

ORGANIZADORA
PATRÍCIA GRACIELA DA ROCHA

Linguagens E Ensino

ENTRE NOVOS E VELHOS DESAFIOS

ORGANIZADORA
PATRÍCIA GRACIELA DA ROCHA

Linguagens E Ensino

ENTRE NOVOS E VELHOS DESAFIOS

| são paulo | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelos autores para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Morais <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncarelli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

- Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil
- Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra
- Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Julia Lourenço Costa
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil
- Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
- Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil
- Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil
- Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Pretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

- Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eying
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil
- Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Elson Morais
Editoração eletrônica	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	Jcomp - Freepik.com
Editora executiva	Patricia Biegging
Assistente editorial	Peter Valmorbidia
Revisão	Patrícia Graciela da Rocha
Organizadora	Patrícia Graciela da Rocha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguagens e ensino: entre novos e velhos desafios.
Patrícia Graciela da Rocha - organizadora. São Paulo:
Pimenta Cultural, 2020. 238p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-001-4

1. Linguagem. 2. Ensino. 3. Língua portuguesa. 4. Escola.
5. Didática. I. Rocha, Patrícia Graciela da. II. Título.

CDU: 37
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.014

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 0

*TODA EXPERIÊNCIA
DE APRENDIZAGEM
SE INICIA COM UMA
EXPERIÊNCIA AFETIVA*

RUBEM ALVES (2004)



Agradeço a todas as amigas e amigos, autoras e autores dos capítulos desta obra que por sorte do destino também são colegas de trabalho e de vida acadêmica. A tarefa de pesquisar, escrever e publicar não seria tão prazerosa sem vocês!

SUMÁRIO

Prefácio 13

Patrícia Graciela da Rocha

Capítulo 1

**Ideologias linguísticas e a questão da *norma*
nos livros didáticos da Geração Alpha..... 15**

Fabiana Biondo

Patrícia Graciela da Rocha

Capítulo 2

**O cronotopo em livros didáticos
de língua portuguesa: entre o discurso
da *tradição* e o da *mudança* 50**

Bárbara Rodrigues

Rodrigo Acosta Pereira

Capítulo 3

**A abordagem do texto literário no livro didático
de língua portuguesa para o 6º ano 81**

Letícia Gomes

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro

Capítulo 4

**Expressões idiomáticas verbais da língua
espanhola para o ensino em níveis iniciantes:
levantamento, tradução e análise 106**

Maria Carolina Canavarros dos Santos

Ana Karla Pereira Miranda

Capítulo 5

O multilinguismo nas escolas da fronteira

entre Brasil e Paraguai: relatos de misturas e silêncios

em Bela Vista (BR) e Bella Vista Norte (PY)..... 120

Mirian Elizabeth Gonçalves Gonzalez

Mirian Lange Noal

Capítulo 6

A língua portuguesa no processo

de ensino-aprendizagem

da educação profissional..... 158

Bárbara Colossi Felipe

Salete Valer

Capítulo 7

Velhos hábitos, novos desafios:

métodos de ensino em contextos

tecnológicos na formação inicial docente..... 182

Álvaro José dos Santos Gomes

Capítulo 8

Dispositivo didático digital como possibilidade

de interação entre professor e aluno: ferramenta

de ensino em tempos de pandemia 202

Edna Pagliari Brum

Juçara Zanoni do Nascimento

Sobre a organizadora..... 227

Sobre os autores e as autoras 228

Índice remissivo..... 235

PREFÁCIO

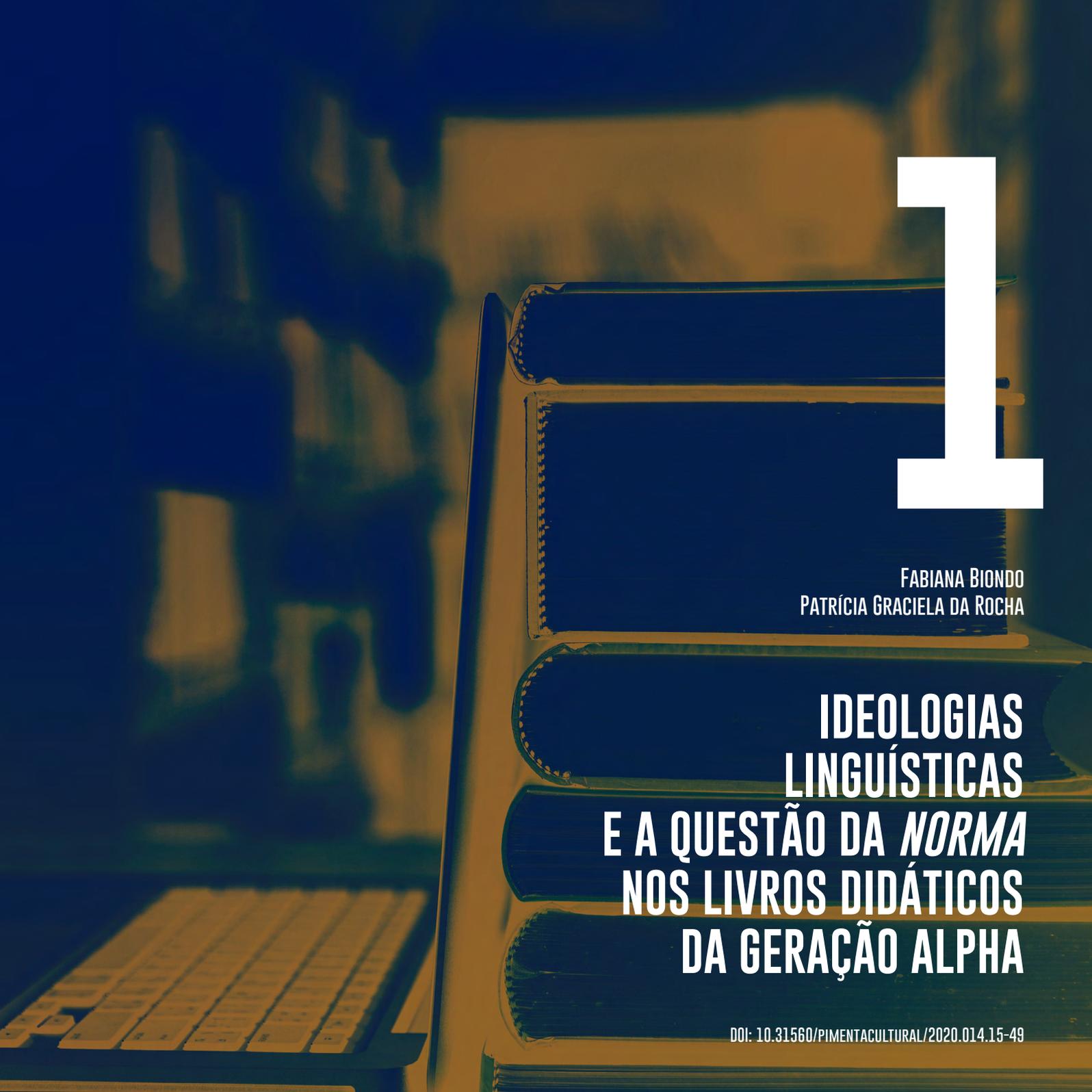
A partir de diferentes filiações teóricas e metodológicas, o coletivo de autoras(es) desta obra, todas(os) professoras(es) – algumas(ns) em parceria com alunas(os) ou técnicos em assuntos educacionais – de diferentes níveis, instituições e modalidades de ensino, reúne suas reflexões acerca de questões relacionadas ao ensino da linguagem humana. Partindo da análise de livros didáticos de língua portuguesa, passando por dicionários de língua espanhola, políticas educacionais, métodos e ferramentas de ensino por meio de tecnologias digitais, todos os textos resultam de pesquisas socialmente engajadas com uma educação linguística verdadeiramente crítica, democrática e emancipadora.

O encontro dessas(es) professoras(es) pesquisadoras(es) e as suas afinidades pessoais, profissionais, teóricas, políticas e ideológicas possibilitaram a organização do livro *Linguagens e ensino: entre novos e velhos desafios*, uma coletânea de 8 capítulos dedicados a explorar as diferentes faces da linguagem e a sua relação com o ensino em diferentes níveis. A obra inicia com um capítulo que discute as ideologias linguísticas e a questão da *norma* nos livros didáticos da Geração Alpha, coleção utilizada pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. O capítulo 2 trata do *cronotopo* em livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio utilizados na rede pública de Santa Catarina, contrapondo o discurso da *tradição* e o da *mudança*. O capítulo 3 apresenta um estudo sobre a abordagem do texto literário no livro didático de língua portuguesa para o 6º ano, utilizado na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS entre 2016 e 2019. O capítulo 4 traz um estudo sobre expressões idiomáticas verbais da língua espanhola para o ensino em níveis iniciantes, fazendo levantamento, tradução e análise. O capítulo 5 apresenta um estudo

sobre o tratamento do multilinguismo nas escolas de Bela Vista (MS/BR), uma cidade que faz fronteira com Bella Vista Norte (PY), problematizando o silenciamento, o preconceito linguístico e a falta de políticas linguísticas de ensino na região. O capítulo 6 versa sobre a função da língua portuguesa no processo de ensino e aprendizagem da educação profissional. O capítulo 7 discute métodos de ensino em contextos tecnológicos na formação inicial docente. O oitavo e último capítulo descreve e analisa o dispositivo didático digital como possibilidade para a interação entre professor e aluno e como ferramenta de ensino em tempos de pandemia.

Esperamos que as reflexões apresentadas nesses capítulos contribuam para um diálogo saudável e construtivo acerca da educação linguística no – e para o – momento sócio/histórico/cultural em que vivemos.

Patrícia Graciela da Rocha



1

FABIANA BIONDO
PATRÍCIA GRACIELA DA ROCHA

**IDEOLOGIAS
LINGUÍSTICAS
E A QUESTÃO DA *NORMA*
NOS LIVROS DIDÁTICOS
DA GERAÇÃO ALPHA**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.014.15-49

Nenhum uso das palavras é inocente.
Pode ser ingênuo, mas inocente – nunca.

Marcos Bagno¹

A Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS foi destaque nos números do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP em 2018. No ranking nacional ela ocupa o 4º maior Ideb das escolas públicas do país. Os números positivos, em comparação com outras capitais do país, ultrapassaram as médias das redes públicas nacional e do próprio Estado de Mato Grosso do Sul. Nos anos iniciais, a média alcançou a nota 5,7, ultrapassando a nacional, que obteve 5,5. Nos anos finais, a nota 5,0 também ficou acima da média nacional, que atingiu 4,4. (PREFEITURA DE CAMPO GRANDE, 2018). Embora esses dados devam sempre ser relativizados enquanto representativos da qualidade do ensino em um determinado sistema educativo, não se pode negar que eles são motivo de orgulho e alívio para gestoras/es e professoras/es que são pressionados a cumprir metas a médio e longo prazo.

Diante desse cenário, acreditamos ser importante analisar os livros didáticos utilizados pela referida REME, que atende aproximadamente 100 mil estudantes. Isso porque, de modo geral, os livros didáticos (LD) costumam ser instrumentos estruturadores do ensino, intermediando as relações entre alunas/os, professoras/es e conhecimento (GONZÁLES, 2015).

Nosso foco de análise recai, principalmente, sobre a questão da *norma* nos LD de Língua Portuguesa, a fim de provocar um debate saudável que contribua, de alguma forma, para uma compreensão de aspectos dos nossos problemas linguísticos e sociais relacionados

1 (BAGNO, 2015, p.330)

à linguagem. Esperamos contribuir, ainda, para a reorientação de práticas educacionais numa direção atenta às ideologias linguísticas presentes em materiais didáticos.

Como bem lembra Faraco (2015), não podemos mais nos contentar com generalidades sobre variação linguística, pois já dispomos de diretrizes que incorporam o estudo da Variação entre os temas do ensino de português e situam o trabalho com a expressão culta no interior do quadro mais amplo da variação linguística que caracteriza a nossa sociedade. Todavia, parece que não conseguimos ainda alterar substancialmente conceitos, atitudes e práticas, seja na sociedade de forma geral, seja na educação de forma específica, conforme avalia o autor. Para ele, mesmo no interior do sistema escolar, avançamos muito pouco, pois nas práticas escolares cotidianas ainda predomina “uma concepção mais tradicional da variação linguística e se lança mão ainda da régua estreita do certo e do errado, tomados como valores absolutos e não como valores relativos” (FARACO, 2015, p.20).

Acerca dos LD, o autor considera que eles têm dado um tratamento muito superficial ao tema, muitas vezes limitado à apresentação folclorizada da variação geográfica ou estereotipada das falas rurais. Para ele, os LD “deixam de fora a variação social que é, de fato, a verdadeira questão a ser enfrentada, já que é ela que serve de critério para os gestos de discriminação e de violência simbólica” (FARACO, 2015, p. 20).

Para Faraco (2015), quando o ENEM define o domínio da chamada *norma culta* como a grande competência a ser alcançada pelos concluintes do Ensino Médio em matéria de língua, isolando-a do contexto em que ela tem, de fato, sentido, isto é, no contexto maior do domínio das práticas sociais de leitura e escrita, isso dificulta a própria construção de uma concepção mais ampla das

práticas que envolvem a *expressão culta*.² Ao mesmo tempo, tal definição evidencia a necessidade de “ampliar o debate político e conceitual sobre a *expressão culta*, não assumindo como algo dado, como algo consensual que não precisa mais ser discutido, mas enfrentando criticamente seus entraves, revisitando sua história e seus conflitos” (FARACO, 2015, p. 21).

A empreitada não é fácil, mas acreditamos que esse é um dos nossos papéis sociais enquanto estudiosas da linguagem e formadoras de professoras/es que somos. O que nos move é a luta por uma escola verdadeiramente democrática e democratizadora, que ofereça aos estudantes o acesso a discursos bem fundados que “desconstruam, em nome do bem geral, os discursos de discriminação que há séculos expressam as relações entre língua e sociedade, sobretudo em sociedades como a brasileira, historicamente autoritária, oligárquica e excludente” (BAGNO, 2013b, p. 43).

Sendo assim, apreciaremos neste texto os LD de Língua Portuguesa utilizados na REME de Campo Grande – MS, no quadriênio 2020-2023, aprovados e disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro didático de 2020 (PNLD/2020). Nosso objetivo é analisar como os livros da Geração Alpha para o Ensino Fundamental, anos finais, abordam a questão da *norma* linguística em sua coleção de quatro volumes.

Para isso, amparamo-nos em estudos sobre ideologias linguísticas e sobre norma-padrão (WOOLARD, 1998; BAGNO, 2007, 2013^a, 2013b; MOITA LOPES, 2013, LAGARES, 2018, entre outros), além de informações a respeito do Programa Nacional do Livro Didático e da BNCC (GONZÁLES, 2015; MALERBA, 2017; ANTUNES, 2018, etc.). Iniciamos apresentando alguns pontos referentes a esses estudos

2 O termo “expressão culta” é utilizada por Faraco (2015) para localizar a questão da norma no interior das expressões linguísticas que estruturam práticas de uso da língua. Difere-se, portanto, da tradicional expressão “norma culta”.

para, na sequência, apresentar a coleção de livros didáticos analisada e, finalmente, discutirmos o modo como se apresenta a questão da *norma* nessa coleção.

1 IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS E A POLÍTICA DA NORMA-PADRÃO

Falar sobre ideologia linguística é falar sobre as relações entre a linguagem e o mundo social, consensualmente. Muitas são, no entanto, as formas como se discute e se define essa expressão, a depender de tradições teóricas e direcionamentos pretendidos. A partir de Woolard (1998), estamos compreendendo ideologia linguística, neste trabalho, como uma gama de noções e crenças sobre a língua que são compartilhadas por determinadas comunidades, relacionam-se a aspectos socioculturais diversos, implícitos ou explícitos, e responsáveis por organizar/definir sujeitos e instituições.

Entendemos, assim, que a língua e a linguagem são, mais que estruturas linguísticas, projetos discursivos. Isso porque elas não existem ou podem ser pré-definidas essencialmente, de modo anterior à sua construção em práticas interacionais específicas. Ao contrário, é no interior dessas práticas que se estruturam ideologias e crenças sobre a própria língua, a depender dos interesses das comunidades de prática envolvidas e das suas visões de mundo, crenças e relações de poder.

São as relações de poder, aliás, que estruturam as crenças e, em última instância, terminam por delimitar o que é mais ou menos “adequado”, “correto” ou “incorreto”, aceito ou não, a propósito de determinadas línguas. Tudo isso, é claro, a depender das questões políticas, socioculturais, econômicas e identitárias

que orientam as avaliações que são feitas sobre a língua – o que chama a atenção para os discursos de natureza metapragmática sobre língua, conforme Signorini (2008).

São as ideologias linguísticas, aliás, que respondem pelos julgamentos e avaliações, de natureza metapragmática, e vão materializando, no universo sociocultural, ideias e ideais sobre o que é certo ou errado, adequado ou não adequado, padrão/não-padrão sobre determinadas línguas. Por esse motivo, autores como Moita Lopes (2013) têm chamado a atenção para o caráter eminentemente discursivo da língua, mostrando que as ideologias linguísticas são múltiplas e vão se organizando a partir de práticas situadas, visando a atender interesses de grupos especificamente localizados. É o que Bagno (2013a) também destaca ao afirmar que “qualificar um modo de falar de língua é uma decisão política, um dado antropológico, um produto ideológico por excelência” (BAGNO, 2013a, p. 323).

É nesse sentido que Lagares (2018, p. 211) chama a atenção para o fato de que “a linguagem é campo de luta”. Para o autor, é justamente por meio da linguagem que se manifestam e se combatem ideologias sobre a língua, em sendo ela prática social e em sendo a palavra fenômeno ideológico. Dessa forma, continua o autor, “nossa própria posição sobre a língua, como objeto reconhecido (ou não) na sociedade, também indica posicionamentos políticos mais amplos” (LAGARES, 2018, p. 211).

E se há um posicionamento político sobre a língua que costuma gerar polêmicas e está impregnado em nossa sociedade é a ideia de norma-padrão: “poucas coisas parecem tão naturais, e por isso mesmo tão difíceis de mudar, quanto a norma-padrão da língua. Ela parece estar aí desde sempre, como um vigia do nosso comportamento verbal, eterno e imutável” (LAGARES, 2018, p. 57). Para Bagno (2007, p. 87), a constituição da norma-padrão é um “grande investimento”, pois trata-se de uma forma de ver a língua que foi perpetuada por mais

de dois mil anos, e só passou a ser criticada com o surgimento da linguística moderna, por volta do final do século XIX e início do século XX. Questionando a ideia do como a “língua deve ser” e trazendo a perspectiva do como “a língua é”, iniciou-se um processo de contestação dos ideais linguísticos ligados às exigências normativas de uma língua adequada para a literatura (canônica), os veículos oficiais, o ensino e a ciência. Por esse motivo, o autor nos lembra que:

a constituição da norma-padrão não é um fenômeno exclusivamente linguístico. Como *produto sociocultural*, vinculado à esfera *política*, transformado em *instrumento de poder*, de coerção e, no período colonial, de submissão dos povos conquistados em outros continentes, a norma-padrão é um fenômeno marcado historicamente por uma *ideologia* excludente e repressora. Na história da formação da norma-padrão das grandes línguas europeias, sempre esteve presente um forte autoritarismo, um espírito eminentemente elitista e oligárquico, de exclusão da maioria e de inclusão de uma minoria muito restrita. (BAGNO, 2007, p. 96. Grifos no original)

A esse respeito, Milroy (2011) fala sobre uma *ideologia da padronização* que predomina fortemente em nossa sociedade e que faz com que se identifique a norma-padrão com a própria língua. No processo de análise linguística, segundo o autor, ao acionar a variedade padrão acaba-se por apagar outras possibilidades de existência da língua, pois a ideologia da padronização atua fortemente no imaginário social, por meio das ideias de prestígio e de correção, criando a ilusão de que línguas são uniformes, estáveis, concluídas.

Tais idealizações sobre línguas, de fato, estão ligadas à própria ideia de “norma” que orienta as propriedades padronizadoras da cultura ocidental. Isso porque é por meio de normas que definimos uma única forma de existência para os sujeitos, suas práticas e suas línguas. Por essa lógica, cria-se a ideia de formas corretas e incorretas, neste caso sobre a língua, e deposita-se na escola a responsabilidade de lidar com tal “correção”. A crença, portanto, é a de que existe apenas um

caminho “certo/correto” para uma língua, que deve ser almejado no ensino de línguas, e tudo o que “desvia” de tal caminho é tido como erro ou desleixo (LAGARES, 2018).

