensino médio podem se apropriar das tecnologias de maneira a potenciar o letramento, a compreensão escrita, em suas aulas? Como as tecnologias promovem ou não a aquisição da compreensão escrita no processo de letramento em língua adicional? Nesse sentido, nos centramos em propor uma estratégia de aprendizagem da compreensão escrita a partir das tecnologias voltada para a formação continuada de professores de espanhol

visando à apropriação crítica das tecnologias de informação e comunicação a fim de potencializar sua utilização na educação.

Para isto, a aplicação das tecnologias pode potencializar o aprendizado de espanhol. Para tanto, é notório que as tecnologias entre elas, a internet, abrem novas perspectivas entre as muitas ferramentas que disponibiliza como mediação pedagógica para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, levando aos docentes a se envolverem com os seus alunos na construção do seu próprio conhecimento de forma participativa e cooperativa desenvolvendo a sua autonomia na aprendizagem.

A escolha de textos, músicas, vídeos entre outros, bem como de estratégias para a inclusão destes nas atividades didáticas pedagógicas, pode potencializar o ato de aprender. Quando o professor tem a possibilidade de planejar e construir materiais em linguagem multimídia, o processo tende a ser mais efetivo. Além disso, motivar os alunos para o letramento, a partir da interação com as tecnologias de modo que todos os envolvidos no mesmo processo possam interagir em prol da prática do ato de ler<sup>107</sup>, não ficando presos só ao ensino presencial, oferece a possibilidade de estar em contato com as comunidades virtuais de interação social e aprendizagem.

Sendo assim, partimos do pressuposto que a utilização das tecnologias de informação e comunicação, de maneira contextualizada para o ensino de espanhol, permite que o docente dinamize a aula e estimule a participação crítica e criativa dos estudantes. Dessa forma, formamos a hipótese que as tarefas pedagógicas de cunho digital se voltam para a interação, de modo que provocam a participação colaborativa dos professores com os estudantes e dos estudantes entre si tanto dentro quanto fora da sala de aula.

A elaboração de materiais didáticos a partir das tecnologias e o emprego das suas possibilidades no processo de ensino de espanhol para os estudantes visam à criação e recriação de material didático por parte do professor para a aplicação nas aulas presenciais<sup>108</sup>. Dar-se-á especial ênfase na perspectiva do ensino presencial, a utilização das tecnologias como suporte para dar continuidade ao processo de ensino e aprendiza-

---

<sup>107</sup> Referencia a obra de Paulo Freire "A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam".

<sup>108</sup> Os professores de língua estrangeira contam com uma hora aula (cinquenta minutos) por semana com turmas que possuem em média quarenta e cinco alunos.

gem iniciado em sala de aula. Enfatizam-se as diversas perspectivas existentes sobre o espaço e a importância que devem/podem ser dados ao ensino com as tecnologias de informação e comunicação, assim como a destreza leitora que permitem desenvolver vários letramentos o impresso, o midiático e o digital nos estudantes.

Desta maneira, se objetiva a formação continua dos professores regentes dos colégios estaduais no que tange a análise e elaboração de materiais didáticos, uma vez que os professores participarão do projeto colaborando na elaboração das atividades e tarefas das possibilidades que nos oferecem as tecnologias de informação e comunicação como a internet. Além disso, a ponte entre as atividades e tarefas do manual didático utilizado pelo professor regente nas aulas e as atividades propostas com as tecnologias são imprescindíveis para que se repense a questão da adequação do material didático as necessidades e expectativas dos estudantes.

O projeto visa avaliar até que ponto as tecnologias podem beneficiar o ensino de língua adicional e desenvolver a capacidade dos estudantes no que tange habilidade de leitura no processo de letramento múltiplo. É sabido que o uso do computador pode proporcionar ganhos pedagógicos como editores de texto, editores gráficos e ambientes de construção multimídia que permitem aos alunos a compreender na língua estrangeira, interpretando e reinterpretando infinitamente.

Dessa forma, oportuniza aos discentes, vivências no processo ensino-aprendizagem com base nas tecnologias existentes e aos professores, a possibilidade de criarem e recriarem material didático tendo a disponibilidade de mais um recurso. Devido ao relatado, o conhecimento e a inclusão das possibilidades da tecnologia na aquisição de espanhol levam também à ampliação do processo de letramento dos estudantes do ensino médio.

### 5. *O ensino de línguas com o auxílio do recurso on-line*

Na atualidade a comunicação humana mediada por computador e a educação a distância está cada dia mais presente e em vários setores. Os cursos *on-line* para educadores, alunos e outros vêm se expandindo em diferentes modalidades, sendo estes cursos totalmente *on-line* ou semi-presencial. Segundo o que nos afirma Teles (*apud* LITTO & FORMIGA, 2009, p. 72) “nas últimas três décadas o aumento da comunicação huma-

na mediada pelo computador para fins educativos levou a uma proliferação de tecnologias com o propósito de oferecer ambientes educacionais *on-line*”.

A partir disto, se faz necessário que nós, profissionais da área de educação, nos adaptemos a esse novo cenário para que acompanhem o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação e ofereçamos novas oportunidades aos nossos estudantes. Além disso, nós, professores nos encontramos diante de uma nova prática de ensino na qual o computador, a internet e outros meios tecnológicos emergem durante o processo de ensino-aprendizagem e nos servem como recurso para o ensino de línguas.

Sabemos que outro fator importante é que a nova geração de estudantes faz parte da geração *Net*, os chamados ‘*digital natives*’ e esses esperam do sistema de ensino e dos professores a inclusão de atividades que usem tecnologia em sala de aula. É exatamente isto o que nos afirma Sharma e Barret (2007, p. 10) sobre a inclusão da tecnologia no ensino “*Learners today have high expectations when it comes to technology. Younger learners, the ‘digital natives’, are part of the Net generation and expect a language school to offer opportunities to use technology in their courses [...]*”.

Na modalidade de ensino semipresencial ou *on-line*, o estudante passa a ter um novo papel no processo de ensino-aprendizagem de acordo com o que nos afirmam Valente e Matar (*apud* PAIVA; BOHN, 2007, p. 7):

[...] o aluno passa também a ser, além de leitor, autor e produtor de material didático, e inclusive editor e colaborador, para uma audiência que ultrapassa os limites da sala de aula, ou mesmo do ambiente de aprendizagem. A habilidade para acessar e publicar conteúdo com facilidade nos força a repensar o que esperamos de nossos alunos, e inclusive o que significa ensinar e aprender.

Portanto, a decisão pelo trabalho colaborativo baseia-se na necessidade e expectativa dos estudantes e por não haver a possibilidade de oferta da disciplina na modalidade presencial, uma vez que muitos dos estudantes não têm a oportunidade de realizar o curso de maneira ou porque estudam ou porque trabalham no horário em que a disciplina é ofertada.

O curso foi realizado com grupos de 80 estudantes de vários cursos de graduação da instituição universitária, de diversas idades e forma-

ção acadêmica. Acredita-se que esses estudantes têm conhecimento sobre o uso da tecnologia, deste modo todos são letrados digitalmente, uma vez que, ser um letrado digitalmente segundo Xavier (2008, p. 2) pressupõe:

O letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

A partir deste pressuposto, acredita-se que esses estudantes sabem realizar essas práticas novas de leitura digital. Sabemos que o letramento digital acontece de forma natural para os estudantes, através do uso e da descoberta das ferramentas disponíveis, o tão conhecido *learning by doing*. Essa mudança e inserção no mundo virtual é o que condiciona o letramento de cada um, bem como afirma Soares (2002, p. 151)

a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Essa prática é transferida para a tela que assume o espaço de leitura, diferente do papel, sendo assim há “um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela” (SOARES, 2002, p. 152).