Mais adiante veremos como essa correção se manifesta (ou não) nos LD analisados.

2 PNLD: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E FUNCIONAMENTO

O PNLD nasceu em 1985 em um formato muito parecido com o atual. Desde aquela época o programa se responsabilizava por intermediar a relação entre professoras/es e editoras de livros didáticos, ou seja, os/as professores/as escolhiam os livros e o estado, por meio do PNLD, os comprava e distribuía para as escolas públicas. Nessa organização, o Estado não interferia na qualidade dos livros e as escolhas, muitas vezes, eram feitas sem discussões e planejamento adequado por parte das escolas. Como consequência, viu-se nas décadas de 1970 e 1980 multiplicarem-se as críticas aos livros didáticos, em especial quanto a incorreções teóricas e a veiculação de preconceitos (GONZÁLES, 2015). Em 1995-96, o PNLD passou a avaliar os livros submetidos ao Programa, com o objetivo de adequar o material aos recém-lançados PCN e à LDB da época.

Atualmente, a execução do PNLD para o Ensino Fundamental (regular) e Ensino Médio (regular e EJA) segue os seguintes passos:

1. Adesão - As escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que desejem participar dos programas de material didático deverão manifestar este interesse mediante adesão formal, observados os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da

Educação. O termo de adesão deve ser encaminhado uma única vez. Os beneficiários que não desejarem mais receber os livros didáticos precisam solicitar a suspensão das remessas de material ou a sua exclusão do(s) programa(s). A adesão deve ser atualizada sempre até o final do mês de maio do ano anterior àquele em que a entidade deseja ser atendida.

2. Editais - Os editais que estabelecem as regras para a inscrição do livro didático são publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do FNDE na internet.
3. Inscrição das editoras – Os editais determinam o prazo e os regulamentos para a habilitação e a inscrição das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.
4. Triagem/Avaliação - Para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.
5. Guia do livro - O FNDE disponibiliza o guia de livros didáticos em seu portal na internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar. O guia orientará a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas.
6. Escolha - Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia de livros didáticos. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola.

7. Pedido - A formalização da escolha dos livros didáticos é feita via internet. De posse de senha previamente enviada pelo FNDE às escolas, professores fazem a escolha on-line, em aplicativo específico para este fim, disponível na página do FNDE.
8. Aquisição - Após a compilação dos dados referentes aos pedidos realizados pela internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelas escolas e que são editoras específicas que detêm o direito de produção de cada livro.
9. Produção - Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa as quantidades de livros a serem produzidos e as localidades de entrega para as editoras. Assim, inicia-se o processo de produção, que tem supervisão dos técnicos do FNDE.
10. Análise de qualidade física - O Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) acompanha também o processo de produção, sendo responsável pela coleta de amostras e pela análise das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.
11. Distribuição - A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação.
12. Recebimento - Os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Nas zonas

rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem efetivar a entrega dos livros. (FNDE, 2020).

Assim, o PNL D envia anualmente livros didáticos a todas as escolas públicas cuja rede de ensino tenha adesão formal ao Programa. Em 2017, uma grande parte da execução do Programa passou a ser realizada pelo sistema PDDE³ interativo que objetivou facilitar e dar maior celeridade ao remanejamento, à solicitação da reserva técnica e à escolha dos livros didáticos pelas escolas.

Entretanto, a partir da nossa experiência de alguns anos como docentes na Educação Básica, no passado, e do acompanhamento de muitos alunos do mestrado e do doutorado que atualmente lecionam nesse nível de ensino, na rede pública, podemos afirmar que nem sempre esses passos são seguidos com o rigor e com a qualidade esperados, pois, muitas vezes, as/os professoras/es não têm a oportunidade de discutir as possíveis escolhas com os colegas de área ou mesmo não leem todo o Guia de Livros Didáticos disponibilizado. Outras experiências também mostram que,

por vezes, os prazos para a escolha dos livros são exíguos, o que limita as possibilidades de escolha. Além disso, é possível que os livros escolhidos pelos professores não cheguem à escola, porque, se numa certa região determinado título foi muito pouco escolhido, ele é preterido em favor do livro mais escolhido na região, para que a quantidade de livros adquiridos force as editoras a baixarem seus preços. Finalmente, há a possibilidade

3 O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação, e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar de 2014. Em 2015, o PDDE Interativo apresentou novidades nas suas etapas de elaboração, como fruto de um processo de construção coletiva entre as equipes dos programas que integram o sistema, possibilitando assim melhorar o planejamento e intensificar as ações. Atualmente, o Conselho escolar (ou parte dele) deverá assumir as funções do Grupo de Trabalho – GT, na construção do Diagnóstico e do Plano Integrado, para que a elaboração do plano seja efetivamente democrática e participativa. Fonte: <http://pddeinterativo.mec.gov.br/login.php>. Acesso em 29 de maio de 2020.

de os livros, por um motivo ou outro, nem serem usados em sala de aula, ficando empilhados em algum depósito ou sendo encaminhados para o lixo, o que caracteriza um caso sério de desperdício de recursos públicos (GONZÁLES, 2015, p. 227).

Contudo, não se pode negar que editoras e autores vêm tentando adequar seus livros aos critérios do Programa desde a implantação do processo de avaliação. Isso fez com que novos autores surgissem e apresentassem suas produções à avaliação do PNLD. De modo geral, esse movimento possibilitou a elaboração de LD novos e melhores, como sugerem os dados de Batista (2001, 2003 apud GONZÁLES, 2015).

Entretanto, Gonzáles (2015) chama a atenção para o fato de, em nenhum momento, o PNLD explicitar sua concepção de LD, o que, por omissão, acaba se filiando a uma concepção herdada da década de 1960, período em que o capitalismo se expandia por meio da intensa industrialização, que demandava certo nível de escolarização, além do processo de migração em massa da zona rural para a zona urbana, de modo que a escola pública brasileira, até então responsável pelo ensino dos filhos das elites sociais, passasse a abrir suas portas para as classes populares.

O autor lembra que esse processo de ampliação do acesso à escola, além de contribuir para evidenciar a intensa variação linguística do português do Brasil, foi acompanhado da precarização das condições de trabalho dos/as professores/as que viram negados os seus direitos a uma formação inicial de qualidade e a um salário justo. Isso porque a LDB de 1971 tirou o privilégio dos municípios e estado de formarem os/as seus/suas professores/as, levando a uma nova política salarial e ao desprestígio do Magistério de uma forma geral. Classes média e alta da sociedade passaram a se interessar por profissões mais lucrativas e iniciou-se grande evasão do Magistério, além de uma mudança de perfil das/os

professoras/es que perderam status e passaram a ser identificados como sendo da classe social mais pobre (GONZÁLES, 2015).

Para Bagno (2007), os materiais didáticos que eram usados até então não estavam preparados para atender as necessidades educacionais do novo público que passou a frequentar as escolas, muito maior e mais diversificado do ponto de vista sociolinguístico, sociocultural e socioeconômico. A formação que as/os professoras/es recebiam para exercer sua atividade docente também não os/as preparava para lidar com a nova e desafiadora realidade. Dessa forma, a variação linguística não só não entrava nos planos de ensino como era invisível e inaudível, relegada ao “submundo do erro” (BAGNO, 2007, p. 33).

Gonzáles (2015) ressalta que é também nesse contexto que o LD assume a função de estruturar as aulas desses/as professores/as, concebidos/as como profissionais malformados e sem tempo para se preparar. Para o autor, essa concepção de LD contribuiu para a manutenção das precariedades da profissão ao se apresentar como um instrumento apenas paliativo para a resolução dos problemas enfrentados pelo/a professor/a.

O autor menciona ainda que o fato de o PNLD ter cristalizado a concepção nascida nos anos 1960, para responder às demandas daquele momento sócio-histórico específico, impede a criação de novas concepções. Estas são inibidas e limitam as possibilidades de o Programa promover mudanças qualitativas no ensino, uma vez que a concepção de LD herdada parece ter dificuldade de lidar com a multiplicidade de modos de aprender e de ensinar.

Apesar disso, o Programa gastou, somente no ano de 2020, R\$ 1.390.201.035,55, um valor bem maior do que os 500 milhões gastos em 2009⁴, o que torna a venda de LD um negócio bastante lucrativo para as editoras brasileiras.

4 O dado de 2009 é de Gonzáles (2015). O dado de 2020 foi retirado do site do FNDE.

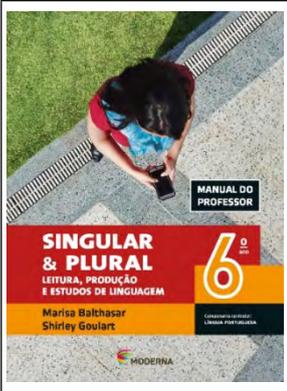
Considerando somente os LD de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, anos finais – objeto deste estudo – foram R\$ 119.952.942,36 distribuídos entre as seis coleções aprovadas pelo Programa, conforme pode ser visualizado na tabela a seguir:

Tabela 1: Coleções aprovadas e adquiridas pelo PNLD 2020.

Coleções aprovadas e adquiridas pelo PNLD 2020 – Língua Portuguesa Anos Finais do Ensino Fundamental			
Imagem da capa	Autores	Editora	Valores de Livros vendidos pelo PNLD5
	Lucy Aparecida Melo Araujo	IBEP	R\$ 35.785.516,25
	Wilton de Souza Ormundo, Cristiane Escolastico Siniscalchi	Moderna	R\$ 23.080.147,81

- 5 Considerando que os valores dos livros são semelhantes, a ordem relativa aos valores (do maior para o menor) corresponde à ordem de escolha dos livros (dos mais escolhidos para os menos).

	<p>Cibele Lopresti Costa, Greta Nascimento Marchetti, Andressa Munique Paiva</p>	<p>SM</p>	<p>R\$ 20.195.309,01</p>
	<p>Lucia Teixeira de Siqueira e Oliveira, Karla Cristina de Araujo Faria, Silvia Maria de Sousa, Nadja Pattresi de Souza e Silva</p>	<p>Editora do Brasil</p>	<p>R\$ 18.328.434,70</p>
	<p>Dileta Antonieta Delmanto Franklin de Matos, Laiz Barbosa de Carvalho</p>	<p>Saraiva</p>	<p>R\$ 15.184.505,43</p>

	<p>Shirley Goulart de Oliveira Garcia Jurado, Marisa Balthasar Soares</p>	<p>Moderna</p>	<p>R\$ 7.379.029,16</p>
<p>Total gasto pelo FNDE na compra de livros didáticos de LP/anos finais em 2020</p>			<p>R\$ 119.952.942,36</p>

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras a partir de dados disponíveis no site: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2020>. Acesso em 26 de maio de 2020.

Como pode ser visualizado na tabela 1, a coleção mais escolhida pelos professores/escolas é “Tecendo Linguagens”, da editora IBEP, que sozinha abocanhou R\$ 35.785.516,25 do PNLD/2020. A coleção que iremos analisar foi a terceira mais escolhida no país, faturando um montante considerável: R\$ 20.195.309,01. Como mencionamos anteriormente, esta é a coleção utilizada na REME de Campo Grande-MS.

É importante destacar que, para avaliar as obras submetidas, o PNLD/2020 utiliza alguns Critérios Eliminatórios Específicos:

- a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;
- b. Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC.

Serão excluídas as obras que não contribuírem adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais

competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC. (FNDE, 2020, p. 12)

As obras disciplinares e interdisciplinares devem ter como eixo central o desenvolvimento das competências gerais, das competências específicas de área e das competências específicas do componente curricular. Tais competências deverão ser desenvolvidas por meio dos objetos de conhecimento e habilidades, constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As obras devem zelar, particularmente, pela presença e pela forma de abordagem dos objetos de conhecimento alinhados às habilidades de cada componente curricular ali presentes. Todavia, as unidades temáticas, constantes na BNCC, não devem necessariamente servir como critério para a elaboração da obra.

Dito de outra forma, o grande balizador da avaliação realizada pelo PNLD/2020 é o atual texto da BNCC (BRASIL, 2018). Então, é preciso compreender as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental estabelecidas na Base, dentre as quais destacamos duas que estão diretamente ligadas à Variação Linguística: “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” e “Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (FNDE, 2020, p. 4)

A partir disso, é exigido das obras submetidas à avaliação do PNLD:

Estar livre de estereótipos ou *preconceitos* de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, *de linguagem*, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos. (FNDE, 2020, p. 8-9. Grifo nosso)

O Guia Digital do Programa também estabelece que:

É fundamental, portanto, que o(a) professor(a) auxilie o(a) estudante na percepção das particularidades da língua na contemporaneidade, a *variação linguística* e o respeito aos diferentes modos de registro linguístico nas práticas sociais de uso do português brasileiro, para além do contexto escolar. É importante que o(a) professor(a) apresente atividades que levem à reflexão ética, responsável e respeitosa sobre a adequação, o grau de formalidade, de realização oral e escrita da língua, bem como promova a compreensão sobre como se constituem as variedades linguísticas. (FNDE, 2020, p. 24-25 Grifo nosso)

Diferentemente do que era praticado anteriormente, no PNLD/2017 que estabelecia os seus próprios critérios de avaliação, para o PNLD/2020, estar adequado e ser aprovado é estar diretamente alinhado à BNCC, pelo que se pode inferir das exigências elencadas. Contudo, nossa posição é de que a BNCC não deve ser considerada sinônimo de “qualidade” ou de “evolução” na educação brasileira, embora venda muito bem essa ideia em campanhas publicitárias bilionárias veiculadas nos meios de comunicação em massa, bancadas pelo atual governo federal. Desde suas versões preliminares até sua publicação final, a Base tem sido amplamente analisada e criticada em várias pesquisas acadêmicas, nos âmbitos educacionais, por especialistas de diferentes áreas (MACEDO, 2015; LUGLI et al 2015; ROSA, 2016; TENFEN, 2016; NEIRA, 2017; CUNHA e LOPEZ, 2017; MALERBA, 2017; ANTUNES, 2018; FREITAS e RUBBI, 2018, QUEIROZ, 2019, dentre muitos outros). Em comum, os estudiosos percebem a BNCC como um instrumento de aprofundamento da lógica empresarial na gestão da escola pública. De fato, não é necessário nenhum esforço crítico extraordinário para se inferir que os fundamentos pedagógicos da Base são guiados por uma diretriz pragmática, utilitária, de fundo liberal (que põe ênfase na construção e prioridades do indivíduo – e não da coletividade) além da nítida vocação de formar contingentes de mão de obra para o mercado de trabalho, de preferência imunes a qualquer aparato crítico (MALERBA, 2017), com a qual não compactuamos.

Está claro que a Base é polêmica e dá “pano pra manga” a muitos estudos. Porém não é o foco deste texto, então nos limitaremos a seguir a analisar a questão da *norma* na Coleção Geração Alpha – Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, anos finais.

3 APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO ANALISADA

A coleção Geração Alpha – Língua Portuguesa, da editora SM – é composta por 4 volumes do Livro do Estudante, dirigidos aos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, acompanhados dos respectivos Manuais do Professor e dos Manuais do Professor Digitais, além do Material Audiovisual, que compõe o manual digital, trazendo vídeos que subsidiam a abordagem de determinados conteúdos, principalmente os que se referem a gêneros digitais. Na imagem 1, apresentamos as capas dos 4 livros da coleção:

Imagem 1: Coleção Geração Alpha – Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, anos finais. Edições SM, 2018.





Na sua apresentação, a coleção promete estar relacionada à BNCC e traz estruturação articulada entre campo de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e respectivas habilidades. Apresenta-se em unidades didáticas, compostas por textos de diferentes gêneros, inclusive multimodais, pertencentes a diferentes domínios discursivos, como poemas, narrativas, lendas, cordel, dramáticos, mitos, reportagens, notícias, entrevistas, histórias em quadrinhos, anúncio publicitário, infográficos etc. Os gêneros são explorados com abordagem que enfatiza tanto os elementos estilísticos e a construção textual quanto aspectos discursivos como suporte, contexto de produção e de circulação, interlocutores, modos de interação e finalidades.

Os quatro eixos de ensino do Português, conforme proposto pela BNCC, são contemplados como articuladores da ação docente: Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/semiótica.

No que se refere à análise linguística/semiótica, nosso objeto de estudo, a apresentação da coleção promete que a obra propõe procedimentos e estratégias em textos de uso cotidiano, contemplando, desse modo, o uso da língua, as variedades linguísticas, a *norma-padrão*. O texto, de fato, é o ponto de partida para as atividades de

análise linguística/semiótica, conferindo, em algumas atividades, oportunidades de reflexão. Por outro lado, adverte-se que há trabalho com a gramática tradicional por meio de exercícios, por exemplo, metalinguísticos e de classificação.

O foco da nossa análise são as explicações e atividades para os alunos e o Manual do Professor, que é apresentado em formato U⁶. Ele traz, além de sugestões de atividades, bibliografia, orientações didáticas e respostas, competências e habilidades abordadas, pressupostos teóricos que dão suporte aos exercícios, dicas de leitura para o/a professor/a e para os/as alunos/as e textos complementares que contribuem para a formação continuada do/a professor/a, bem como para a preparação de ações de interação interdisciplinar que visam enriquecer as atividades cotidianas de sala de aula.

O Material do Professor Digital é apresentado como suporte para a ampliação e o desenvolvimento das práticas didático-pedagógicas, complementando competências e habilidades mobilizadas no Manual do Professor impresso. A cada bimestre, a editora disponibiliza ao/a professor/a Plano de desenvolvimento, Sequências didáticas, Propostas de acompanhamento didático e Material digital audiovisual.

3.1 Ideologias linguísticas e a *norma* na/da Coleção

Com o intuito de analisar a forma como se constrói a ideia de norma-padrão na coleção de LD analisada, tendo em vista as ideologias linguísticas predominantes no ensino de língua pretendido, investigamos as partes dos livros (do sexto ao nono ano) sobre análise linguística, identificando todas as ocorrências do termo “norma” ou “norma-padrão”. Do conjunto das ocorrências analisadas, identificamos

6 Diagramação na qual o livro traz o conteúdo direcionado ao professor nas laterais, juntamente com o conteúdo do livro do aluno.

uma predominância da ideologia da padronização no material dos/as alunos/as, sobretudo manifesta em atividades e explicações nas quais os ideais de padronização aparecem em relação dicotômica/binarista com a variedade culta – também apresentada em suposta unicidade.

Embora no material de apoio ao professor, apresentando na lateral e juntamente com o do aluno (formato U, como mencionamos antes), seja possível identificar sugestões de leitura e reflexões no sentido de desmistificar essa relação dicotômica, parece que, de fato, a ideia de norma é uma dessas difíceis de serem desconstruídas/ressignificadas. É o que sugere a inexistência de discussões sobre essa expressão no decorrer dos livros da coleção, por exemplo, muito embora ela apareça em vários momentos, nos quatro livros. Apesar de o nome *norma-padrão* aparecer na lista de conteúdos do sumário do livro do 6º ano, logo na primeira unidade, não há qualquer tipo de reflexão a propósito do termo ao longo dessa unidade ou no restante do livro, diferentemente do que acontece com os termos *língua*, *linguagem*, *linguagem verbal* e *não verbal*, sobre os quais são apresentadas explicações e discussões (p. 18 e 19). O mesmo acontece na segunda unidade do mesmo livro, ou seja, há menção ao termo no sumário e nenhuma explicação, nem no corpo do texto, nem nas orientações ao/à professor/a.

Tal apagamento, ou omissão, nos sugere que as/os autoras/es acreditam que tudo o que se faz em termos de estudo de gramática é considerado *norma-padrão*. Ou então, elas/eles partem do pressuposto de que todos/as – alunos/as e professores/as – sabem o que significa tal termo. Outra possibilidade de interpretação é o apagamento como estratégia de não polemizar um termo que é bastante polêmico, pelo menos no universo dos estudos da linguagem.

A título de exemplo do que observamos também nos quatro livros analisados, no do sexto ano são apresentados os pronomes pessoais

e pronomes de tratamento, por meio do tradicional e ultrapassado paradigma gramatical, conforme exemplo 1:

Exemplo 1: Paradigma pronominal retirado do livro do 6° ano (p. 180). Coleção Geração Alpha – Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, anos finais. Edições SM, 2018.

Os pronomes pessoais são classificados em dois tipos: pronomes pessoais do caso reto e pronomes pessoais do caso oblíquo. Veja no quadro abaixo os dois tipos de pronome de acordo com as pessoas do discurso.			
	PESSOAS DO DISCURSO	PRONOMES PESSOAIS DO CASO RETO	PRONOMES PESSOAIS DO CASO OBLÍQUO
Singular	1a. pessoa	eu	me, mim, comigo
	2a. pessoa	tu	te, ti, contigo
	3a. pessoa	ele, ela	o, a lhe, se si, consigo
Plural	1a. pessoa	nós	nos, conosco
	2a. pessoa	vós	vos, convosco
	3a. pessoa	eles, elas	os, as, lhes, se, si, consigo

Na sequência da apresentação do quadro pronominal para as/os alunas/os, as autoras trazem a seguinte informação, somente ao professor:

Exemplo 2: Orientação ao/à professor/a retirado do livro do 6° ano (p. 179). Coleção Geração Alpha – Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, anos finais. Edições SM, 2018.

Há gramáticas que consideram os pronomes você e vocês como pessoas do discurso, equivalendo à segunda pessoa, embora a conjugação siga a terceira pessoa do singular e do plural, visto que são utilizados no registro informal da língua. Neste livro, esse conteúdo será apresentado na página 181.

O que podemos dizer de tal afirmação? Que algumas gramáticas são verdadeiras e outras falsas? Quais seriam as *agências normatizadoras* aceitas ou não pela escola? Nada disso é problematizado para os alunos, nem mesmo para o/a professor/a.

Além disso, o “registro informal” também é dado como algo definido e conhecido (“visto que são utilizados no registro informal da língua”). Na mesma página e na página seguinte, as autoras trazem algumas indicações de gramáticas, somente no Manual do Professor. Deduzimos que talvez fossem aquelas que “considerariam” esses pronomes; isso, porém, também não é discutido:

Exemplo 3: Orientações ao/a professor/a retirado do livro do 6º ano (p. 179-180). Coleção Geração Alpha – Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, anos finais. Edições SM, 2018.

(IN)FORMAÇÃO	OUTRAS FONTES
<p>Para apoiar o trabalho a respeito das pessoas do discurso, leia um trecho da Pequena gramática do português brasileiro, de Ataliba Castilho e Vanda Elias.</p> <p>Já sabemos que os pronomes de primeira e segunda pessoa representam a pessoa que está falando (<i>eu</i>) e a pessoa com quem estamos conversando (<i>você, tu</i>), as chamadas pessoas do discurso. Ora, a terceira pessoa não representa um participante da conversa, ela apenas remete ao assunto. Como já vimos anteriormente, <i>eu</i> e <i>tu/você</i> são dêiticos, ao passo que <i>ele</i> é anafórico. Essa enorme diferença de representação dos pronomes explica por que <i>eu</i> e <i>tu/você</i> não têm feminino nem plural (apenas <i>você</i> tem plural, dada sua origem), ao passo que o pronome da terceira pessoa <i>ele</i> tem tudo isso: <i>ele/ela, eles, elas</i>. Você acaba de descobrir que esses pronomes são diferentes também em sua morfologia!</p> <p>CASTILHO, A. T.; ELIAS, V.M. O pronome pessoal. In: Pequena gramática do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2012, p. 98.</p>	<p>ILARI, R; NEVES, M. H. M. (Org.). <i>Gramática do português culto falado no Brasil</i>. Coord. Geral Ataliba T. de Castilho. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2008, v.2: Classes de palavras e processos de construção.</p> <p>O volume 2 dessa gramática da língua portuguesa é dedicado exclusivamente à classe de palavras, com uma apresentação mais detalhada sobre a classe dos pronomes.</p> <p>NEVES, M. H. M. <i>Gramática de usos do português</i>. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.</p> <p>Nessa obra, a autora partiu da catalogação de exemplos de usos correntes da língua portuguesa para sistematizar, de forma reflexiva, uma gramática de uso do português. Em determinados momentos, a linguista recorre à comparação entre o que diz a norma-padrão e como se configura o uso, ressaltando as oposições.</p>

Tais sugestões de bibliografia dão indicações de que as autoras têm leituras atualizadas no campo dos estudos da linguagem. Ficamos nos perguntando, portanto, o que as impede de atualizar os seus LD com discussões a propósito das questões ideológicas envolvidas no trabalho com a língua nas escolas, que são fruto de longas e substanciais pesquisas realizadas há anos nesse campo. Por que as explicações contidas na sinopse da *Pequena gramática do português brasileiro*, de Ataliba Castilho e Vanda Elias, não são de alguma forma apresentadas aos alunos e não constam no quadro dos pronomes (exemplo 1)? Parece-nos que se trata da prática de *ocultação da realidade* mencionada por Bagno (2013b), uma prática comum nos LD que, segundo o autor, trata-se de

procedimento adotado em algumas coleções de apresentar, no livro destinado ao aluno, a prescrição das formas linguísticas caídas em desuso há muito tempo e, junto com ela, em anotações dirigidas apenas à professora, observações pertinentes sobre a realidade dos usos da língua, observações que deveriam estar estampadas também – senão principalmente – no livro do aluno. Com isso se tenta ocultar dos aprendizes a realidade variável e mutante de sua língua, ao mesmo tempo em que se procura apresentar essa língua (mesmo que seja em sua 'variedade culta') como um sistema estável e homogêneo (BAGNO, 2013b, p. 128).

É exatamente o que acontece nos LD analisados aqui. As bordas dos livros do/a professor/a estão recheadas de informações, de indicações de leitura do campo da linguagem, todas muito atualizadas e amparadas em pesquisas sérias e comprometidas com o real uso da língua, em práticas sociais. Porém, o que é apresentado aos alunos, em geral, são os velhos quadros prescritivos cheios de arcaísmos.

Quando as autoras afirmam que “há gramáticas que consideram os pronomes *você* e *vocês* como pessoas do discurso, embora a conjugação siga a terceira pessoa do singular e do plural, visto que são utilizados no registro informal da língua”, estão querendo dizer que

you and you are only used in the informal register of the language or that the conjugation of the verb in the third person is only done because it happens in the informal register? And o(s) que(s) seria(m) registro(s) informal(is)? We know that both possibilities are equivocal and there is a lot of research in linguistics showing the uses and functions of you and you are, just as the authors themselves cite (once again only in the book of the professor, p. 180) the book of Vieira and Brandão (2007), which describes the changes in the use of personal pronouns and the inclusion of you and do a gente in this context.

This, it seems to us, shows that it is not a matter of lack of knowledge of studies in the field of language, but of a political and ideological choice that is made on every page of the didactic books analyzed.

Another question commonly reported in the researches that analyze LD of language and that repeat here are the activities of *passar para a norma culta* (BAGNO, 2013b). We can see an example of this type of exercise in the example that follows, taken also from the book of the sixth year of the collection:

Exemplo 4: Texto com atividades retirado do livro do 6º ano (p. 51). Coleção Geração Alpha – Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, anos finais. Edições SM, 2018.

Brinquedos e cantos infantis

Muitos dos pequenos leitores d`este Almanach, principalmente os do sul, desconhecem alguns brinquedos e cantos infantis, commummente usados no norte do pais.

D`estes brinquedos grande parte tem musica propria mais ou menos melodiosa, cantada em côro pelas creanças, que se munem para esse fim. Muitos são antiquíssimos; remontam aos tempos coloniaes e foram trazidos pelos portugueses que, como todos sabem, foram os descobridores e colonizadores do Brazil.

Um dos mais antigos é, por certo, a Ciranda, também um dos mais conhecidos e populares.

(*Almanach do Tico-Tico*, Rio de Janeiro, p. 45, 1911.)

- a. Quem era, provavelmente, o público leitor desse texto?
- b. Como você pode observar no texto, a língua também varia conforme a época. Identifique palavras do texto cuja grafia é diferente da adotada atualmente.
- c. Imagine que você trabalha em uma revista e precisa editar essa matéria para adequá-la à norma-padrão atual. Reescreva o texto no caderno, fazendo as adequações necessárias à nova situação de comunicação.

No livro do/a professor/a, como indicativo de resposta, ao lado do texto da imagem está escrito: “Professor, observe se os alunos reescrevem o texto de acordo com a situação de uso e a norma-padrão” (COSTA e MARCHETTI, 2018, p. 51). Para além da tarefa mecânica/não reflexiva de “adequação” da língua a uma situação formal de uso (o que indica conhecimento da língua como prática social), assim como em vários outros momentos dos livros analisados, predomina uma ideologia de padronização, manifesta na busca de oposição simplista entre norma-padrão e não-padrão, sem que se possa refletir sobre o que, de fato, seria essa norma (se é que ela existe assim, una e conclusa), a que ela serve e quais as relações de poder identificáveis. Em termos ideológicos, portanto, embora haja a tentativa de marcar a ideia de “adequação” às práticas de uso, o apagamento de reflexões dessa natureza manifesta a

dificuldade de se trabalhar, em atividades de análise linguística, com possibilidades outras: “quando a variedade padrão é selecionada, fica difícil evitar contrabandear para dentro de uma análise linguística interna um conjunto de suposições não analisadas, condicionadas pela ideologia do padrão” (MILROY, 2011, p. 73-74).

Uma das possibilidades que não foi mobilizada na escolha pela norma-padrão, no exemplo 4, é justamente o processo de colonização brasileira a que remete o texto, um aspecto que poderia render muita discussão, inclusive, sobre usos linguísticos relacionados a esse processo. Como se vê no texto, mantém-se a lógica colonizadora de “descoberta” do Brasil – uma questão bastante problemática e ideologicamente ligada ao colonialismo. Para citar apenas uma das suposições não analisadas.

No capítulo destinado à regência verbal, do livro do nono ano, fica clara a perseguição pela *norma-padrão* como algo a ser alcançado e como parâmetro para todos os usos. Ao mesmo tempo, a ideia de que aquilo que varia está diretamente relacionado aos *registros informais* da língua e, principalmente ao *português brasileiro coloquial oral*. É o que se pode observar no exemplo a seguir:

**Exemplo 5: Excertos retirados do livro do 9º ano (p. 203).
Coleção Geração Alpha – Língua Portuguesa para o Ensino
Fundamental, anos finais. Edições SM, 2018.**

O trecho a seguir faz parte de uma cantiga de roda conhecida em muitas regiões brasileiras. Justifique o uso de uma regência que está em desacordo com as regras da norma-padrão da língua portuguesa.

Fui no Itororó

Eu fui no Itororó
Beber água e não achei
Achei bela morena,
Que no Itororó deixe.
Aproveita minha gente
Que uma noite não é nada
Se não dormir agora
Dormirá de madrugada
[...]

ANOTE AÍ

Em registros informais, falados ou escritos, a regência verbal nem sempre está de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa. Por exemplo, verbos transitivos indiretos, podem ser empregados como transitivos diretos. Em determinadas situações, optar por uma regência própria do registro informal pode ser uma estratégia para aproximar o texto de seu público-alvo.

A regência *ir* em (“fui no Itororó”) é comum no registro informal, principalmente em situações orais. Esse tipo de registro está em desacordo com a norma-padrão, segundo a qual o verbo *ir* exige a preposição *a*. A letra da cantiga vincula-se a uma tradição oral e popular, que se caracteriza pelo não uso das regras da norma-padrão. Professor, a expressão “Eu fui no Itororó” diz respeito a um uso de regência verbal próprio ao português brasileiro coloquial oral. Compatível com o gênero canção popular e coerente com o contexto de produção, a letra de canção confirma representações da linguagem coloquial.

Neste exemplo, vemos, do lado esquerdo, o texto *Fui no Itororó* usado apenas como pretexto para uma atividade que se diz de “análise linguística”, no conjunto de uma sequência de outras questões que visavam testar o conhecimento do aluno acerca da regência “adequada” à *norma-padrão*. Observe-se que tal atividade pede que a/o aluna/o justifique o fato de a regência estar em *desacordo* com as regras da perseguida *norma*. No lado direito do exemplo, relativo somente ao livro do/a professor/a, temos a indicação da resposta para

tal pergunta, informando que a regência *ir em* é comum no *registro informal*, principalmente em *situações orais* e que tal uso está em *desacordo* com a *norma-padrão*. Na sequência, as autoras destacam que a tradição oral e popular se caracteriza pelo não uso das regras da *norma-padrão*. O que se está afirmando, em outras palavras, é que nos tais registros formais as pessoas usam a regência “correta”, ou seja, aquela prescrita pela *norma-padrão*, e que os registros informais da língua não seguem tal norma (nunca?!). Além disso, estabelece-se uma outra falsa dicotomia, bastante comum na ideologia da padronização: língua *versus* oralidade. Como se ambos os lados do binário fossem estabilizados, tanto em termos de língua quanto de práticas sociais.

Essa ideia é reforçada em vários momentos nos livros da Coleção Alpha. Um exemplo é a seção intitulada “relacionado”, na página 198 do livro do aluno do nono ano, que traz a seguinte informação: “textos do gênero artigo de opinião são, em geral, escritos no registro formal da língua. Dessa forma, é fundamental que o produtor do texto esteja atento às regras relacionadas às regências verbal e nominal, para escrever um texto alinhado à norma-padrão” (NOGUEIRA et al 2018, p. 198). Nesse exemplo, percebemos o pressuposto de que a língua escrita formal é o que há de mais correto e, portanto, representa o ideal a ser seguido, um erro teórico discutido profundamente por Bagno (2013b, p. 88) e que nos remete, uma vez mais, à ideia de “linha reta” criada pela ideologia da padronização, pela sociedade da norma: há apenas um caminho correto, que precisa ser seguido sem que ocorram os “desvios” (eufemismo para “erro”, segundo Lagares, 2015). Resta saber quem e porque construiu/definiu tal caminho, já que, como sabemos, ele não existe *a priori*, essencialmente.

Cabe mencionar, ainda, que em vários momentos, nos livros da coleção, a *norma* aparece localizada em práticas de uso materializadas em gêneros textuais (“gênero artigo de opinião”, no exemplo citado logo acima) – o que, por si só, já é um grande avanço em relação

às cansativas listas de regras a serem decoradas por meio de frases descontextualizadas de uma língua supostamente “estéril”. No entanto, a ausência de questionamentos, problematizações e reflexões acerca dos aspectos políticos e ideológicos relacionados a tais usos da língua, por omissão, sugerem um alinhamento do livro à ideologia da padronização, mesmo que o objetivo explícito na apresentação da Coleção não tenha sido esse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No conjunto de teorias e exercícios ligados às ocorrências da expressão “norma-padrão” na coleção de livros didáticos analisadas, chamou-nos a atenção que, mesmo quando aparentemente alinhados com os ideais linguísticos de variação e de língua como prática social, os exemplos de explicações e análises trazidas, sobretudo no material para os/as alunos/as, remetem à tradicional compulsão pela norma padrão – aquela que se estabelece em múltiplas esferas da nossa sociedade e que está intimamente relacionada à língua/linguagem, em sua natureza ideológica. Isso ocorre por apagamento, quando se “escolhe” não discutir/problematizar o que seria a “norma-padrão”, o que seria a “expressão culta” e a que interesses seus usos servem, quais relações de poder estão postas. Mas também ocorre pela apresentação de regras e exercícios gramaticais descontextualizados ou por marcação explícita de binarismos, como buscamos mostrar: entre padrão versus não-padrão, formal versus informal, escrita e fala (oralidade), entre outros mencionados e identificados nas obras.

Embora as autoras dos livros analisados demonstrem conhecer as pesquisas e publicações mais recentes das ciências da linguagem, linguística e sociolinguística, como observamos sobretudo por meio das explicações direcionadas aos/às professores/as, essa atualização

não está representada nos livros, de fato. Sobretudo na apresentação dos conteúdos gramaticais e atividades de análise linguística que continuam a perseguir a “linha reta” da “norma”, manifesta no ideal prescritivo da norma-padrão, via ideologia da padronização linguística.

Como se trata de coleção adotada na REME de Campo Grande-MS e, tendo em vista a posição de destaque dessa REME no *ranking* das avaliações institucionais, algumas das questões que levantamos para reflexão referem-se aos modos de utilização desses livros pelas/os professoras/es e, mesmo, ao caráter das avaliações efetuadas. Se, a exemplo do que quer o PNLD, elas estão baseadas em parâmetros da BNCC, parece que ainda temos um longo caminho a percorrer antes que se possa comemorar, de fato, os dados do Ideb – ao menos no que se refere à compreensão crítica dos aspectos ideológicos da língua/linguagem, que buscamos discutir neste texto. Por outro lado, sempre existe a possibilidade e a esperança de que esse material caia nas mãos de um profissional bem formado, crítico e socialmente comprometido que seja capaz de ir além da superficialidade exposta nas páginas dos LD e provocar discussões ideologicamente profundas e teoricamente bem embasadas, que levem os alunos a perceber que “nenhum uso das palavras é *inocente*. Pode ser *ingênuo*, mas inocente – nunca” (BAGNO, 2015, p.330). Contudo, fazer uma formação de professores que seja pública, laica, inclusiva e de qualidade é nosso dever moral do qual não temos o direito de se abster.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. (2018). *A quem interessa a BNCC?* EPSJV/Fiocruz. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>> Acesso em 02 de junho de 2020.

BAGNO, M. Do galego ao brasileiro, passando pelo português: crioulização e ideologias linguísticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013a.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 01 de junho de 2020.

COSTA, C. L. e MARCHETTI, G. *Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental, anos finais, 6º ano*. São Paulo: Edições SM, 2018.

COSTA, C. L.; NOGUEIRA, E. e MARCHETTI, G. *Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental, anos finais, 7º ano*. São Paulo: Edições SM, 2018.

CUNHA, E. V. R.; LOPEZ, A. C. *Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão*. Investigación Cualitativa, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A.M. e FARACO, C. A. (Orgs) *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FNDE. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Ministério da Educação, 2020. Programas do Livro. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>>. Acesso em: 29 de maio de 2020.

FREITAS, U. P.; RUBBI, G. S. Uma análise da BNCC: a história em perspectiva. *Revista P@rtes*. São Paulo, 2018.

GONZÁLES, C.A. Variação linguística em livros de português para o EM. In: ZILLES, A.M. e FARACO, C.A. (Orgs) *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018

LUGLI, R. S. G.; BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. de; KASMISRKI, P. R. *Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil*. 2015. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/2015/09/18/pesquisaconsensos-e-dissensos-em-torno-de-uma-basecurricular-comum-no-brasil/> Acesso em: 02 de maio de 2020.

MACEDO, E. *Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?* Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es36-133-00891.pdf> > Acesso em: 02 de junho de 2020.

MALERBA, J. *Uma análise da Base Nacional Comum Curricular*. Café História. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>> 2017. Acesso em 02 de junho de 2020.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: parábola, 2011. P. 49-87.

MOITA LOPES, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013.

NEIRA, M. G. *Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico*. Anais do XX Congresso Brasileira de Ciências do Esporte e do VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Goiânia, 2017. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_38.pdf>. Acesso em 2 de junho de 2020.

NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G. e CLETO, M. L. *Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental, anos finais, 9º ano*. São Paulo: Edições SM, 2018.

NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G. e SCOPACASA, M. V. *Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental, anos finais, 8º ano*. São Paulo: Edições SM, 2018.

PNLD 2017 – *Língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais* / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.

PNLD 2020 – *Guia Digital: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais* / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/patri/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/Arquivos%20salvos%20no%20Desktop/Artigo%20pra%20revista%20Sociodialeto/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-portuguesa.pdf> Acesso em 01 de junho de 2020.

PREFEITURA DE CAMPO GRANDE. CG Notícias. Notícias. Educação. *Remo de Campo Grande se destaca e fica com 4º maior Ranking do Ideb das Escolas Públicas do País*. 13/09/2018. Disponível em: < <http://www.campogrande.ms.gov.br/cgnoticias/noticias/remo-se-destaca-no-ensino-e-fica-com-4-maior-ranking-do-ideb-das-escolas-publicas-do-pais/>> Acesso em 2 de junho de 2020.

QUEIROZ, F. L. O. *Epistemologias Decoloniais e Concepções de Língua: por mais Diálogos com a BNCC*. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagens. UFMS, 2019.