### **6. A questão do texto e do hipertexto na compreensão leitora digital**

Neste trabalho nos baseamos na comunidade de prática ou na teoria social de aprendizagem de Wenger. Ao se engajar nesse projeto os participantes contam com a colaboração entre todos pertencentes da comunidade para um aprendizado contínuo e mútuo, sendo que cada um assume um papel importante no processo como um todo. Para Wenger (*apud* PERIN, 1998):

A comunidade é o fio condutor da aprendizagem. Assumindo que a aprendizagem é uma questão essencialmente de pertencimento e de participação, a comunidade torna-se um elemento central como grupo de pessoas que interagem, aprendem conjuntamente, constroem relações entre si, desenvolvem um sentido de engajamento e de pertencimento. Estas pessoas interagem regularmente e se engajam em atividades conjuntas, estabelecendo relacionamento e confiança.

Como uma comunidade de prática visa o aprendizado de todos para desenvolver a habilidade de leitura em língua espanhola como língua adicional, os professores e os estudantes assumem a responsabilidade de participar e interagir para que o processo se efetive, conseqüentemente haja o aprendizado. Assim, a interação assume vários papéis, como por exemplo:

1) Aluno-aluno: essa interação ocorre síncrona e assincronamente, o que caracteriza o aprendizado colaborativo. A interação é interpessoal. “Ela gera motivação e atenção, enquanto os alunos aguardam o feedback dos colegas, e diminui a sensação de isolamento do estudo a distância”. (MATTAR, *apud* LITTO & FORMIGA, 2009, p. 116)

2) Aluno-professor: essa interação se assemelha à anterior, pois pode ser síncrona ou assíncrona também e o papel do professor é fundamental pois esse deve motivar e dar feedback ao trabalho realizado pelos alunos. Sem esse *feedback* o aluno pode se perder ao não entender alguma atividade ou desistir de participar do projeto.

3) Aluno-conteúdo: “O aluno pode interagir com o conteúdo de diversas maneiras: navegando e explorando, selecionando, controlando, construindo, respondendo, entre outras” (MATTAR, *apud* LITTO & FORMIGA, 2009, p. 116). No projeto o aluno explora o texto que foi postado com outros participantes e respondem as questões interpretativas.

4) Professor-conteúdo: nesse tipo de interação o professor assume seu papel de ‘*designer*’, faz escolha de material didático a ser postado, na plataforma a ser utilizada, sugere fontes, propõe atividades para os alunos, enfim cria e coordena o projeto em si. Segundo Ramos (*apud* SOTO; MAYRINK & GREGOLIN, 2009, p. 93) um dos princípios teóricos de ensino-aprendizagem envolve o projeto no tangente a elaboração do material didático:

[...] desenvolver confiança e fazer os alunos sentir-se confortáveis – envolve considerações sobre como o material pode dar ao aluno segurança de que obterá sucesso ao se engajar nas atividades que lhe serão apresentadas, criando senso de realização e, ao mesmo tempo, possibilitando elevar sua autoestima.

A interação mencionada anteriormente é fator primordial para interpretar textos em língua adicional. A partir das propostas de atividades colaborativas desenvolvidas a partir das tecnologias espera-se que o aluno chegue além do que seria capaz de produzir individualmente. Essa é uma preocupação da teoria socioconstrutivista de Vygotsky. Como diz Mores (2001, [s./p.]):



## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Um dos princípios básicos da teoria de Vygotsky é o conceito de "zona de desenvolvimento próximo". Zona de desenvolvimento próximo representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém. Em outras palavras, teríamos uma "zona de desenvolvimento autossuficiente" que abrange todas as funções e atividades que a criança consegue desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa. Zona de desenvolvimento próximo, por sua vez, abrange todas as funções e atividades que a criança ou o aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. Esta pessoa que intervém para orientar a criança pode ser tanto um adulto (pais, professor, responsável, instrutor de língua estrangeira) quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida.

Vygotsky nos fornece uma orientação sobre o papel da ação docente: o professor é o mediador da aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais. Mas, a ação docente somente terá sentido se for realizada no plano da zona de desenvolvimento proximal. Isto é, o professor constitui-se na pessoa mais competente que precisa ajudar o aluno na resolução de problemas que estão fora do seu alcance, desenvolvendo estratégias para que pouco a pouco possa resolvê-las de modo independente.