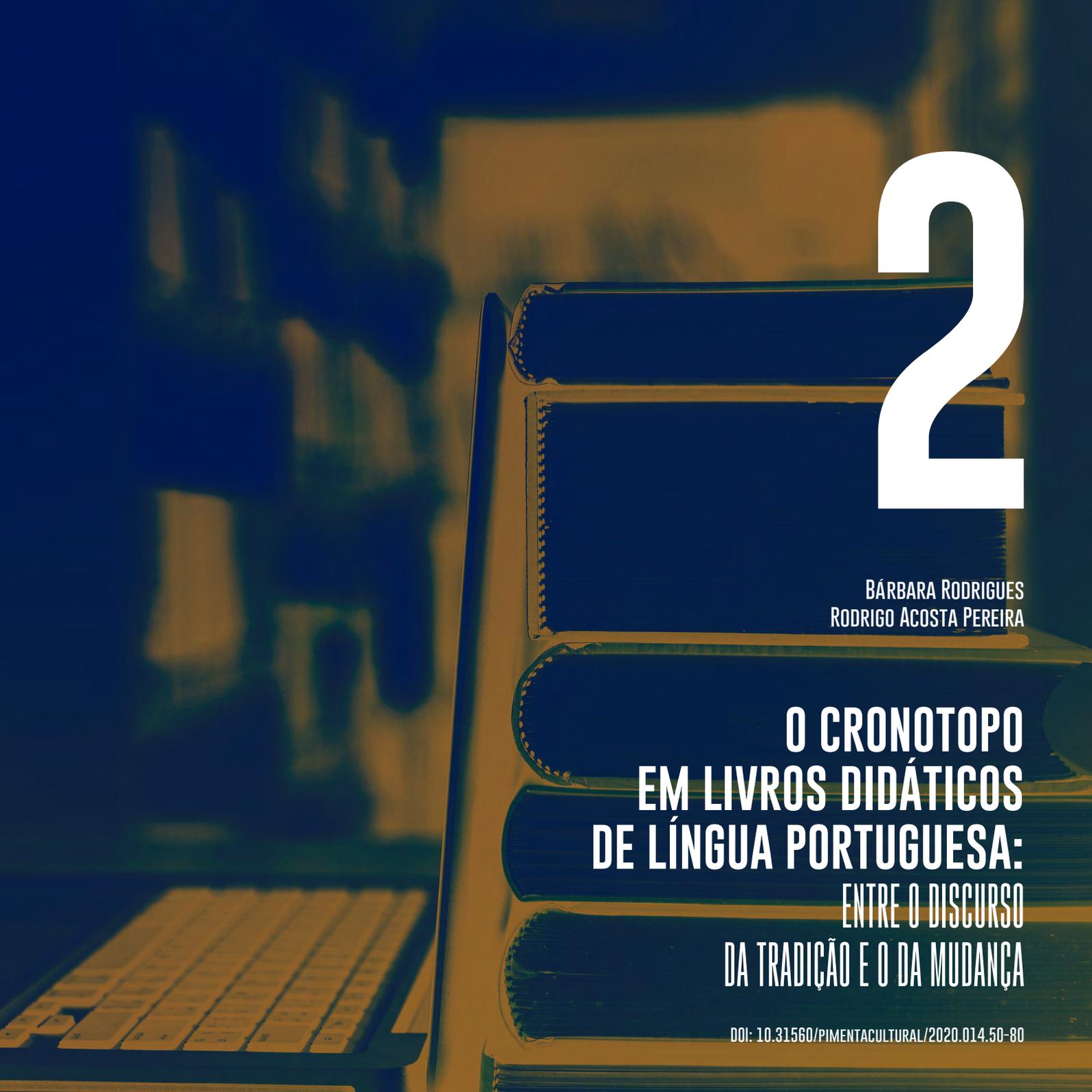
ROSA, R. T. D. *Base Nacional Comum Curricular – segunda versão: uma análise a partir da área de Ciências da Natureza do Ensino Médio*. Seminário Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, 2016.

SIGNORINI, I. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: SIGNORINI, I. (Org). *Situar a língua[gem]*. São Paulo: Parábola, 2008. p.117–148

TENFEN, F. N. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Editorial*. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 33, n. 1, p. 1-2, abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2016v33n1p1> Acesso em: 02 de junho de 2020.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007, 258p.

WOOLARD, K. A. Language Ideology as a Field of Inquiry. In: WOOLARD, K. A. et al (Orgs.). *Language Ideology: Practice and Theory*. New York: Oxford University Press, 1998.



2

BÁRBARA RODRIGUES
RODRIGO ACOSTA PEREIRA

**O CRONOTOPO
EM LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA:
ENTRE O DISCURSO
DA TRADIÇÃO E O DA MUDANÇA**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.014.50-80

Nossa presente discussão sobre/a partir da análise do cronotopo, que trata da relação indissolúvel entre espaço e tempo no discurso, situa-se no domínio da Linguística Aplicada – LA, com especial atenção às práticas de linguagem na esfera escolar à luz da discursividade que se constitui em livros didáticos de Língua Portuguesa direcionado ao Ensino Médio no Brasil. O interesse da LA pelo termo cronotopo se justifica pela necessidade de compreender a historicidade do ensino de língua, marcada por deslocamentos, tensões, sedimentação e escolhas curriculares (BUNZEN, 2011), e suas transformações no decorrer do tempo, as quais influenciam diretamente no ensino que, muitas vezes, é distante da realidade do aluno. Diante disso, nosso estudo situa-se na problemática do trabalho com questões/conhecimentos linguísticos, no entremeio da gramática tradicional e da prática de análise linguística. Em *Questões de estilística no ensino de língua*, Mikhail Bakhtin discute a esse respeito:

[...] o exercício do professor de língua materna não pode ser baseado exclusivamente na linguística⁷, que faz abstração da dialogicidade interna da palavra; ao contrário, deve ter o papel de potencializar as práticas de uso da língua – leitura e escrita, fala e escuta – dos alunos. (BAKHTIN, 2011, p.310).

Sob essa perspectiva, este estudo tem como objetivo analisar o cronotopo que se engendra no discurso de/em livros didáticos de Língua Portuguesa direcionados ao Ensino Médio. Em termos específicos, nossa análise, como já dito, focaliza as atividades voltadas aos conhecimentos linguísticos/análise da língua. Para isso, dois movimentos teórico-metodológicos embasam nossa pesquisa:

1. as pesquisas em Estudos Dialógicos da Linguagem, com base nos escritos do Círculo (M. Bakhtin; V. Volochínov; P. Medviédev) em termos de encaminhamentos para a análise dialógica do cronotopo;

7 É importante ter em vista que o termo Linguística, aqui, refere-se à Linguística da época em que a obra de Bakhtin foi escrita.

2. os estudos contemporâneos em Linguística Aplicada relacionados à língua(gem).

Para alcançarmos o objetivo desta pesquisa, fizemos um recorte metodológico porque não seríamos capazes de analisar as diversas coleções adotadas pelas escolas da rede pública de Santa Catarina (SC). Devido a essa razão, escolhemos como objeto de análise os três livros didáticos de Língua Portuguesa da coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, escritos por William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, da editora Saraiva, publicada em 2017⁸, por serem os mais utilizados nas escolas estaduais de Santa Catarina (SC), nas turmas de Ensino Médio, conforme dados do FNDE.

Olhar o cronotopo nos livros didáticos se faz importante porque, de acordo com Bunzen (2005), o LD se constitui como “[...] referência daquilo que pode ser dito nas aulas de língua materna; uma vez que é um *locus* de recontextualização do discurso pedagógico e um meio autorizado de transmitir saber legítimo aos alunos.” (BUNZEN, 2005, p.28, grifo do autor). Segundo esse mesmo autor, estudar o LD implica compreendê-lo como “[...] um produto sócio-histórico e cultural [...]” (BUNZEN, 2005, p.37), que se transforma de acordo com a sociedade de cada época. Dessa forma, não podemos entender seu funcionamento e sua organização fora da relação espaço-tempo, visto que ele é resultado de um trabalho coletivo situado sócio-historicamente em uma sociedade de um determinado momento.

Além disso, pelo fato de esta pesquisa ter como aparato teórico-metodológico os estudos do Círculo, faz-se importante compreender as definições de enunciado, discurso, gêneros do discurso, sujeito e dialogismo (embora, neste momento, não consigamos dar conta de todos esses conceitos devido ao nosso objetivo), pois eles são a base para compreendermos uma Análise

8 Ano em que nossa pesquisa se realizou no âmbito do Programa de Pós-graduação em Linguística na UFSC.

Dialógica de/do/dos Discurso(s) – ADD⁹. Dentre esses conceitos, sobressai-se o de discurso, pois a ADD toma o discurso como objeto próprio e busca compreender a língua em seu uso e contexto de produção a fim de entender a manifestação ideológica que a permeia. O objetivo da ADD é, portanto, focar na análise de produções discursivas encontradas nas diversas esferas sociais.

Desse modo, Brait (2016) menciona que, para analisar o discurso sob essa perspectiva, o linguista/pesquisador deve observar as práticas discursivas com atenção e levar em consideração os contextos de produção e de circulação dos discursos que estão sendo analisados, bem como o momento em que eles foram produzidos, pois o dado é, sempre, o discurso concreto, único, que é “[...] proferido em um determinado espaço e tempo e por determinados interlocutores.” (ROHLING, 2014, p.47). De acordo com Acosta Pereira (2016), posicionar-se sob o horizonte social do enunciado é essencial para que o pesquisador compreenda a situação ampla e imediata em que ele foi produzido.

[...] analisar o enunciado sob a ordem dos estudos do Círculo implica se posicionar primeiramente sob o horizonte social deste enunciado, aspirando à compreensão da esfera onde se produz, circula e se recebe (se interpreta) esse enunciado e de seu cronotopo, que não apenas diz respeito à situação social ampla (as conjecturas sociais, históricas, culturais, políticas, etc.), como, por conseguinte, a situação social imediata (os interlocutores e seus horizontes ideológico-valorativos). (ACOSTA PEREIRA, 2016, p.5-6).

Sendo assim, o pesquisador, ao mesmo tempo em que se aproxima do campo de estudo, afasta-se dele para pensar sobre os enunciados que “[...] materializam determinado discurso.” (ROHLING, 2014, p.48).

9 Compreendemos que a *Análise Dialógica do Discurso* é um termo que se consolida no Brasil como resposta de pesquisadores contemporâneos aos escritos do Círculo.

Percebemos, então, que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma grande contribuição para os estudos da linguagem, a qual pode ser observada nas manifestações artísticas e na riqueza da vida cotidiana. Assim, podemos afirmar, conforme Brait (2016), que o conjunto das obras do Círculo motivou o surgimento de uma análise dialógica do discurso e, para compreendê-la, é necessário entender a relação dialógica existente entre língua(gem), história e sujeitos. É esse pensamento bakhtiniano que nos diz que as Ciências Humanas se ocupam do indivíduo e não da coisa morta e que esse indivíduo nunca é inteiramente definível porque ele está sempre em processo de mutação (BAKHTIN, 2011).

Seguindo pelo caminho da ADD, este estudo partiu da compreensão dos conceitos bakhtinianos de enunciado, discurso, gêneros do discurso, sujeito, dialogismo e valoração para, então, adentrarmos no conceito de cronotopo, foco da nossa pesquisa, que é exploratória, de natureza qualitativa e caracterizada como uma pesquisa à luz da análise documental e da análise de discurso de base dialógica segundo a natureza dos dados e os pressupostos metodológicos.

Para tanto, nosso capítulo se divide em três seções. A primeira, esta breve introdução, tem o objetivo de relacionar nosso estudo sobre o cronotopo com a Linguística Aplicada, assim como apresentar sucintamente nossos caminhos de investigação. A segunda traz uma reflexão teórica acerca do cronotopo nos estudos dialógicos. Na última, por fim, apresentamos uma análise do cronotopo na coleção didática selecionada para esta discussão.

2 O CRONOTOPO NOS ESTUDOS DIALÓGICOS

O estudo do cronotopo surge a partir da Teoria da Relatividade de Einstein¹⁰ “[...] pretendendo delinear como se articula no discurso a indissolubilidade entre o espaço e o tempo.” (ACOSTA PEREIRA, 2012, p.125). Além disso, a origem epistemológica da concepção de tempo e espaço remonta às ideias de Kant¹¹, já que Bakhtin considera tempo e espaço como categorias pelas quais os seres humanos percebem e estruturam o mundo circundante. Dessa forma, esse estudo visa aprender e compreender as experiências sócio-historicamente construídas, ou seja, como o cronotopo reflete e refrata organizações, instituições, esferas e grupos sociais. “Cronotopos não apenas organizam espaço e tempo dentro de um texto, que depois gozam de uma existência fixa, transcendental e trans-histórica: eles o organizam dentro do processo histórico em que não há dois momentos que possam ser idênticos.” (BEATON, 2015, p.100).

Embora o conceito de cronotopo esteja, nas discussões do Círculo, ligado aos textos literários, podemos ir além e compreender como a relação espaço-temporal pode modificar a natureza dos sujeitos na comunicação verbal, ou seja, como outros sentidos se constroem a partir de novas situações de interação. Sendo assim, além de organizarem os acontecimentos narrativos fundamentais no romance, os cronotopos nos fazem compreender e assimilar diferentes realidades sociais. Acosta Pereira (2012) ressalta que o cronotopo, para Bakhtin, “[...] é a porta de entrada para o estudo dos gêneros, uma vez que ele funciona como o centro de organização dos acontecimentos espaço-temporais.” (ACOSTA PEREIRA, 2012, p.124, grifos do autor).

10 Albert Einstein, físico e matemático alemão, nasceu em Ulm, Alemanha, no dia 14 de março de 1879 e faleceu em Princeton, Estados Unidos, em 18 de abril de 1955.

11 Immanuel Kant, filósofo alemão, nasceu em Königsberg, Prússia Oriental, no dia 22 de abril de 1724 e faleceu no mesmo local em 12 de fevereiro de 1804.

Isso nos leva à compreensão de que cada gênero do discurso se situa em um certo cronotopo, já que ele é determinado por um horizonte temporal, espacial, temático e apreciativo, além de ser atravessado por marcas ideológicas e se destinar a um sujeito/grupo específico. Para Bakhtin (1998), o cronotopo nada mais é que a relação mútua entre tempo e espaço e, na literatura, essa interligação tem um grande significado para os gêneros discursivos, pois, segundo ele, “[...] o princípio condutor do cronotopo é o tempo.” (BAKHTIN, 1998, p.212). “Na literatura e na cultura em geral, o tempo é sempre, de um modo ou de outro, *histórico* e *biográfico*, e o espaço é sempre social, assim, o cronotopo na cultura deve ser definido como “um campo de relações históricas, biográficas e sociais.” (MORSON; EMERSON, 2008, p.388, grifos dos autores). Então, como manifestações culturais, todas as formas de representação presentes nos gêneros discursivos são orientadas pelo tempo e pelo espaço. Por conseguinte, à medida em que um gênero se define por condições sociais bem específicas, ele assume uma orientação espaço-temporal diferente, isto é, um cronotopo próprio. Em outras palavras,

O gênero adquire então uma existência cultural, como Bakhtin procura demonstrar em sua teoria do cronotopo, e passa a ser a expressão de um *grande tempo* das culturas e civilizações. A própria noção de contemporaneidade se enriquece à luz da concepção dialógica do tempo e das culturas. O gênero, na teoria do dialogismo, está inserido na cultura, em relação a qual se manifesta como “memória criativa” onde estão depositadas não só as grandes conquistas das civilizações, como também as descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço. (AMORIM, 2016, p.158, grifos da autora).

Isto posto, percebemos que os gêneros surgem dentro de uma dada cultura com a qual se relaciona e permite a reconstrução da imagem espaço-temporal da representação da estética que orienta o uso da linguagem, o que nos remete ao que já foi afirmado por Volochínov (2009), que o gênero vive do presente, porém, retorna ao

seu passado e traz ecos dele para a realidade social atual. Observa-se aqui a relação estreita dos gêneros discursivos com o cronotopo e a importância da historicidade para a compreensão desse conceito. Com a teoria do cronotopo, compreendemos que o gênero tem uma existência cultural, que ele se constitui a partir de um tempo e de um espaço particular, logo, o cronotopo é o responsável por tratar dessa relação temporal e espacial assimiladas na literatura.

[...] os discursos são densos de suas próprias condições de produção. Sendo cada vez únicos, fazem-se no tempo e constituem história. [...] Temos sempre passado no presente, que se faz passado garantindo horizontes de possibilidades de futuro: trabalho de constituição da linguagem (e das linguagens) e dos sujeitos. (GERALDI, 2015, p.35).

Ao tratar essa relação espaço-temporal, Acosta Pereira e Rodrigues (2014) discutem a preocupação de Bakhtin em entender o cronotopo como “[...] a representatividade dos eventos e da imagem do homem.”. (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p.189). Para esses autores, o que Bakhtin parece buscar, na verdade, é a compreensão do equilíbrio entre as dimensões espaço-temporais para entender como esse conceito se realiza não só nos textos literários, mas nos discursos que proferimos no dia a dia, por exemplo. No entanto, por sabermos que existem diferentes percepções de tempo, não é possível afirmar que as atividades sociais são definidas pela mesma relação espaço-temporal, tal como afirma Oliveira (2017), mas que elas se modificam com as transformações sociais e, por isso, são definidas por inúmeros tipos de tempo e de espaço. Nesse viés, o conceito bakhtiniano de diálogo, que também é marcado pelos diversos tipos de tempo e de espaço, é dialógico e não segue “[...] uma trajetória previamente demarcada” (MORSON, 2015, p.119), porém, construída em um processo de troca entre sujeitos sociais. Cabe ressaltar, ainda, que a linguagem também é cronotópica, visto que “[...] a forma interna

da palavra auxilia a conduzir os sentidos originais e espaciais para as relações temporais.” (CAMPOS, 2013, p.132).

Os cronotopos não somente se comportam como linguagens, diz Bakhtin, como são intrínsecos a certas categorias metalinguísticas, tais como os gêneros discursivos. Ao especificar as normas, os pressupostos e os valores para um tipo particular de troca, um dado gênero discursivo também cria expectativas para o tipo de tempo e espaço dos quais a troca dependerá. (MORSON; EMERSON, 2008, p.443).

O que percebemos, ao nos aprofundarmos no estudo desse conceito, é que ele traz algumas questões que merecem reflexão. Dentre elas está a relação humana com o contexto cronotópico, pois as ações dependem de quando e onde ocorrem e o contexto serve como plano de fundo ou como modificador dos eventos, sendo esta a percepção do tempo-espaço que molda a narrativa e determina o cronotopo. Nesse sentido, Morson e Emerson (2008) explicam que:

[...] Bakhtin entende a narrativa como moldada por uma maneira específica de conceitualizar as possibilidades da ação. É como se cada gênero possuísse um *campo* específico que determina os *parâmetros* dos eventos, embora o campo não especifique unicamente eventos particulares. Estudar o campo é estudar o cronótopo; e nenhum estudo do enredo particular de uma dada obra explora a riqueza desta se não iluminar tanto o cronótopo quanto a sequência particular de eventos. (MORSON; EMERSON, 2008, p.387-388, grifos dos autores).

Para entender a influência dessa sequência de eventos com o conceito de cronotopia, precisamos retornar aos gêneros discursivos, pois tanto eles quanto os cronotopos podem sofrer mudanças das ações desenvolvidas no decorrer do tempo visando atender às necessidades de um certo período, logo, como já mencionado anteriormente, são históricos e “[...] como percepções do mundo, eles podem discordar (ou concordar) implicitamente entre si [...]”, o que dá dialogicidade à relação dos cronotopos (MORSON; EMERSON, 2008, p.386).

Os cronótopos proporcionam o fundo para tipos particulares de atividade e trazem consigo uma percepção da experiência; mas a relação de vários cronótopos uns com os outros não é uma ação descrita por nenhum deles. Estamos lidando com relações de uma ordem diferente. Essas relações são, por exemplo, relações de concordância ou discordância, de paródia ou polêmica, em todos os seus vários matizes: noutras palavras, as interações entre os cronótopos numa obra são de natureza *dialógica*. (MORSON; EMERSON, 2008, p.443, grifo dos autores).

Em relação a isso, Bakhtin (2015) reitera que o cronotopo não é representado no mundo, mas é campo essencial para que os eventos sejam representados e depende de um contexto específico, o que é esclarecido com as reflexões de Morson e Emerson (2008, p.386), em que “[...] diferentes atividades sociais se definem também por vários tipos de tempo e espaço fundidos: os ritmos e as organizações espaciais da linha de montagem do trabalho agrícola, da relação sexual e da conversação de salão diferem acentuadamente.” À luz da perspectiva bakhtiniana, essa relação espaço-tempo é, portanto, a representação de uma classe de signos, a qual não pode se desvincular das transformações sociais nela operadas por correr o risco de ser má interpretada.