É preciso que a escola e seus educadores atentem que não têm como função ensinar aquilo que o aluno pode aprender por si mesmo e sim, potencializar o processo de aprendizagem do estudante. A função da Escola é fazer com que os conceitos espontâneos, informais, que os educandos adquirem na convivência social, evoluam para o nível dos conceitos científicos, sistemáticos e formais, adquiridos pelo ensino. Eis aí o papel mediador do docente. (VYGOTSKY, 1998, p. 76)

Dessa maneira, os estudantes se ajudam mutuamente com o conhecimento que cada um tem e colaboram com o que vem sendo desenvolvido, sendo o professor um orientador, um mediador nas atividades, no processo de trabalho. Trata-se de uma abordagem na qual o estudante, a partir de exposição a diversos tipos e gêneros textuais, compreende e aprende a organização textual e a interpreta.

Sabe-se que a partir do surgimento da Internet há a disponibilidade de um leque de gêneros digitais: *e-mail*, reportagens, bate-papo virtual, aulas virtuais, *orkut*, *blog* etc., que se tornaram práticas de linguagem diária na vida contemporânea, fazendo assim parte da nossa vida cotidiana, uma vez que saem do texto impresso se tornam digitais e passam a ser um recurso a mais para o professor de línguas na modalidade presencial.

**7. A questão do texto e do hipertexto na compreensão leitora digital**

Se tomarmos em consideração esta questão, temos que relativizar o conceito de texto a partir dos gêneros digitais. De acordo com a corrente da linguística textual, o texto é além de uma unidade linguística, um evento que converge em três ações: linguísticas, cognitivas e sociais. Todas estas ações se constituem quando está sendo processado. Não possui regras de formação e não permite medir os critérios de textualidade uma vez que seu sentido nunca está pronto e acabado. (MARCUSCHI, 1999, p. 3)

Nesta perspectiva, um texto é mais do que uma sequência de enunciados concatenados. A sua significação é um todo, resultante de operações lógicas, semânticas e pragmáticas que promovem a integração entre os significados dos enunciados que o compõem. Coscarelli (2002) propõe que a internet gera muitas mudanças na sociedade e que uma delas é o aparecimento de diversos gêneros textuais, como o chat. Para esses novos textos, é necessário entrar na semiótica e aceitar o movimento e a imagem como parte dele.

Coscarelli (2002, p. 11) ainda ressalta que com as tecnologias, o ato de deletar, copiar, colar, recortar transforma a maneira de pensar a interpretação e a produção de texto. O hipertexto se trata de um texto que traz conexões, links com outros textos que se conectam com outros, formando uma rede de textos. Discute-se bastante a questão da linearidade do texto. O leitor constrói o texto de maneira linear, desenvolvendo uma estrutura hierárquica com as informações que produziu durante a leitura, pois, ainda que o leitor siga as páginas do livro, a representação que constrói do texto, não é linear.

Na leitura, o leitor objetiva separar as informações relevantes, construindo uma hierarquia dos significados, já o hipertexto capacita o leitor a inferir as conexões entre os vários textos que fazem parte do hipertexto e que é infinita. Coscarelli (2002, p. 13) afirma que tanto o texto impresso quanto o hipertexto podem não apresentar a linearidade. No jornal impresso, temos as chamadas das reportagens na primeira página para depois mostrar a reportagem completa. No hipertexto, temos os links com informações referentes à informação da página principal. Assim, nessas duas formas é o leitor que vai desenvolver a ordem e a hierarquia das informações dessa leitura.

Nesse contexto, o leitor precisa ter autonomia para realizar essa atividade. Segundo Koch e Elias (2007), o texto é lugar de interação de

sujeitos sociais, que se constituem nele com diálogos. Assim, no foco da interação autor-texto-leitor, a leitura apresenta uma concepção interacional (dialógica) da língua e o sentido se constrói na interação entre o texto e os sujeitos (o autor e o leitor). No trabalho com o hipertexto, a inclusão das tecnologias é percebida nas mudanças que provocam nos textos, nas formas de ler e, dessa maneira, na forma de interagir e se comunicar. O professor pode e deve estimular, no aluno-leitor, a capacidade de desenvolver as estratégias de leitura do hipertexto. Essa ação vai proporcionar a autonomia do aprendiz e o letramento digital em língua adicional. Essas ações são importantes, uma vez que vão estimular a leitura de textos e hipertextos.