Dessa forma, os gêneros do discurso são essenciais no estudo desse conceito, visto que, como formas sociais que se constituem historicamente, acabam projetando múltiplos valores e visões culturais. Assim, o cronotopo apresenta a visão do homem em sua relação social e espaço-temporal, que se exterioriza pela palavra, entretanto, mais que isso, esse termo apresenta “[...] uma visão axiológica e ideologicamente constituída da realidade do seu tempo.” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p.187). Entendemos que a cada novo tempo, novos valores e novas possibilidades ascendem e, conseqüentemente, surge um novo homem, moldado pelos valores antigos que o constituíram e pelas novas visões que emergiram com

as mudanças sofridas na sociedade. Acosta Pereira e Rodrigues (2014) discutem os valores que constituem essa relação entre o tempo e o espaço:

O estudo do cronotopo [...] possibilita descobertas múltiplas sobre a relação entre as pessoas, seus enunciados, os valores que carregam em seus enunciados e seus eventos. [...] o cronotopo, mais do que ser apenas responsável pela orquestração indissolúvel do tempo e espaço presente nos eventos do homem, é, de fato, o campo de visão axiologicamente marcado para esses eventos. (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p.189).

Com isso, compreendemos que o cronotopo é uma espécie de matriz espaço-temporal de onde várias histórias se contam, está ligado ao gênero discursivo e a sua trajetória e é o responsável pela organização dos acontecimentos e da própria situação de interação, segundo Amorim (2016). Analisar a coletânea de livros didáticos escolhida, então, implica compreender o momento sócio-histórico em que ela foi escrita e as vozes que a constituem, pois elas trazem um tempo e um espaço próprios que se refratam nos discursos que a organizam. Para Amorim (2016), o tempo é o campo das transformações e dos acontecimentos, pois é ele que identifica o momento em que o homem se articula com o espaço, formando uma unidade com ele. Amorim (2016) esclarece que Bakhtin procura saber como o problema do tempo é tratado em cada época:

A concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem. Parte, portanto, do tempo para identificar o ponto em que este se articula com o espaço e forma com ele uma unidade. O tempo, conforme já indicamos, é a dimensão do movimento, da transformação e, várias vezes nesse ensaio, vemos Bakhtin analisar a natureza da metamorfose a que é submetido o herói. (AMORIM, 2016, p.102-103).

Conseqüentemente, conforme pontua Bakhtin (2015), o cronotopo pode incluir em si o atravessamento de outros cronotopos

na medida em que um cronotopo dominante estabelece relações complexas com outros cronotopos, tais como fala das diferentes gerações, moda passageira e jargões profissionais.

Após discutirmos o conceito de cronotopia e sua contribuição para a análise das possibilidades de representação do tempo no espaço dos sistemas culturais, passamos, agora, para a análise do cronotopo na discursivização da coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*.

3 O CRONOTOPO NO DISCURSO DE ATIVIDADES SOBRE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS/ANÁLISE DA LÍNGUA

Diversos elementos interferem na constituição do livro didático tal como ele é hoje, assim como no próprio sistema de ensino. No Brasil, por exemplo, entre esses fatores, temos, principalmente, o movimento de democratização do acesso à educação e a emergência na contratação de docentes para dar conta do novo público estudantil nas décadas de 1960 e 1970, Soares (1998), e o número elevado de repetência e baixo desempenho dos alunos na produção escrita nos anos de 1970. Consequentemente, críticas severas relacionadas ao ensino de LP daquela época emergiram e contribuíram para os diversos estudos voltados à crise do ensino e ao fracasso escolar.

Posteriormente àquele período, De Angelo (2005) afirma que as ciências linguísticas, como a Análise do Discurso, a Sociolinguística, a Pragmática e a Linguística, influenciaram, também, o ensino de LP, pois “[...] é a partir dos anos 80 que as ciências linguísticas trazem aos estudos e pesquisas sobre o ensino de Português, formas de entender e explicar a sua crise e o seu fracasso, e propostas de solução” (DE

ANGELO, 2005, p.7). Apesar das recentes teorias, De Angelo (2005) explica que *o discurso da tradição* permanece nos dias atuais, mas não contribui no ensino de línguas.

Nesse processo de renovação, de busca para atingir e se alinhar ao novo paradigma de ensino da língua materna, encontra-se fazendo contraponto, a todo instante, mesmo que como pano de fundo, o ensino tradicional de Português. É pela sua existência, sua prática, seus resultados que pôde e pode ser proposta a inovação, a reforma. (DE ANGELO, 2005, p.12).

Em razão disso, novas concepções no ensino de Língua Portuguesa – LP – vieram à tona por meio do *discurso da mudança* (DE PIETRI, 2013) visando solucionar as dificuldades dos alunos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Entre elas, a que se refere a práticas contextualizadas de análise e de reflexão linguística em que leitura, produção textual e análise linguística servem como princípio norteador no ensino de LP. Surge, assim, o termo prática de análise linguística – PAL –, proposto por Geraldi (2011). De acordo com o autor, esse deveria ser o ponto de partida para o ensino de qualquer língua por levar o aluno à compreensão real dos recursos linguísticos existentes na sua língua. “A leitura, a escrita e a oralidade passam a ser centrais em todo o processo e a reflexão sobre os aspectos gramaticais necessita permear tais práticas. Desse modo, não há sentido o ensino da gramática de modo mecânico ou desarticulado dos usos sociais linguísticos.” (GOMES; SOUZA, 2017, p.52).

Após essa breve contextualização, voltamos nossa discussão para a análise cronotópica das atividades de conhecimentos linguísticos/análise da língua presentes na coletânea analisada.

Em *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, observamos que o cronotopo do embate no ensino de LP está implícito nos valores que os autores carregam em seus enunciados (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2014), o que nos leva a compreender o

momento sócio-histórico em que ela foi produzida bem como as vozes que a constituem, ecoando o *discurso da mudança* ainda que, em alguns momentos, seja possível perceber a manifestação do *discurso da tradição*. Exemplo disso são os diálogos que os autores estabelecem com o aluno acerca das novas concepções de língua e do respeito às variedades linguísticas.

Alíngua faz mais do que estabelecer um canal de comunicação: ela pode permitir que uma pessoa exerça poder sobre outra(s) ou manipule situações, pode criar amizades ou antipatias, pode abrir ou fechar portas, e isso depende, entre outros fatores, da maneira como os interlocutores compreendem e se relacionam com os textos que produzem, que recebem, que chegam a eles por diferentes meios. [...] As escolhas feitas ao se produzir um texto, bem como as possibilidades de entendimento construídas no momento de sua leitura, podem ser menos ou mais aprofundadas, ou complexas, ou críticas, dependendo do conhecimento dos interlocutores sobre todas as variáveis que a língua se constitui. Certo fato, contado de maneiras distintas, pode transformar pessoas em vítimas ou vilãs, conforme queiram os produtores do texto. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p.25).

Esse discurso, enquanto fenômeno social, é resultado das interações dialógicas entre os autores e os discursos outros, (BAKHTIN, 2011). Seguindo por esse viés, na coletânea *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, direcionada ao aluno, os autores apresentam a parte teórica, a conceitual e a prática por meio do diálogo constante com seu interlocutor final, o estudante, recorrendo sempre aos discursos já-ditos e esperando uma compreensão responsiva do aluno. O capítulo 1 do primeiro volume, por exemplo, traz considerações dos autores em relação à língua ser mutável e estar em constante processo de adaptação ao mundo contemporâneo, sofrendo influências não apenas internas, mas, principalmente externas, de outras línguas e de outras culturas. Essas explicações refletem, de forma geral, as escolhas teórico-metodológicas assumidas pelos autores na elaboração do

LD. Nos três excertos expostos a seguir, notamos a concordância dos autores às novas práticas de ensino reflexivo de LP.

Ex. 01. No estudo da língua portuguesa, nosso foco é obviamente a língua, suas regras, seus usos, seus textos. Mas como explicar e conceituar algo que está tão dentro de nós como nossa própria língua? Ela está diretamente relacionada à nossa cognição, isto é, ao conhecimento que construímos e adquirimos ao longo da vida. Nosso contato com ela vem desde quando somos muito pequenos, ainda na infância, e começamos a usá-la a nosso modo, aprendendo com nossos pais, familiares, professores e todos aqueles com quem convivemos. Esse aprendizado começa muito antes de termos aulas de Português e, por isso, é importante sabermos que, quando começamos de fato a estudar a língua na escola, já sabemos muito sobre ela. Isso porque, na sociedade atual, principalmente nos grandes centros urbanos, lidamos sempre com textos, sejam eles orais, sejam escritos. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p.23).

Ex. 02. A língua portuguesa é viva e, por isso, está em constante mudança. Esse dinamismo reflete as transformações que ocorrem na sociedade, seja no âmbito cultural, seja no âmbito do desenvolvimento tecnológico e das relações econômicas. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p.310).

Ex. 03. Podemos dizer que o português são muitos e que todas as suas variedades servem às finalidades para as quais existem. Determinar a norma-padrão de uma língua não significa definir uma variedade como a mais correta, mais completa, mais bonita ou mais dotada de certa qualidade específica. Trata-se, na verdade, de adotar uma convenção a fim de instituir e fixar um modo mais estável de se produzirem textos que possam perdurar por um período mais longo. O estabelecimento dessa convenção, sem dúvida, envolve relações de prestígio, poder, classe social. Em outras palavras, toda variedade linguística poderia, em princípio, ser definida como a norma-padrão, o que teria como consequência a produção de materiais e gramáticas para descrevê-la e legitimá-la. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p.51).

Segundo Volochínov (2009), as escolhas linguísticas dos autores, ou seja, a forma e o estilo da enunciação, são determinadas pela situação sociocomunicativa e pelos participantes dela, o que garante a interação verbal sem, necessariamente, os sujeitos estarem face a face. Exemplo desse diálogo pode ser observado nos três volumes da coleção.

Vimos que determinados textos, verbais ou não verbais, frases, ou mesmo uma única palavra podem assumir sentidos diversos, ou mesmo sobrepostos, dependendo do contexto de circulação e do ponto de vista dos interlocutores. [...] Em geral, construímos os sentidos dos textos tanto pelo que conhecemos das estruturas linguísticas e suas construções, como pelos fatores contextuais envolvidos no uso dessas construções: quem fala, para quem fala, com quais intenções, em que lugar, etc. Assim, seja para compreender, seja para produzir textos, realizamos, como interlocutores, muitas vezes inconscientemente, operações linguísticas diretamente ligadas a questões semânticas, ou seja, relacionadas aos processos de construção de sentidos da língua. Você vai conhecer, neste e no capítulo seguinte, alguns dos temas relacionados ao estudo da semântica. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p.135).

Nos três primeiros exemplos, verificamos que a opção por uma linguagem menos formal e mais voltada ao mundo contemporâneo dos jovens já dá estilo à enunciação dos autores. Somam-se a isso as escolhas pronominais “nosso”, por exemplo, nas linhas 1 e 4, e verbais – na terceira pessoa do plural –, como “somos”, linha 4, “começamos”, linha 5, “convivemos”, linha 6, “termos”, “sabermos” e “começamos”, linha 7, e “lidamos”, linha 9 (recursos utilizados no Ex. 01). Essas escolhas linguísticas também se repetem no excerto 3, com o verbo “podemos” na primeira linha. Assim, temos um discurso de aproximação entre autor e interlocutor pois a forma e o estilo discursivo escolhido pelos autores da coletânea envolvem eles e os alunos na mesma realidade. Essa escolha de determinados enunciados e não de outros, presente nos três volumes da coletânea, demonstra a empatia dos autores pelos alunos e torna esse material um elemento da comunicação verbal. Para Volochínov (2009), o livro é:

[...] objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas

da comunicação verbal [...] O discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (VOLOCHÍNOV, 2009, p.127-128),

Percebemos, a partir da observação desses trechos, que a concepção de língua assumida pelos autores é a de língua enquanto produto histórico, aberta às transformações sociais. Concebendo-a como produto social, ela não pode ser desvinculada do tempo e do espaço de cada sociedade e, por isso, dependendo da época, do grupo social ou do objetivo específico de um contexto, ora domina uma forma linguística, ora outra. (VOLOCHÍNOV, 2009).

Com relação ao trecho 03, que aborda a variedade da língua, os autores apresentam exercícios envolvendo essas variedades a partir da canção de Luís Gonzaga, Vozes da Seca, que segue abaixo juntamente com algumas atividades linguísticas sugeridas na seção Língua e Linguagem. O uso da canção como âncora e não como pretexto para o estudo da língua condiz com a PAL, segundo Acosta-Pereira (2018).

Ex. 04.

Seu doutô os nordestino têm muita gratidão
Pelo auxílio dos sulista nessa seca do sertão
Mas doutô uma esmola a um homem qui é são
Ou lhe mata de vergonha ou vicia o cidadão
É por isso que pidimo proteção a vosmicê
Home pur nós escuido para as rédias do pudê
Pois doutô dos vinte estado temos oito sem chovê
Veja bem, quase a metade do Brasil tá sem cumê
Dê serviço a nosso povo, encha os rio de barrage
Dê cumida a preço bom, não esqueça a açudage
Livre assim nós da ismola, que no fim dessa estiage
Lhe pagamo inté os juru sem gastar nossa corage
Se o doutô fizer assim salva o povo do sertão
Quando um dia a chuva vim, que riqueza pra nação!
Nunca mais nós pensa em seca, vai dá tudo nesse chão
Como vê nosso distino mercê tem na vossa mão.

(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p.48).

Ex. 05. Para se referir a seu interlocutor, o eu que fala na canção utiliza, entre outros, os seguintes tratamentos: seu doutô, vosmicê, mercê.

- a. Levante hipóteses: A qual expressão de tratamento da norma padrão equivale a palavra *seu*? Em que casos, em geral, essa expressão é utilizada?
- b. Discuta com os colegas e o professor: As expressões *vosmicê* e *mercê* estão relacionadas com qual expressão do português arcaico?
- c. Qual a expressão de tratamento é utilizada hoje em dia no lugar de *vosmicê* e *mercê*?
- d. Observe a evolução histórica simplificada da expressão *vossa mercê*: *vossa mercê* > *vosmicê* > *mercê* > *você*. Que outras palavras da língua estão nessa mesma linha de evolução? (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p.49, grifos dos autores).

No excerto 05, notamos que há uma proposta de análise da língua de base metalinguística, pois os autores, ao proporem essa atividade, buscam explicar como a palavra “você” substituiu *vosmicê* e *mercê* para trabalhar a variação linguística. Neste exemplo, então, não temos PAL porque ela não promove a reflexão dos recursos linguísticos selecionados, mas uma atividade metalinguística, que, segundo Travaglia (2009, p.34), “[...] usa a língua para analisar a própria língua [...]”. Diferentemente, o excerto 06 já apresenta PAL, visto que propicia comparação entre as expressões selecionadas pelo compositor e as que são utilizadas atualmente, bem como reflete sobre elas estarem presentes na fala de alguns grupos. Além disso, o tema “variedade linguística” deixa de ser o tópico discursivo e o foco passa a ser os problemas sociais de determinada região do país, os quais se mantêm até hoje. Partir da atividade metalinguística para a epilinguística nos mostra, com clareza, a presença da PAL e um discurso ancorado na proposta de ensino reflexivo de Geraldini (2011).

Ex. 06. Sabendo que a canção foi criada em 1953, analise e discuta com os colegas e o professor as afirmações abaixo, a fim de verificar se são verdadeiras ou falsas e por quê.

- a. O fato de muitas palavras da canção terem uma grafia não mais utilizada hoje em dia, isto é, correspondente ao português antigo, indica que ela foi escrita há muito tempo.
- b. Ainda que tenha sido escrita há mais de sessenta anos, a letra da canção trata de um tema extremamente atual.
- c. A letra da canção está escrita numa variedade não padrão do português e ainda hoje muito presente na fala de um grande número de brasileiros. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p. 49).

Observamos, a partir desses trechos, que os autores iniciam o primeiro volume da coleção – o que se segue no segundo e no terceiro volume – ancorados nas novas concepções de ensino, porém, as atividades só serão aprofundadas se o professor fizer o papel de mediador das discussões, visto que as explicações dadas e os enunciados que circundam esses exercícios não são claros no que tange à existência dessas diferenças entre fala e escrita. Que fatores interferem na escolha e na produção linguística? Os sociais, os geográficos, os de idade, os de gênero? Nada disso é direcionado ao aluno, pois ou ele faz essas inferências baseado em seu conhecimento de mundo ou necessita da intervenção do professor, mediador mais experiente, na discussão de tais questões. É importante destacarmos que a discursivização dos autores da coletânea só se direciona ao professor em algumas atividades, para que este seja mediador no processo de ensino e o aluno seja o questionador e o criador de suas próprias hipóteses gramaticais, discursivas e textuais.

Um outro exemplo dessa discursivização mais vaga pode ser observado em uma proposta de atividade que é apresentada logo após a explicação do que é a norma padrão, pois não se compreende a intenção dos autores, mesmo sabendo que, conforme Bakhtin (1998), eles intencionem orientar seus discursos para o horizonte do interlocutor. Parece-nos que o único objetivo é a identificação da variedade linguística antiga, pois não há reflexão alguma acerca das

questões que envolvem essas formas linguísticas. Nos dois trechos destacados a seguir, verificamos que as atividades e os textos que as antecedem estão muito relacionados à ortografia, que passa a ser o tema de estudo do capítulo, e poucas são as atividades linguísticas que estimulam a reflexão acerca dessas variedades na escrita.

Ex. 07. *Norma-padrão* é o conjunto de regras, pautadas em autores consagrados, que impõe uma unidade à língua escrita. A opção pelo estudo da norma-padrão na escola tem relação com o fato de ela ter grande prestígio social e seu domínio ser importante para uso em diversas situações. Isso não significa que as variedades da língua que se afastam da norma-padrão devam ser consideradas incorretas, ineficientes ou descartáveis. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p.53, grifos do autor).

Ex. 08. No texto verbal do anúncio foi utilizada uma variedade linguística antiga. Justifique essa afirmação, identificando no texto elementos: lexicais, ortográficos e sintáticos.

“SKYPE, o fabuloso sistema interactivo capaz de agregar vossa família.

Skype é uma ferramenta de finíssima qualidade para você e vossos parentes se comunicarem pela internet. É a mais saudável, económica e segura forma de manter, à distância, vigorosos laços familiares. Skype é mais que telefone. É um verdadeiro milagre audio-visual, que coloca-lo-á em contacto com um novo e revolucionário mundo.” (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p.55).

Ainda na abrangência das propostas de atividades, não reconhecemos, até a unidade dois do primeiro volume da coletânea, a PAL – que deve articular fala, leitura e escrita para levar o aluno a refletir sobre, e, conseqüentemente, dominar sua língua –, embora tenhamos orientações que estimulem a comparação entre formas linguísticas e a interpretação de textos verbais e não verbais, ao mesmo tempo em que a discursivização das atividades leve em conta as intenções textuais e as inferências. Sem o equilíbrio entre as atividades metalinguísticas e as epilinguísticas, o estudante não se torna capaz de buscar reflexões outras acerca da língua(gem), (BEZERRA; REINALDO, 2013). Desse modo, percebemos a coexistência de novas e de antigas concepções de ensino na coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, ainda que os autores assumam a língua como interação e dialoguem com os documentos parametrizadores do ensino de LP.

Seguindo nossa análise, verificamos uma ausência desse discurso que estimula a reflexão nessa unidade didática em específico e identificamos, mais uma vez, a força da tradição atuando neste primeiro volume.

Ex. 09. Em relação à palavra *terra*, responda:

- a. Quantas letras e quantos fonemas ela apresenta?
- b. A que se deve a diferença entre o número de letras e o de fonemas da palavra?
- c. Como se divide a palavra *terra* em sílabas? (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p.189, grifos do autor).

Ex. 10. Observe a palavra *assassino*.

- a. Quantas letras e quantos fonemas ela tem?
- b. O que explica a diferença entre o número de letras e o de fonemas?
- c. Como é a divisão silábica dessa palavra? (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p.190).

Ex. 11. Identifique, entre as frases abaixo, aquelas em que uma ou mais palavras não seguem a grafia padrão. Em seguida, reescreva as palavras em seu caderno na forma padrão.

- a. O jeito mais fácil de fazer uma boa pesquisa é pela internet.
- b. Foi impressionante a ascensão daquele jogador. Pena que seus excessos comprometeram seu desempenho.
- c. As excessões são sempre a parte mais complicada da regra.
- d. Conseguimos chegar a tempo para a seção de cinema, mas nos sentamos muito atraz e não deu para enchergar direito.
- e. Eles gostaram muito da viagem. Espero que viajem mais vezes.
- f. O mecânico não quis mecher muito no motor, mas precisava ao menos o enxer de óleo. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p.234).