O texto e o hipertexto possuem as mesmas intenções comunicativas, mas o hipertexto proporciona aos leitores as condições de lidar tanto com o texto que leem segundo Coscarelli (2002). Apesar de alguma semelhança, texto e hipertexto são instâncias enunciativas que mantêm um contrato entre autor e leitor. O hipertexto busca atender uma nova interface comunicativa a qual permite o uso de novas formas de expressão. Ribeiro (2005, p. 127) pondera que as possibilidades do texto impresso e do digital são as mesmas, embora haja um aumento da velocidade, e facilidade de busca da informação e de publicação no sistema de teia semelhante aos que os editoriais de jornais e revistas já utilizavam. O hipertexto utiliza e combina os recursos de multimídia como imagens animadas e sons em seus conteúdos.

A transformação de um texto impresso em hipertexto digital consiste sobre tudo reconfigurar os velhos formatos e seus processos já pragmatizados, reformular os velhos gêneros textuais como cartas para o e-mail; diários para blogs, livros para e-books e etc. Da mesma forma o conceito de textualidade na era digital modifica. Textualidade é toda produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, em uma situação de interlocução. (COSTA VAL, 1999, p. 3)

A textualização se define como o sentido que ouvintes ou leitores atribuem ao texto sob a perspectiva teórica de que o mesmo pode ser interpretado e/ou textualizado de diferentes maneiras. Sendo assim, podemos afirmar que a textualidade e a textualização ocorrem da mesma forma tanto no suporte impresso quanto no digital, o hipertexto. Segundo Xavier, todo hipertexto pode ser textualizado, mas nem todo texto é um hipertexto, pelo menos na definição de hipertexto on-line que Koch adota “tecnologia enunciativa que viabiliza o surgimento do modo enunciação

digital, uma nova forma de produzir, acessar e interpretar informações". (KOCH, *apud* XAVIER, 2007, p. 206)

#### **8. Considerações finais... ou iniciais**

Sabemos que o hipertexto é certamente, a proposta de mesclar tecnicamente recursos semiológicos e linguísticos sob a tela do computador, que exige de seu usuário outro comportamento cognitivo para efetuar a compreensão, interpretação com o texto. Diante de tantas possibilidades exploratórias e de acesso a dados que a tecnologia proporciona uma reformulação para o texto. Assim, verificamos a possibilidade de desenvolver a habilidade leitora em língua espanhola para os estudantes, se transformando em uma possibilidade a mais para que os professores utilizem o auxílio da tecnologia na educação.

Assim, uma revisão no tipo de material didático para a aquisição de língua espanhola diferenciada do que é proposto tradicionalmente e oferecer um modelo a partir da utilização e apropriação das tecnologias na educação voltada para os novos letramentos que são necessários na nova cultura digital. Ao indicar atividades de aprendizagem de língua adicional se busca responder ao desafio atual dos docentes em relação a utilizar as potencialidades da Web 2.0 para desenvolver novas formas de ensino e aprendizagem baseados na interação, colaboração e coaprendizagem, oferecendo maior abertura e flexibilidade, características da própria cibercultura.

Ao propor para os professores a elaboração e aplicação do material didático almeja-se a apropriação crítica da tecnologia por professores permitindo processos de ensino-aprendizagem condizentes com as necessidades em um mundo cada vez mais globalizado e conectado em rede. Um mundo em que o conhecimento se torna cada vez mais fluido e as relações e interações sociais cada vez mais acentuadas. Nesse sentido, ao sugerir uma formação continuada de professores de língua adicional por meio de uma estratégia de aprendizagem da compreensão escrita a partir das tecnologias visando a criação de um processo de ensino e aprendizagem baseado na relação não hierárquica entre os participantes da rede e que propicie a prática reflexiva e construção colaborativa de conhecimento.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. Desafios educacionais da modernidade líquida. *Revista TB*. Rio de Janeiro: 148, p. 41-58, jan. a mar.2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-2SF/Rosa/Desafios.pdf> Acesso em: 01-02-2015.