Esses excertos evidenciam que os autores não induzem o estudante a refletir sobre o porquê de a escrita nem sempre refletir a fala e, mesmo que tenhamos a reescrita no excerto 11, essa atividade linguística em nada contribui para uma melhor compreensão da língua, visto que a sugestão de reconstrução das frases não leva em consideração os aspectos discursivos e/ou os mecanismos linguísticos utilizados. Desse modo, não temos a PAL, mas exercícios metalinguísticos de identificação do que é letra e fonema.

No tocante às atividades linguísticas vistas nos três volumes da coleção, o foco do ensino recai, ainda, nos aspectos estruturais e formais e muito pouco do ensino reflexivo é oferecido. Logo, a compreensão dos discursos que constituem o LD só será significativa aos interlocutores se as atividades forem praticadas e discutidas no sentido de dar autonomia aos alunos na apropriação dos conteúdos estudados, o que nem sempre acontece devido às explicações vagas ou generalizadas de determinados conceitos que interferem no trabalho dialógico com a língua(gem). De acordo com Fischer (2006, p.541), isso se dá porque “[...] ainda há inconsistências, incoerências nas diversas atividades propostas por meio dos livros didáticos, se tomada como base a abordagem dialógica da linguagem.”

No excerto 13, seguido da explicação sobre as regras ortográficas no ex.12, os autores, mais uma vez, demonstram que a transmissão dos conhecimentos gramaticais está muito pautada na gramática tradicional, usando o texto como pretexto para um trabalho com a ortografia. Além desse exemplo, verificamos, em diversas outras atividades da coletânea, a ausência do estudo reflexivo em torno de elementos linguísticos.

Ex. 12. As regras ortográficas refletem escolhas por maneiras específicas de grafar as palavras. Essas escolhas não se devem, porém, à superioridade de certas formas em relação a outras, e sim à adoção de determinados critérios [...]. A existência de múltiplas possibilidades de representação por meio da escrita resulta no fato de ser muito comum a ocorrência de dúvidas quanto a como escrever uma palavra. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p.233).

Ex. 13. Reescreva as frases em seu caderno, completando-as adequadamente com *cessão*, *sessão* ou *seção*, de acordo com o sentido:

- a. A _____ de atendimento do psicólogo dura uma hora.
- b. Ele sempre lê jornal a _____ de economia.
- c. Ganhamos o processo, e o juiz determinou a _____ da outra parte da herança a nós.
- d. Ontem fui à _____ eleitoral atualizar meu título de eleitor.
(CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p.238).

Embora apareçam em menor proporção até a terceira unidade didática do primeiro volume da coleção em estudo, os exercícios relacionados à reflexão sobre os usos da língua – os quais envolvem atividades metalinguísticas, que partem da análise da língua(gem) com a construção de conceitos e de classificações, por exemplo, e epilinguísticas, que incidem tanto nos aspectos estruturais da língua quanto nos seus aspectos discursivos –, mais frequentes a partir da unidade 4 e do segundo e do terceiro volumes, possibilitam que o aluno construa hipóteses e as confronte com os usos reais que ele faz da língua porque partem do texto/enunciado para que a reflexão seja feita. É importante ressaltarmos que essa prática não se adequa apenas ao ensino da Língua Portuguesa, mas ao ensino das línguas em geral.

Para demonstrar essa prática mais reflexiva, trazemos o texto de Arnaldo Antunes e uma das atividades que o acompanham no volume 1. Como o capítulo que apresenta o texto de Arnaldo Antunes trabalha a coesão e a coerência, os autores utilizam a reescrita de trechos dos textos apresentados para que o aluno formule novas possibilidades linguísticas. Além disso, observamos que todas as propostas desta unidade estão relacionadas aos textos que as ancoram. Com isso, por meio da leitura, da reflexão crítica, da comparação de expressões, da repetição, das pausas, das intenções discursivas e da escrita, temos a PAL evidenciada.

Ex. 14. A chuva derrubou as pontes. A chuva transbordou os rios. A chuva molhou os transeuntes. A chuva encharcou as praças. A chuva enferrujou as máquinas. A chuva enfureceu as marés. A chuva e seu cheiro de terra. A chuva com sua cabeleira. A chuva esburacou as pedras. A chuva alagou a favela. A chuva de canivetes. A chuva enxugou a sede. A chuva anoiteceu de tarde. A chuva e seu brilho prateado. A chuva de retas paralelas sobre a terra curva. A chuva destroçou os guarda-chuvas. A chuva durou muitos dias. A chuva apagou o incêndio. A chuva caiu. A chuva derramou-se. A chuva murmurou meu nome. A chuva ligou o para-brisa. A chuva acendeu os faróis. A chuva tocou a sirene. A chuva com a sua crina. [...] [...] A chuva mijou no telhado. A chuva regou o gramado. A chuva arrepiou os poros. A chuva fez muitas poças. A chuva secou ao sol. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p.269).

Ex. 15. Faça uma experiência:

- a. Em seu caderno, reescreva as duas primeiras linhas do texto de Arnaldo Antunes, sem juntar as frases e substituindo a palavra chuva por formas equivalentes.
- b. Compare o resultado com o texto original de Arnaldo Antunes e conclua: considerando-se a finalidade literária do texto, qual das duas redações é mais expressiva do ponto de vista literário? Justifique. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.1, p.270).

Ao produzirem esses enunciados, projetados diretamente ao aluno por meio do uso do pronome possessivo “seu” e de verbos no imperativo “compare” e “justifique”, os autores mantêm o diálogo com o estudante e oferecem maior autonomia a ele. A PAL, neste exemplo, permeia toda a proposta de atividade, pois traz a leitura e a produção escrita em paralelo à comparação e à transformação de trechos do texto para que o aluno compreenda como os efeitos de sentido se modificam ao optar por um recurso linguístico e não outro.

Em todo o capítulo final do primeiro volume da coletânea e em praticamente todas as unidades do segundo volume temos esse trabalho reflexivo com a língua, bem como uma aproximação maior

entre texto e conceitos gramaticais, onde a língua é valorizada nos usos concretos das situações sociocomunicativas e o seu ensino deixa de ser desarticulado da literatura e da produção de textos. Além disso, a presença constante de diversidades linguísticas, sociais, étnicas, etc., respeita as variedades da língua e não as considera erradas. Com esse discurso, os autores defendem um ensino que diminua as injustiças sociais originadas a partir do uso da língua.

Ao retomarmos as atividades voltadas aos conhecimentos linguísticos/análise da língua, compreendemos que existe um discurso voltado às modificações no sistema de ensino brasileiro, que se apoia nos documentos oficiais. O que observamos é a presença de uma proposta didático-pedagógica mais enunciativo-discursiva e menos tradicional, pois os autores discursivizam, principalmente, os aspectos ligados ao discurso e aos efeitos de sentido dos textos, contribuindo, dessa forma, para que o aluno construa sentidos e formule hipóteses e conceitos acerca de cada tema estudado. Sendo assim, a discursivização das atividades linguísticas evidencia o cronotopo de embate entre o *discurso da tradição* e o *discurso da mudança* – que se reflete tanto nas explicações teóricas e conceituais quanto nas atividades de análise da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a linguagem não é morta, não podemos escapar do fato de que ela se refere ao mundo, que é por ela e nela que se pode detectar a construção histórica da cultura, dos sistemas de referências. Querer em nome de uma suposta neutralidade abandonar qualquer ação pedagógica que opere com estes sistemas de referências é querer, na verdade, artificializar o uso da linguagem para ater-se a aspectos que não envolvem a linguagem como um todo, mas apenas uma de suas partes. (GERALDI, 2013, p.178-179).

Com este capítulo, buscamos compreender como o cronotopo é discursivizado nas atividades de conhecimentos linguísticos/análise da língua presentes na coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, direcionada ao Ensino Médio, por meio da análise dialógica do discurso e fundamentados nos estudos dialógicos da linguagem do Círculo.

A fim de responder ao nosso objetivo, partimos do estudo dos conceitos de enunciado, discurso, gêneros do discurso, sujeito, dialogismo, cronotopo e dos estudos contemporâneos em LA relacionados à língua(gem) para, então, selecionar a coleção didática mais utilizada pelas escolas públicas estaduais de Santa Catarina (SC), segundo o FNDE, e fazer um levantamento das atividades linguísticas que carregam ressonâncias do *discurso da tradição* e das que trazem reflexos do *discurso da mudança*.

Em relação ao cronotopo, mapeamos algumas atividades, notas e explicações conceituais visando compreender de que modo elas se afastam e/ou se aproximam do discurso da mudança, o qual é preconizado pelos documentos oficiais na orientação do ensino de língua portuguesa no Brasil. Constatamos, a partir disso, que há diversos gêneros discursivos ancorando grande parte das atividades de conhecimentos linguísticos e que os enunciados referentes ao *discurso da tradição* não são preferência dos autores.

Observamos, no estudo dos três volumes da coletânea, que o tratamento dado pelos autores aos aspectos normativos são como uma opção para o aluno, enquanto a observação, a análise, a explicação e a formulação de conceitos a respeito da norma padrão são mais evidenciadas. Nessa abordagem metodológica que ancora os autores, a língua passa a ser vista como heterogênea, mutável e rica em construções linguísticas, fato que se comprova nas notas e nas explicações dadas por eles em paralelo às atividades linguísticas a fim de reforçar a assimilação do conceito estudado.

Esperamos, por fim, que este estudo possibilite compreender que o processo do ensino de línguas é histórico e está marcado pela relação espaço-tempo, a qual é única a cada momento, a cada época, e, por isso, movente, aberta, assim como o mundo, que está em constante transformação devido aos acontecimentos que nele ocorrem. Nesse sentido, as propostas didático-pedagógicas no ensino de línguas não podem ser únicas, mas ajustáveis a cada contexto social e a cada momento histórico.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R. *O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2012.

ACOSTA PEREIRA, R. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. *Revista Letra Magna*, v.12, n.19, 2016.

ACOSTA PEREIRA, R. A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma ancoragem dialógica. *RevLet*, v.10, n.01, Jan./Jul., 2018.

ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R.H. O conceito de valoração nos estudos do Círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. *Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v.14, n.1, p.177-194, Jan./Abr., 2014.

AMORIM, M. A. Cronotopia e Exotopia. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, I. *Análise de Textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. M. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 4.ed. São Paulo: Hucitec; UNESP, 1998[1975].

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino de língua*. Tradução do russo por Vopróssi chkóle. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015 [1929].

BEATON, R. Poética histórica: cronotopos de Leucipe e Clitofonte e Tom Jones. In: BEMONG, N.; BORGHART, P. et al. (Orgs.) *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. Tradução de Oziris Borges Filho, et al. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEMONG, N. Estruturas cronotópicas internas do gênero. In: BEMONG, N.; BORGHART, P. et al. (Orgs.) *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. Tradução de Oziris Borges Filho, et al. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEMONG, N.; BORGHART, P. A teoria bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações, perspectivas. In BEMONG, N.; BORGHART, P. et al. (Orgs.) *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. Tradução de Oziris Borges Filho, et al. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BERVIAN, P. A.; CERVO, A. L.; SILVA, R. *Metodologia científica*. 1.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BRASIL, SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1998.

BRASIL, SEF. MEC/SEMTEC. *Parâmetros curriculares nacionais: bases legais*. Brasília, 2000^a.

BRASIL, SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2000b.

BRASIL, SEF. MEC/FNDE/CD. *Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica*. Resolução nº42, de 28 de agosto de 2012.

BRASIL, SEF. MEC/FNDE/SEB. *PNLD 2018: língua portuguesa*. Brasília, 2017.

BUNZEN JUNIOR, C.S. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Departamento de Linguística Aplicada. São Paulo: UNICAMP, 2005.

BUNZEN JUNIOR, C.S. A fabricação da disciplina escolar Português. Ver. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v.11, n.34, p.885-911, Set./Dez., 2011.

CAMPOS, M. I. B. Questões de literatura e estética: rotas bakhtinianas. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. D.; DAMIEN, C. *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. 1.ed. São Paulo: Atual, 2017.

DE ANGELO, G. L. *Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo: UNICAMP, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DE PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v.21, n.1, p.239-258, Jan./Jun., 2013.

DE PIETRI, E. O currículo e os discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa: relações entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial da década de 1970, no Brasil. *Currículo sem fronteiras*, v.13, n.3, p.515-537, Set./Dez., 2013.

DIAS, R. S. A linguística aplicada e o papel do professor reflexivo como pesquisador em sala de aula. *Plurais*, Salvador, v.4, n.3, p.188-195, Set./Dez., 2013.

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

FISCHER, A. Livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino fundamental: construindo relações entre professores e gêneros discursivos. *Perspectiva*, Florianópolis, v.24, n.2, p.533-567, Jul./Dez., 2006.

FNDE. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2014.

GERALDI, J. W. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 5.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GOMES, A. R.; SOUZA, S. O ensino de gramática e as articulações teórico-metodológicas na prática de análise linguística. *Work. Pap. Linguíst.*, Florianópolis, v.18, n.2, p.50-68, Ago./Dez., 2017.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v.7, n.14, p.159-171, 1ºsem, 2004.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin*: criação de uma prosaística. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MORSON, G. S. O cronotopo da humanidade: Bakhtin e Dostoiévski. In: BEMONG, N.; BORGHART, P. et al. (Orgs.). *Bakhtin e o cronotopo*: reflexões, aplicações, perspectivas. Tradução de Oziris Borges Filho, et al. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA, A. M. *Notícias para mulheres: dialogismo e valoração social*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, UFSC, 2017.

PENNYCOOK, A. Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*: questões e perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

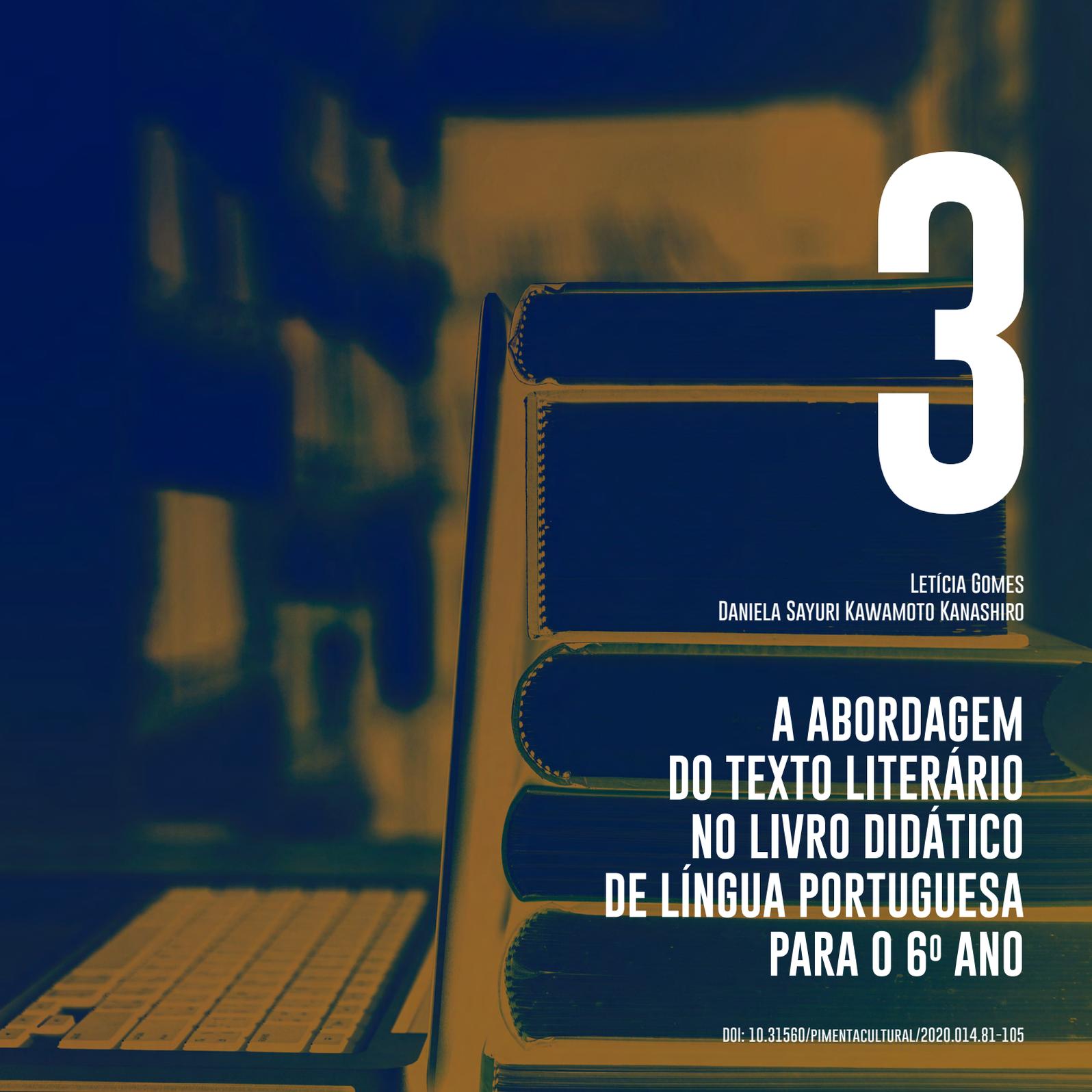
RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e a análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Curitiba, v.15, n.2, p.44-60, 2014.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: Neusa Barbosa Bastos (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectiva e ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

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

VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009[1929].

A stack of books is shown on a desk, with a keyboard visible in the lower-left corner. The scene is dimly lit, with a warm, golden light source from the right. A large, white, bold number '3' is superimposed on the right side of the image, partially overlapping the books.

3

LETÍCIA GOMES
DANIELA SAYURI KAWAMOTO KANASHIRO

**A ABORDAGEM
DO TEXTO LITERÁRIO
NO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA O 6º ANO**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.014.81-105

Palavras podem ser usadas de muitas maneiras.
Os fósforos só podem ser usados uma vez.
Arnaldo Antunes¹²

O presente capítulo tem por objetivo refletir sobre a formação do leitor literário a partir de uma proposta apresentada no livro didático *Português: linguagens 6*, de Cereja e Magalhães (2015), elaborado para o 6º ano do ensino fundamental. Neste caso, apresentamos um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), defendida em 2020, e intitulada *Livro didático: um solo fértil ou árido para o germinar do leitor literário?* (GOMES, 2020).

Consideramos, neste trabalho, os textos presentes na abertura do capítulo 1 da unidade 1 e as questões relacionadas a eles, constantes livro didático mencionado. Analisamos, com base na fundamentação teórica aqui exposta, se a proposta de trabalho para o texto literário contribui para a formação do leitor, isto é, se colabora para que o aluno perceba o texto além do seu caráter estrutural, mas, sobretudo, em seu aspecto artístico e subjetivo. Buscamos, assim, responder aos seguintes questionamentos: (a) existe, no capítulo analisado, algum suporte ou alguma orientação que incentive o professor a propor momentos de leitura literária com o propósito de encantar e atrair novos leitores? (b) como o professor pode preencher as lacunas deixadas pelo livro didático em relação à inserção da criança no universo literário?

Salientamos a importância desta pesquisa e, desse modo, a justificamos, pela possibilidade de proporcionar aos professores a reflexão sobre o material didático de língua portuguesa, disponibilizado para as turmas do ensino fundamental II, em várias instituições de ensino e, mais especificamente, sobre a formação de leitores literários

12 ANTUNES, Antunes. *As coisas*. 8. ed. São Paulo, Iluminuras, 2002. p. 13.

a partir do material distribuído nas escolas, aproximando a teoria da experiência cotidiana em contexto escolar. A reflexão aqui proposta é relevante por ter surgido a partir de questões resultantes das vivências em sala de aula, podendo abarcar outros professores da área que se deparam com questionamentos e dificuldades no que se refere à formação do leitor literário. Julgamos que pesquisar e divulgar os resultados sobre a leitura da literatura, na escola, pode subsidiar ações que contribuam para consolidar a formação desse tipo de leitor. Além disso, por meio desses estudos, profissionais no âmbito da educação poderão pensar sobre as complementações e as adequações de atividades, necessárias à formação do leitor literário, bem como ter em mente alguns critérios importantes no momento da escolha do livro didático, ou até mesmo paradidático, no decorrer de suas ações.