CASTELLS, M. The new public sphere: global civil society, communication networks and global governance. In: *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, n. 616, p. 78-93, mar. 2008. Disponível em: <<http://ann.sagepub.com/content/616/1/78>>. Acesso em: 10-02-2015.

COSCARELLI, C. V. (Org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. A. *Importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 1989.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

LEMONS, André. Cibercultura: Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMONS, André; CUNHA, Paulo (Orgs.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003, p. 11-23.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. *Educação a distância o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2009

MEC/SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de línguas estrangeiras; conhecimentos de espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 85-124 e p. 127-164.

\_\_\_\_\_. Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez.2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 08-04-2015.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2000.

MORES, R. C. *Pensamento e linguagem*. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acesso em: 14-06-2014.

PERIN, J. O. R. A participação em comunidade de prática e o desenvolvimento profissional de professores de línguas estrangeiras. In: *Anais do XIV EPLE – Encontro de Professores de Língua Estrangeira do Paraná*. 1998. Disponível em:

<[http://teleduc.ead.cpdee.ufmg.br/cursos/diretorio/apoio\\_813\\_8//PERIN\\_comunidade\\_pratica\\_professores\\_LE.pdf?1341878523](http://teleduc.ead.cpdee.ufmg.br/cursos/diretorio/apoio_813_8//PERIN_comunidade_pratica_professores_LE.pdf?1341878523)>. Acesso em: 02-04-2015.

PRETTO, Nelson de L.; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: Edufba, 2008. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/22qtc>>. Acesso em: 01-02-2015.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela. – Letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005, p. 125-150.

RITCHER, M. G. O material didático no ensino de línguas. *Linguagem e Cidadania*. Santa Maria. Edição n. 14, jul-dez 2005. Disponível em: <[www.ufsm.br/linguagemecidadania](http://www.ufsm.br/linguagemecidadania)>. Acesso em: 20-04-2015.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). *Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, p. 127-172.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07-01-2015.

SOTO, U.; MAYRINK M. F.; GREGOLIN I. V. *Linguagem, educação e virtualidade*. Experiências e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TELES, L. A aprendizagem por e-learning. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. *Educação a distância o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WENGER, E. *Communities of practice: a brief introduction*. Disponível em: <<http://www.vpit.ualberta.ca/cop/doc/wenger.doc>>. Acesso em: 12-03-2015.

XAVIER, A. C. dos S. *Letramento digital e ensino*. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acessado em: 08-03-2015.

**UM NOVO OLHAR DA LINGUÍSTICA APLICADA  
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Mônica Saad Madeira (UNIG)  
[monicasaadmadeira@gmail.com](mailto:monicasaadmadeira@gmail.com)  
Simony Ricci Coelho (UNIG)  
[simonyricci@hotmail.com](mailto:simonyricci@hotmail.com)

**RESUMO**

A proposta deste artigo é uma reflexão à respeito dos livros didáticos de língua portuguesa, enquanto objeto de investigação da linguística aplicada. No primeiro momento, far-se-á uma breve passagem histórica sobre o livro didático. Sendo este o instrumento mais utilizado pelo professor em sala de aula. Logo depois, de forma panorâmica, discutirá a linguagem como prática social em linguística aplicada. O presente estudo poderá contribuir nas áreas de linguística aplicada e educação. Os autores que nortearam o trabalho foram: Celani (1992), Gadotti (2004), Koch (2010), Marcuschi (2008), Moita Lopes (1996). A abordagem de questões pertinentes à língua e à leitura exige do pesquisador um estudo de caráter interdisciplinar, tornando imperativa a convocação destas e outras diferentes áreas do conhecimento.

**Palavras-chave:** Linguística aplicada. Livro didático. Língua portuguesa. Linguagem.

**1. Introdução**

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

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

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



## 2. *Algumas definições de livros didáticos*

Há poucos trabalhos publicados com definições sobre livros didáticos. Mas, apesar da escassez, Tomlinson, *apud* Vilaça (2008, p. 6) 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.

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

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

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

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

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

## 3. *Livro didático: um histórico parcial*

Ressaltando o livro didático como instrumento de maior acesso e utilizado pelo professor em sala de aula, conforme destacam várias pesquisas acadêmicas, seria fundamental que o professor mantivesse contato

com o livro didático desde o início de sua formação, pois conhecendo melhor tal material, poderá examiná-lo, analisá-lo e criar o seu juízo de valor de forma prática para o seu uso.

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

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

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

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

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

No ano de 1945, o Decreto-lei 8.460 consolidou a legislação 1.006/38 e dispôs sobre a organização e funcionamento da Comissão Nacional do Livro Didático. A política do livro didático é redefinida em 1976. O decreto-lei nº 77.107 transferiu para a Fundação Nacional do

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Material Escolar (FENAME) a responsabilidade do Programa do Livro Didático.

Com relação as competências da FENAME, Freitag et alii (1993, p. 15) dizem que ela deveria

definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; formular programa editorial, cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns.

Com isso, surge a partir daí, ainda segundo Freitag (1993) a intenção do governo em vincular o livro didático as crianças carentes. Como constata-se atualmente, os livros didáticos do ensino médio nas escolas públicas e/ou CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) são entregues aos alunos no 1º ano e reutilizados pelos alunos vindos do ensino fundamental até a sua formação no 3º ano deste ciclo.

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

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

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

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

- d) promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos. (MEC, 2001)

Pelo exposto, nota-se divergências entre os que produzem o livro didático, aqueles que avaliam, examinam e julgam os livros e os que utilizam nas salas de aula, isto é, os professores.

Tal objeto de estudo, o livro didático é um transmissor de conteúdo (informação), que precisa do professor para realizar a dinâmica ensino-aprendizagem na sala de aula, mas o que ocorre é que muitas vezes percebemos uma incompletude ou heterogeneidade nesta “ferramenta de ensino” tão utilizada e por tantos anos. O que mais se espera é que o livro didático acompanhe e atenda as necessidades recorrentes ou atuais do aluno que vem a escola buscando algo de novo ou que pelo menos desperte a sua atenção.

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”.

#### **4. O olhar da linguística aplicada no livro didático de língua portuguesa**

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

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

Na década de 60, pesquisadores passaram a ter um novo “olhar linguístico”, o tema língua foi adiado dando espaço para a linguagem, num processo de atividade discursiva (análise do discurso, semântica ar-

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

gumentativa, sociolinguística, linguística textual, análise da conversação, entre outras) com diversos fatores envolvidos. A linguística passou a ser entendida no sentido amplo “macro”. No dizer de Daminanovic (2005, p. 188) “O linguista aplicado do novo milênio, passou a compreender o sujeito como múltiplo, contraditório e construído dentro dos diferentes discursos”. Nesse sentido os linguistas observaram as relações sociais do sujeito através da linguagem e se por meio desta irão manter ou modificar suas relações e atitudes na sociedade.

Marcuschi (2005, p. 152) diz que “A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto”. Sendo assim, as transformações com relação à língua vão acontecendo não só no decorrer do tempo, mas nas relações interpessoais.

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

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

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

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.

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

De acordo com Rojo e Batista:

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

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

## **5. Considerações finais**

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

É fundamental abordar não somente a parte histórica do livro didático de língua portuguesa, como também, ressaltar o trabalho do autor do livro didático e do professor de língua materna, que não consiste somente em reproduzir e/ou transpor os conteúdos, mas agir e modificá-los

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

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.

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

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programas: Livro Didático – PNLD*. Disponível em: <<http://www.fndegov.org.br/programas/pnld.htm>>. Acesso em: 18-07-2011.

\_\_\_\_\_. *Projeto de avaliação de livros didáticos de 1ª a 8ª séries*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/avalidid.shtm>>. Acesso em: 18-07-2011.

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

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

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

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

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

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

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

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

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

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

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

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

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

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