Conforme dito anteriormente, a análise considera o capítulo 1 da unidade 1 do livro *Português: linguagens 6* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), material adotado para o sexto ano do ensino fundamental da rede municipal de educação da cidade de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul (MS). Esse livro didático, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, faz parte de uma das coleções para os anos finais do ensino fundamental, oferecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e adquirido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), após avaliação do Ministério da Educação (MEC). O livro adotado pelas escolas é utilizado pelo período de três anos e, nesse caso, foi utilizado nos anos de 2017, 2018 e 2019. É oportuno destacar, ainda, que a coleção de Cereja e Magalhães (2015) foi a que teve maior alcance nacional entre as oferecidas pelo PNLD, com 5.792.929 exemplares distribuídos, incluindo os livros dos alunos (6º ao 9º ano) e *Manual do professor* para cada volume, conforme demonstram os dados estatísticos das coleções mais distribuídas (BRASIL, 2017).

Sobre as coleções de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, o PNLD 2017 - *Guia de livros didáticos - ensino fundamental anos finais* (BRASIL, 2016) sintetiza que as coleções são aprovadas da seguinte forma:

As obras selecionadas para o PNLD 2017 favorecem a ampliação das práticas de leitura literária e colaboram para a formação do leitor dessa esfera, com propostas que abarcam, de modo equilibrado, poesia e prosa. No geral, existe uma visível progressão na seleção de obras e autores, o que favorece a ampliação de experiências literárias. Há representatividade de autores e obras dirigidos aos jovens dos anos finais do Ensino Fundamental e presença tanto de textos clássicos quanto de obras contemporâneas. Os alunos poderão, por exemplo, ler textos de autores mais presentes na escola (Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade, Patativa do Assaré), outros mais contemporâneos e representativos da literatura juvenil (João Carrascoza, Marjane Satrapi, Marina Colassanti, Maria Clara Machado) e de escritores clássicos brasileiros e estrangeiros (José de Alencar, Tólstoi, Allan Poe, Machado de Assis, Lewis Carroll, Gabriel Garcia Márquez). Além disso, as coleções indicam várias obras como leituras complementares ao longo das unidades e capítulos e propõem a leitura de alguns livros dos acervos do PNBE. (BRASIL, 2017, p. 30)

Com base nas inquietações anteriormente citadas, propomos analisar, neste trabalho, as questões referentes ao texto literário apresentado na abertura do capítulo 1, da unidade 1, do livro didático *Português: linguagens 6*, de Cereja e Magalhães (2015), a fim de verificar se essa parte constitui-se como terreno fértil ou árido para o desabrochar do leitor literário.

A abordagem metodológica adotada no processo de análise do corpus selecionado é de ordem qualitativa, interpretativista. A perspectiva qualitativa, diferentemente da investigação de caráter quantitativo, caracteriza-se por ser um método de investigação que não está ligado à pesquisa estatística, que confere valores numéricos às observações e pareceres, ao contrário, considera a relação dinâmica

entre a realidade e o sujeito. Segundo Minayo (2001, p. 21-22), essa perspectiva trabalha com o universo de “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

O método interpretativista é uma perspectiva de análise na qual a realidade está diretamente ligada ao indivíduo, porque é ele quem a constitui, por essa razão, o pesquisador não é considerado neutro. Os fatos analisados são vistos como indissociáveis dele. O investigador, então, atribui sentido aos fenômenos aos quais explora. Além disso, soma-se à sua perspectiva, a influência das muitas vozes que compõem a pesquisa.

Na sequência, apresentamos a fundamentação teórica que norteia as análises dos textos e das questões do capítulo 1 da unidade 1 do livro didático mencionado.

1 O ESTEIO

Nesta parte, apresentamos os estudos que fundamentam nossas análises. Inicialmente, tratamos da formação do leitor literário e, na sequência, sobre a literatura e o livro didático.

1.1. A formação do leitor literário

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*, doravante PCN (BRASIL, 1998) alertaram, há mais de 20 anos, para um problema ainda recorrente em sala de aula:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, torná-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não são aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 27)

Outro documento oficial, as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*, daqui em diante Ocem (BRASIL, 2006), tratam da importância da Literatura nas escolas:

[...] Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinha”, isto é, como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico - embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade só a fruição estética permite como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar como meio, sobretudo de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos. (BRASIL, 2006, p. 52-53)

Quando tratamos a respeito de formação do leitor é preciso ter em mente as habilidades a serem desenvolvidas, atentando-nos para questões da estética textual, a fim de provocar encantamento e fazer germinar a semente do gosto pela literatura, formando, assim, o leitor literário, propriamente, e não apenas alguém capaz de decodificar o código linguístico e identificar os gêneros discursivos.

É importante considerar que não lemos todos os textos da mesma maneira e com a mesma intenção. Não lemos uma receita da mesma forma e com as mesmas intenções que lemos um conto de Allan Poe; do mesmo modo o percurso de leitura de um poema de Vinícius de Moraes não é igual a de uma notícia no jornal. Cada gênero discursivo exige de nós uma atenção diferente, por essa razão, podemos aferir a necessidade de foco singularizado à formação do leitor literário. As especificidades do texto ficcional devem servir de alicerce para o trato na abordagem dessa perspectiva de leitura.

No processo de formação do leitor literário, é relevante considerar que a literatura não está inserida em um contexto de urgência, mas em uma esfera mais ampla de leitura. Muito mais do que aprender algo, executar uma ação, consultar uma informação ou conhecer uma nova história, a formação do leitor literário passa por uma dimensão relativa à estética, há uma relação com a construção textual, sua arte, seu alcance linguístico e da possibilidade de construir relações com aquilo que se conhece do mundo. Essa percepção pode nos ser inerente, mas, ainda assim, precisa ser aprimorada. Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) escrevem:

[...] o desenvolvimento do gosto pela leitura também passa pela dimensão estética. É “pelo gosto que criamos o gosto”, diziam os antigos. Isso tem uma dimensão estética crucial que precisamos avaliar aqui. [...] Muito mais do que um ser racional, o homem é um ser estético: não existo porque penso, mas porque sinto o mundo ao meu redor e com ele me relaciono muito mais estética do que racionalmente. Assim é o homem e isso está biologicamente definido. Até a frase de Descartes, “Penso logo existo”, é primeiramente avaliada com base em uma impressão estética, porque ela nos chama a atenção esteticamente, e depois é que vamos pensar nela... (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 25)

Os autores conduzem à reflexão para o fato de sermos ligados a estética das coisas, inclusive dos textos. Isso precisa ser levado em

consideração tendo em vista o desejo de desabrochar leitores literários, fica evidenciada a importância do contato com a beleza das edições, das construções textuais, das possibilidades de relações estabelecidas entre o fato narrado e a realidade, as vivências e experiências do leitor, a fim de que a literatura possa não apenas ser ensinada, mas vivenciada.

1.2. A literatura e o livro didático

A leitura é uma das habilidades a ser desenvolvida no processo de ensino aprendizagem da educação básica, segundo a *Lei de Diretrizes e Bases*, doravante LDB (BRASIL, 1996), em seu 32º artigo:

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (BRASIL, 1996)

A fim de desenvolver a formação leitora, conforme previsto na LDB (BRASIL, 1996), os livros didáticos apresentam diferentes textos para serem trabalhados pelo professor em sala de aula. Grande parte desses textos, presentes nos materiais distribuídos pelo PNLD, é de caráter literário, como é o caso dos textos de abertura dos capítulos da obra de Cereja e Magalhães (2015), cuja análise compõe o *corpus* desta pesquisa.

A partir da observação e análise do material selecionado, como será apresentado detalhadamente no tópico seguinte, é possível constatar que a leitura, sobretudo a do texto literário, tem sido associada, permanentemente, às atividades de interpretação de texto, na intenção de que o aluno aponte informações pontuais do texto disponibilizado, sem que haja a preocupação em formar um leitor que busque o texto

ou o livro literário fora do ambiente escolar sem o compromisso ou relação com a atividade de caráter pedagógico.

Essa abordagem interpretativista gera um afastamento por parte dos leitores que não veem, no texto literário, um atrativo cultural ou estético, dado que o associam a uma atividade complexa ligada a um conteúdo escolar. Sobre esse distanciamento, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) nos chamam atenção para os fatores que ocorrem nas escolas brasileiras responsáveis por causar desinteresse em relação à leitura por parte dos estudantes. Vejamos:

- (a) o ensino lógico e mnemônico da língua e de suas pretensas propriedades é o padrão comum adotado;
- (b) assim, a língua, a leitura, os textos são ensinados e não vivenciados;
- (c) por não ser vivenciada, a leitura é sempre um ato realizado por um não-sujeito;
- (d) por ser um ato realizado por um não-sujeito, a leitura não assume um valor existencial;
- (e) por não ter valor existência, a leitura se transforma em mero exercício escolar e, no máximo, assume a função de mero exercício recreativo sem maior importância;
- (f) resultado: o conceito de valor e do ato de ler o mundo e o texto se perde, isso quando a leitura não é usada como “castigo” escolar e se torna algo execrável para o aluno. (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 29)

Vemos retratada, na descrição de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), a realidade encontrada por nós nas salas de aulas de nossas escolas e é possível que, por meio dela, recordemos de pelo menos um momento onde estivemos diante desse cenário, seja enquanto professores ou mesmo enquanto alunos. A partir disso, é preciso pensar, então, em alternativas capazes de nos auxiliar a nos desprender desse modelo de trabalho em detrimento de outros

cujo trato do texto literário seja mais profundo e menos ligado à identificação de informações.

Após apresentar as causas do despreço pela leitura, os autores discorrem sobre o trato do texto no livro didático.

Lembre-se de uma aula na qual fez leitura e interpretação (e isso sempre visando um conteúdo gramatical posterior). Como ela funciona com base no livro didático? Assim:

(a) lê-se o texto, muitas vezes em “voz alta” e da forma correta (existe uma forma correta que nunca é a forma do aluno);

(b) depois se faz a compreensão do texto (esse ato pressupõe que o que o aluno compreendeu no ato de ler o texto não é compreensão de verdade ou não é um ato realizado por um sujeito);

(c) a “compreensão” do texto sempre tem respostas predefinidas e não admite liberdade. Ela se resume a repetir trechos do texto ou a dar opiniões em consonância com o previamente estabelecido como a verdade do texto (e, mais uma vez, fica claro: a intervenção por um sujeito não é bem-vinda) e, finalmente;

(d) faz-se a aplicação do texto, que nunca é para a vida, para alguma dimensão existencial do aluno, mas para fins “pedagógicos” do ensino da gramática, e, então, se revela a existência de, por exemplo, uma oração subordinada adverbial atemporal, nunca antes vista pelo aluno, e que agora ele tem de ver, decorar e repetir na prova (e isso enterra de vez, qualquer tentativa de exploração pessoal, existencial, por um sujeito, daquele fragmento de texto presente no livro didático).

Um livro didático comum funciona assim. E isso tem de ser feito rapidamente, porque tem de sobrar tempo para os exercícios de gramática normativa. (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 29-30)

Podemos perceber, portanto, a necessidade de repensar a prática de trabalho relacionada ao texto, sobretudo, ao literário em sala

de aula, dado que o material disponibilizado muitas vezes possuirá lacunas em relação à formação do leitor.

É importante salientar que a leitura do texto literário se diferencia do texto informativo. Segundo Allende e Condemarín (2005),

[...] As reações frente às obras literárias são diferentes do comportamento frente aos textos informativos. Lê-se material informativo para encontrar dados objetivos que sirvam a propósitos específicos. Quando se lê ficção ou poesia, a meta do leitor é principalmente estética: por exemplo, chegar a estar absorto num argumento intrigante ou impactado por uma emoção evocadora de uma descrição da natureza. Os professores respeitam a diferença entre o texto informativo e o literário quando permitem aos estudantes lerem ficção ou poesia sem pedir-lhes depois que descubram fatos. Permitir aos estudantes lerem ficção ou poesia somente em virtude do prazer estético garante a meta de proporcionar às crianças experiências prazerosas com a literatura. As reações pessoais dos estudantes frente à literatura podem ser expressas por meio de uma variedade de modalidades, tais como ilustração gráfica, dramatização, comentários orais, debates, produção de um texto, produção de uma história em quadrinhos, etc. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 186)

Os autores evidenciam, ainda que indiretamente, a necessidade de reservar momentos no cotidiano escolar onde alunos e alunas possam apreciar a leitura do texto literário sem associá-la, necessariamente, a uma atividade seguinte, a fim de permitir que a literatura seja percebida como uma atividade prazerosa. Além disso, defendem a realização de trabalhos de diferentes modalidades que permitam aos estudantes expressar suas reações frente ao texto sem relacioná-lo necessariamente a perguntas e respostas.

Para Friedmann (2013), a educação escolar, de modo geral, tem tolhido a imaginação das crianças e relacionamos essa afirmação à abordagem interpretativista exposta por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017). Segundo Friedmann:

[...] tolhe-se muito esta imaginação, tanto na escola o acúmulo de informações e da pressão escolar feita de forma precoce; ou na família, que cria agendas lotadas no cotidiano das crianças. Elas são privadas destes espaços de imaginação em que poderiam atender a uma necessidade visceral de adentrar mundos imaginários, por meio das suas brincadeiras de faz de conta, dos contos, representações plásticas ou teatrais, e de tantas outras formas. Tolhe-se a imaginação, tolhem-se as oportunidades de expressão. Os desenhos, produção quase cotidiana e que, muitas vezes, acabam no lixo, não são olhados por nós, adultos. Um singelo desenho fala pela criança, como o anterior está falando pela criança e da criança, do seu autor: pelas cores, tamanho e posicionamento das figuras, dos traços. (FRIEDMANN, 2013, p. 93)

Esses apontamentos reforçam a necessidade de voltarmos nossa atenção para o trato da expressão e da percepção subjetiva dos alunos frente às manifestações artísticas de viés literário aos quais os expomos no ambiente escolar, e que não são contemplados em sua totalidade se nos limitarmos aos exercícios de interpretação textual, que devem, caso sejam trabalhados, ser apenas uma parte do processo de reflexão e construção de sentidos a partir do texto literário.

Colomer (2007) disserta que:

[...] o uso normal da literatura passa pela participação subjetiva e gratificante na comunicação proposta pela obra e que as estratégias de análise incorporadas pelo leitor se dirigem a enriquecer sua interpretação *durante* a leitura. (COLOMER, 2007, p. 38)

Assim sendo, o professor, partindo do trabalho com os textos literários do livro didático, deve ter em mente a responsabilidade de conduzir a percepção de que é possível produzir criativamente a partir da obra e que as múltiplas percepções geradas a partir do texto literário envolvem as vivências individuais de cada leitor, não sendo eficiente, no trabalho de formar o leitor literário, buscar apenas respostas fechadas em relação ao conteúdo narrado nas histórias, frente às possibilidades de construção de sentido que a literatura oferece.

2 NOSSO OLHAR E NOSSAS REFLEXÕES

Uma vez demonstrada a compreensão da responsabilidade da escola no processo de formação de leitores, no que tange à oferta de materiais e textos diversificados, bem como a presença do leitor, representado na figura do professor, dado que a criança e o adolescente podem não ter os livros e a presença de leitores em sua casa, vejamos quais propostas são atendidas no livro didático referido. Desse modo, neste tópico, buscamos evidenciar o que de fato Cereja e Magalhães (2015) tencionam no capítulo 1 da unidade 1 em relação ao texto literário, uma vez que, ainda em seu pressuposto teórico metodológico, discorrem sobre “[...] a necessidade de um trabalho de sensibilização da criança e do adolescente para o livro” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 276).

O material citado organiza-se da seguinte maneira: inicialmente, consta a ficha catalográfica, seguida da apresentação do livro – voltada aos estudantes; na sequência, há o sumário com a apresentação de cada uma das unidades e seus capítulos. O volume está composto por quatro unidades: Unidade 1: *No mundo da fantasia*; Unidade 2: *Crianças*; Unidade 3: *Descobrimo quem sou eu*; e Unidade 4: *Verde, adoro verde*. As unidades possuem três capítulos cada uma e organizam-se com subdivisões presentes em todas elas (*Estudo do texto*, *Produção de texto*, *A língua em foco*, *De olho na escrita* e *Divirta-se*). Algumas subdivisões aparecem de acordo com a especificidade do trabalho desenvolvido na unidade ou capítulo, abordando temas relacionados ao aprimoramento da escrita: *Para escrever com expressividade*, *Para escrever com adequação* e *Para escrever com coerência e coesão*. No geral, segundo os autores, o livro abrange três campos de atuação: leitura, produção de texto e ensino da língua.

Ao fim de cada unidade, há uma sequência de atividades de revisão do conteúdo trabalhado na referida parte, com questões de múltipla escolha que buscam desenvolver diferentes habilidades

relacionadas ao texto, tais como: inferir o sentido de uma palavra ou expressão, localizar informações explícitas, inferir uma informação implícita, interpretar o texto com o auxílio de material gráfico, identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor etc.

Após a sequência de atividades de revisão, ao fim de cada unidade, há, também, uma seção denominada *Intervalo*, onde os autores apresentam uma ideia de projeto a ser desenvolvido com os estudantes, explorando as habilidades desenvolvidas por eles no decorrer da unidade.

Enfim, concluídas as quatro unidades, é disponibilizada a bibliografia teórica do material e, no livro do professor, há ainda algumas páginas contendo o *Manual do professor*, com orientações didáticas compostas por: *Introdução*, *Discorrendo sobre o material*, *Pressupostos teóricos metodológicos*; *Avaliação*; *Estrutura e metodologia da obra*; e *Cronograma e Plano de curso das unidades*.

Destacamos a parte contida no *Manual do professor*, precisamente nos *Pressupostos teóricos e metodológicos*, na qual os autores se atêm à questão da leitura e da formação do leitor:

Não se sabe ao certo quando nasce um leitor fiel e comprometido com o livro. Nem há receita pronta e comprovada para ensinar alguém a gostar de ler. A descoberta da leitura parece acontecer de modo particular e diferente para cada um; em algum momento, uma centelha se acende na imaginação e cria um leitor para sempre. Entretanto muitos fatores podem contribuir para a gestação de um leitor: os pais que leem para os filhos antes de dormir; a avó que conta histórias de seu tempo; o professor que lê em capítulos um livro para a classe; um passeio a uma biblioteca, livraria ou feira de livros; contato com adultos leitores; uma conversa com um escritor... (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 276)

No trecho, é possível observar a percepção de formação do leitor dos autores do material, envolta pela singularidade, pelo “estalo” particular ocorrido com cada pessoa em determinado momento, diferente em tempo e modo, e que influencia no nascimento do leitor. É evidenciada a importância do hábito de leitura de pessoas próximas

às crianças em processo formativo, que sirvam a elas como exemplo, bem como das experiências vinculadas ao ambiente literário como conversa com um escritor ou visita a uma biblioteca ou feira de livros.

No entanto, apesar de conhecer e salientar a importância da presença do contato dos leitores em formação com exemplos e materiais de qualidade, os organizadores reconhecem:

Por vários motivos, muitos alunos não têm contato sistemático com leituras de qualidade e com adultos leitores. A escola, então, torna-se o único veículo de interação desses alunos com textos, cabendo a ela oferecer leituras de qualidade, diversidade de textos, modelos de leitores e práticas de leituras eficazes [...] para isso [...] deve promover uma prática constante de leitura, organizada em torno de uma diversidade de textos e gêneros textuais. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 276)

Dessa forma, o livro didático de Cereja e Magalhães (2015) discorre, em seu material de apresentação ao professor, sobre a importância da formação do leitor. No entanto, como vemos no decorrer do capítulo 1 da unidade 1, são apresentados textos seguidos de exercícios, principalmente, focados na parte estrutural ou voltados a encontrar informações pontuais.

O primeiro capítulo recebe o título *Era uma vez* e inicia-se com o conto *As três penas*, dos Irmãos Grimm. A introdução do capítulo trata, brevemente, da imortalidade dos contos por meio da tradição oral, dos livros literários, das adaptações cinematográficas, em animações etc. Trata-se de uma resumida apresentação, que introduz a temática dos contos maravilhosos sem ater-se a detalhes ou informações adicionais e que retoma a tradição oral, que contemplava a partilha de narrativas, presente no cotidiano das famílias do passado.

Em seguida, é disponibilizado o conto *As três penas*, de Jacob e Wilhelm Grimm. Algumas ilustrações acompanham o conto. Logo após o texto, são propostas oito questões de compreensão e interpretação, na seção *Estudo do texto*. Essas primeiras perguntas não fazem referência ao gosto pela leitura do texto literário ou sobre impressões

personais que os estudantes tiveram durante a leitura. Os seis primeiros questionamentos são expostos a seguir:

1. No início do conto, o narrador apresenta os membros da família real e, em seguida, faz a caracterização dessas personagens.
 - a. Como são caracterizados os filhos mais velhos do rei?
 - b. Como é caracterizado o filho mais jovem? Suas características eram semelhantes ou opostas às dos irmãos?
2. O rei, já velho e fraco e preocupado com o futuro de seu reino, resolve escolher o filho que, após sua morte, seria o herdeiro do trono.
 - a. O que o rei decide fazer para realizar essa escolha?
 - b. Para determinar a direção que cada filho deveria seguir, o que o rei faz? Que intenção ele tem ao adotar esse procedimento?
 - c. Para onde o Bobalhão devia ir? Por que os irmãos zombam dele?
3. Ao descer pelo alçapão ao lado do qual cai a pena que indicava a direção a ser seguida, o Bobalhão adentra um mundo mágico.
 - a. Quando solicita à sapa gorda e recebe dela o que precisava, o Bobalhão se comporta com delicadeza ou grosseria?
 - b. O Bobalhão segue a orientação da sapa gorda e, ao obter a “mulher mais linda de todas”, beija-a. O que esse comportamento da personagem revela a respeito do seu caráter?
 - c. Levante hipóteses: Por que a sapa gorda atende aos três pedidos do Bobalhão?
4. Por três vezes, os filhos mais velhos do rei saem em viagem.
 - a. Sempre que retornam ao castelo, eles trazem, de fato, o que o rei tinha solicitado? Por que, na sua opinião, isso acontece?
 - b. Por três vezes o rei determina que, por direito e por justiça, o Bobalhão seria o herdeiro do trono. Qual é a reação dos filhos mais velhos diante desses veredictos do pai?
5. Depois de três provas, os irmãos mais velhos, ainda insatisfeitos, pedem ao pai que proponha um novo desafio: a prova do aro. O que levou os irmãos mais velhos a supor que poderiam vencer essa última prova?
6. Aos poucos, os fatos vão se revelando como são, de fato, as personagens.
 - a. O que as atitudes dos irmãos mais velhos revelam sobre o caráter deles?
 - b. O filho mais velho era realmente um bobalhão como as pessoas supunham?
 - c. O desempenho do Bobalhão como rei confirma a resposta a questão anterior? Por quê?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 14-15.)

Vemos que as questões inicialmente propostas conduzem, em sua maioria, à busca de informações pontuais na narrativa apresentada, ainda que, conforme apontado por Simões et. al. (2012) o texto literário não esteja vinculado a uma necessidade prática, dado que não possui uma demanda imediata. Ainda assim, a proposta inicial é a de decodificar a construção textual e, a partir dela, buscar informações pontuais, como se delas dependesse a compreensão do texto literário apresentado.

As questões 7 e 8, propostas a partir da leitura do conto dos Grimm, podem ser observadas como um ensaio da abordagem da leitura literária. Vejamos:

7. O título do conto é "As três penas". O que as penas podem representar, no contexto da história narrada?

8. Os contos maravilhosos geralmente transmitem ensinamentos relacionados ao comportamento humano. Que ensinamentos o conto lido transmite?
(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 16.)

Vemos que essas questões conduzem a uma reflexão que parte do texto proposto, mas não se prende apenas ao que está posto, é importante que o aluno reflita a fim de aferir quais são as relações estabelecidas com o comportamento humano, por exemplo, a partir do texto. Para dizer o que as penas representam, no conto, o estudante precisará estabelecer correspondência entre os fatos narrados com a realidade ou mesmo com o significado das três penas na tradição popular alemã, conforme exposto no boxe presente no material didático e, dessa forma, torna-se possível observar, ainda que intuitivamente, como o texto literário se vale de construções metafóricas e alegóricas para representar situações com as quais nos deparamos em nosso dia a dia. Há, portanto, nas duas últimas questões da seção *Estudo do texto*, um convite à percepção das possibilidades do texto literário.

Na sequência, são propostas mais cinco questões, na seção *A linguagem do texto*, explorando a estrutura do conto:

1. O conto “As três penas” tem unidade de sentido, ou seja, é um texto em que suas partes principais - o começo, o meio e o fim - estão correlacionadas. Ele está dividido em partes menores, os parágrafos. Parágrafos são partes do texto que agrupam ideias. A indicação de início de parágrafo é feita pelo afastamento em relação à margem esquerda do texto.
 - a. Quantos parágrafos há no texto lido?
 - b. Em que parágrafo a sapa gorda entrega um lindo tapete ao Bobalhão?
 2. Observe o penúltimo parágrafo do texto. Como os outros parágrafos, ele apresenta partes menores, as frases, que são delimitadas pelo ponto.
 - a. Observe o número de pontos desse parágrafo. Quantas frases há nele?
 - b. O parágrafo sempre se inicia com letra maiúscula. E as frases, são iniciadas com letra maiúscula ou com letra minúscula?
 3. Leia o boxe “tipos de frase”. Depois identifique no texto:
 - a. uma frase exclamativa;
 - b. uma frase interrogativa;
 - c. uma frase imperativa;
 - d. uma frase declarativa.
 4. No conto “As três penas”, além de parágrafos e frases, há também *estrofes* e *versos*. No texto lido, para se diferenciar dos parágrafos, as estrofes aparecem mais afastadas da margem.
 - a. Quantas estrofes há no conto?
 - b. Quantos versos há em cada estrofe?
 5. Releia as estrofes que há no conto.
 - a. De acordo com o contexto, quem seria a “donzela menina”?
 - b. As falas em forma de versos auxiliam na criação da atmosfera mágica do texto. Você conhece outro conto maravilhoso que também apresenta versos? Se sim, qual ou quais?
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 16-17.)

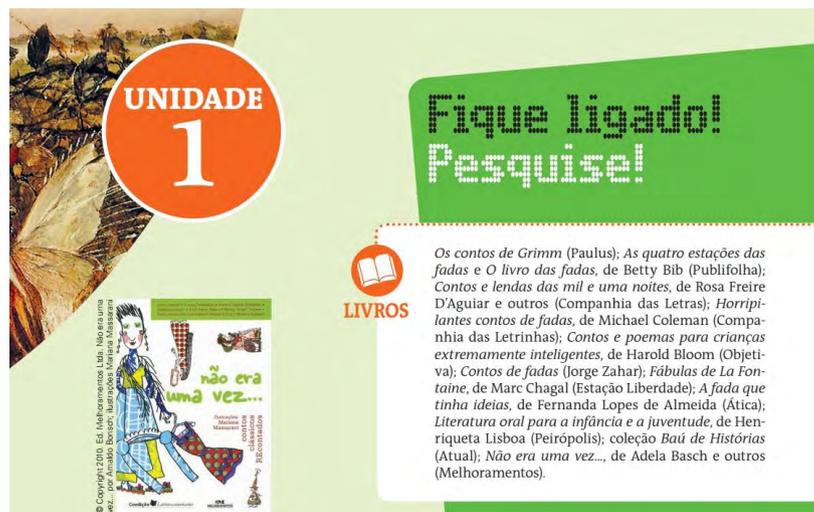
As questões propostas, conforme observado, buscam identificar informações pontuais no texto. Essa é uma forma importante de fazer com que o aluno se atente para determinados aspectos referentes à estrutura textual e a sua organização sistemática, mas o trabalho com o conto não pode se reduzir a isso, sobretudo por se tratar de um

texto literário. Salientamos que as questões indicadas são pertinentes, dado que reconhecer a estrutura do texto é importante para conduzir o aluno a perceber, por exemplo, a função dos parágrafos, dos tipos de frases etc., mas não são suficientes para formar um leitor literário por não deixarem espaço para a percepção e discussão de questões subjetivas ou relações pessoais que possam ter sido estabelecidas entre o leitor e o texto, além de reforçar a ideia de que o texto literário não tem finalidade em si mesmo.

Dado que esta é a primeira sequência de atividades apresentada no livro didático, portanto o primeiro contato dos alunos com o texto literário, se pensarmos que seja seguida a sequência proposta no material, poderíamos sugerir a aplicação de uma atividade um pouco menos mecanizada e que abrisse possibilidade para a criatividade dos alunos. Poderiam ser feitas perguntas que abarcassem os sentidos atribuídos pelos estudantes, de acordo com suas percepções individuais. O professor poderia solicitar, por exemplo, que expusessem oralmente qual parte do texto chamou mais atenção e por quê, citar uma frase de que tenha gostado ou se houve algum aspecto do texto com o qual tenha se identificado, conforme proposta de Simões et al. (2012).

Existe, no início da unidade, uma lista de textos sugeridos, conforme mostra a figura 1 a seguir, sem a presença de apresentação detalhada, ou de sinopse dos textos, ilustração da capa ou apresentação do autor das obras apontadas. A lista apresentada torna-se, então, apenas mais um segmento inserido no material didático, sem que sobressaia dela algo que a possa tornar atrativa ao estudante portador do material.

Figura 1 - Lista de livros sugeridos



UNIDADE
1

**Fique ligado!
Pesquise!**

LIVROS

Os contos de Grimm (Paulus); As quatro estações das fadas e O livro das fadas, de Betty Bib (Publifolha); Contos e lendas das mil e uma noites, de Rosa Freire D'Aguiar e outros (Companhia das Letras); Horrripilantes contos de fadas, de Michael Coleman (Companhia das Letrinhas); Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes, de Harold Bloom (Objetiva); Contos de fadas (Jorge Zahar); Fábulas de La Fontaine, de Marc Chagal (Estação Liberdade); A fada que tinha ideias, de Fernanda Lopes de Almeida (Ática); Literatura oral para a infância e a juventude, de Henriqueta Lisboa (Peirópolis); coleção Baú de Histórias (Atual); Não era uma vez..., de Adela Basch e outros (Melhoramentos).

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 11).

Se considerarmos o fato de o livro didático em questão ser um material para uso de alunos do 6º ano do ensino fundamental, percebemos que é pouco atrativo disponibilizar, puramente, uma lista de títulos sugeridos como forma de incentivar o ato de ler e a busca por tais obras. Conforme apresentado no levantamento realizado anteriormente, de acordo com Simões et. al. (2012, p. 194), “Há uma grande diferença entre ‘ser obrigado a’ e ‘ter o interesse despertado para’”, assim sendo, a lista de títulos sugeridos proposta por Cereja e Magalhães (2015), ainda que não seja apresentada como obrigatória, também não expõe uma proposta que desperte o interesse dos alunos, atraindo-os para o desafio do conhecimento ou que explore as potencialidades estéticas das obras citadas, cuja importância apresentamos sob a perspectiva de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017). A apresentação de uma lista descontextualizada não conduz à atribuição de sentido por parte dos alunos para estas leituras e, portanto, não contribui qualitativamente para a formação do leitor literário.

Até mesmo para um leitor experiente uma lista por si só não é capaz de despertar interesse da mesma maneira que um relato de alguém que teve contato com a obra citada, por exemplo. Conhecer especificidades sobre a obra, visualizar a capa ou parte do livro indicado ou, ainda, ler a impressão de alguma personalidade conhecida sobre o título, são algumas possibilidades de apresentação de sugestões de leitura mais expressivas.

Nesse sentido, é preciso que o professor tenha formação consolidada para poder suplantar as lacunas da unidade. É importante mencionar o papel fundamental do docente no que se refere à formação do leitor de textos literários, uma vez que o livro didático, além de não ser a única fonte de ensino, não é capaz de, por si só, garantir êxito nessa tarefa. Para que isso ocorra, são necessárias outras abordagens além das que são propostas no material. Conforme apontado por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 25), por exemplo, “[...] o desenvolvimento do gosto pela leitura também passa pela dimensão estética” e para explorar esse aspecto o professor precisará adotar outros recursos, tais como a apresentação de uma coletânea de contos maravilhosos, cuja edição possa ser manuseada pelos estudantes. Um exemplar dos contos de Grimm (SANDRONI, 2018) poderia ser utilizado com essa proposta. A obra foi publicada pela Editora Nova Fronteira, dividida em dois volumes, adotando um visual que referencia tempos antigos, entre os contos selecionados desta edição consta, inclusive, o próprio conto *As três penas*.

É possível perceber, também, que o capítulo 1 da primeira unidade do livro didático de Cereja e Magalhães (2015) procura promover a formação dos estudantes por meio de questões cujas respostas devem ser construídas sem a presença, a princípio, de textos explicativos, pressupondo o preparo do professor para preencher as lacunas entre as atividades com explanações pertinentes. Ressaltamos que o livro didático funciona como material de apoio e não como fonte única de

trabalho e necessita de pesquisas adicionais por parte dos professores no momento de explorar questões mais profundas do texto, não contempladas nas atividades analisadas e em outras propostas, conforme discutido no decorrer da pesquisa (GOMES, 2020).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise exposta, neste trabalho, podemos concluir que se faz necessário abster-se da quantidade em detrimento da qualidade da apresentação, desse modo, a lista de livros sugeridos no início da unidade analisada, daria lugar a uma apresentação mais detalhada de um título relacionado ao tema ou ao gênero discursivo proposto na seção. Naquela apresentação, o aluno poderia ter contato com a capa de uma ou mais edições do livro sugerido. Seria importante o material, inclusive, indicar alguma atividade de percepção da obra a partir da capa, para antes e/ou depois da leitura. Além disso, a possibilidade de haver comentários reais de leitores contando sua experiência de leitura, serviria de inspiração, de estímulo e despertaria o interesse de conhecer melhor os fatos narrados.

Retomemos as questões iniciais: (a) existe, no capítulo analisado, algum suporte ou alguma orientação que incentive o professor a propor momentos de leitura literária com o propósito de encantar e atrair novos leitores? (b) como o professor pode preencher as lacunas deixadas pelo livro didático em relação a inserção da criança no universo literário?

Sobre o primeiro questionamento, após a realização das análises, podemos concluir que o capítulo 1 da primeira unidade do livro didático de Cereja e Magalhães (2015) apresenta textos literários para serem explorados, seja em forma de listas ou mesmo da

exposição integral das produções disponibilizadas, no entanto, nem todos possuem uma orientação sobre o que ou como explorá-los de modo a despertar o olhar do leitor em formação, cabendo ao professor desenvolver estratégias que preencham essas lacunas. Além disso, as atividades propostas no material não demonstram ter como objetivo central encantar e atrair leitores, visto que não há muitos atrativos estéticos, se considerarmos as listas nas aberturas das unidades, por exemplo, nem proposta de “paradas” que se valham da leitura dos textos unicamente pela apreciação literária, pois as narrativas vêm acompanhadas de questionários referentes à compreensão de pontos específicos, compreensão esta que é expressa pela reprodução de trechos dos fatos descritos.

Em relação à segunda pergunta, propusemos, no decorrer das análises, algumas sugestões que podem auxiliar os docentes no trabalho de inserção dos estudantes no universo literário a partir dos textos indicados no livro didático, como forma de otimizar o tempo e os recursos disponíveis. Entre as sugestões citadas e outras que acrescentamos estão ações como: trazer diferentes edições de títulos sugeridos na abertura das unidades e comentá-las; realizar a leitura do primeiro capítulo ou de trecho selecionado a fim de incitar o desejo de conhecer o restante da obra; propor momentos periódicos de leitura; proporcionar paradas para reflexões nas quais os alunos possam compartilhar suas impressões com o grupo; explorar outras abordagens no trabalho com o texto literário, tais como representações por desenho ou pintura – tão presentes no universo da criança –, pensar em outro título para o texto que contemple e resuma as ideias nele contidas, pensar em outro desfecho para a história; e, sobretudo, garantir momentos nos quais os alunos possam desfrutar da leitura literária com fim em si mesma, sem a aplicação de questionários, a obrigatoriedade de fichas de leitura ou outras atividades.

Avaliamos que é impossível um material como o livro didático, por melhor que seja, apresentar-se sem nenhuma lacuna a ser preenchida e ser capaz de atender a todos os propósitos de públicos inevitavelmente distintos, dada sua natureza e cuja produção objetiva alcançar um grande número de alunos, em todo o território nacional. São vários os pontos a serem considerados e contemplados e, evidentemente, é necessário que se façam escolhas no momento de selecionar aquilo que irá compor de fato o material. Por essa razão, salientamos, mais uma vez, a importância da formação inicial e continuada do professor para que, no momento de propor atividades, projetos e abordagens do texto, ele seja capaz de aprofundar as práticas em sala de aula, otimizando tempo e recursos a partir do material de que dispõe.

O capítulo analisado, um fragmento do livro didático, poderá mostrar-se como um terreno mais fértil ou mais árido de acordo com o modo de utilização, cabendo ao professor também a percepção das condições desse solo para então intervir com ações em prol do desabrochar do leitor literário.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F; CONDEMARÍN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. FNDE. *Coleções mais distribuídas - PNLD 2017 - Anos finais do ensino fundamental*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2017/pnld_2017_lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2019.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*, 6. São Paulo: Saraiva, 2015.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global. 2007.

FERRAREZI JR., C; CARVALHO, R. S. de. *De alunos e leitores: o ensino da leitura na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FRIEDMANN, A. *Linguagens e culturas infantis*. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, L. *Livro didático: Um solo fértil ou árido para o desabrochar do leitor literário?* 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

MEIRELES, C. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Global, 2016.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANDRONI, L. (Org.). *Os 77 melhores contos de Grimm: volume 2*. Tradução de Ísis M. Bonini. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

SIMÕES, L. J; RAMOS, J. W; MARCHI, D; FILIPOUSKI, A. M. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Adalbra, 2012.

4

MARIA CAROLINA CANAVARROS DOS SANTOS
ANA KARLA PEREIRA MIRANDA

EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS VERBAIS DA LÍNGUA ESPAÑHOLA PARA O ENSINO EM NÍVEIS INICIANTE: LEVANTAMENTO, TRADUÇÃO E ANÁLISE

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.014.106-119

As expressões idiomáticas (EI), um dos objetos de estudo da Fraseologia, configuram-se como elementos importantes para que os aprendizes de uma língua estrangeira adquiram um domínio igual ou parecido ao de seus falantes. Quando nos referimos às unidades fraseológicas (UF), de acordo com Xatara (2016), falamos de, pelo menos, 60% das palavras pluriverbais existentes em um idioma e que são frequentemente utilizadas por motivos diversos, sempre que as construções lexicais simples não bastarem, sendo relevantes, portanto, no que se refere à aprendizagem e à tradução de um idioma. Quanto à aprendizagem, permitem que o indivíduo adquira maiores conhecimentos lexicais, além de serem vistas como um reflexo de sua competência comunicativa e cultural. Quanto à tradução, proporcionam que se tenha conhecimento das unidades fixas da língua em questão e contribuem para a compreensão das equivalências entre a língua materna e a língua estrangeira.

Nesse contexto, este capítulo¹³ apresenta os resultados da pesquisa intitulada *Expressões idiomáticas verbais da língua espanhola para o ensino em níveis iniciantes: frequência e contexto de uso*, vinculada ao projeto de pesquisa *Ensino e aprendizagem de E/LE: propostas didáticas para o ensino de expressões idiomáticas verbais a aprendizes iniciantes*.

O referido estudo teve como objetivo realizar um levantamento de expressões idiomáticas verbais (EIV) frequentes da língua espanhola, classificadas como EI de nível 1, isto é, aquelas que possuem equivalência literal e idiomática na língua portuguesa. Também foi proposta a tradução de tais unidades para o português e selecionaram-se aquelas que apareciam em maior quantidade no *corpus* para análise.

13 Estudo desenvolvido no âmbito do Edital UFMS PIVIC – Voluntários 2017/2018, pela estudante Maria Carolina Canavarros dos Santos, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Karla Pereira de Miranda, do Curso de Letras Português-Espanhol, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Para tanto, quanto à metodologia, foram catalogadas 254 EIV, verificando classe, nível, marcas de uso, contorno, definição, exemplos, informações gramaticais e pragmáticas. Em seguida, traduzimos as referidas expressões, com o intuito de contrastar seu uso em espanhol e em português. Em um primeiro momento, observamos que nem todas as EI selecionadas eram de nível 1, pois não possuíam equivalência literal. Para a análise, foram acessados os *corpora* do português e do espanhol a fim de extrair exemplos de uso.

Neste capítulo, discutimos os conceitos de Fraseologia e de EI, bem como tratamos a respeito do ensino desta última. Em seguida, abordamos os caminhos metodológicos seguidos na pesquisa e apresentamos a análise de algumas unidades de compuseram o *corpus*. Por fim, realizamos as considerações finais.

A FRASEOLOGIA E AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

A Fraseologia ocupa-se do estudo das UF ou fraseologismos, que se definem como “[...] unidades léxicas formadas por mais de duas palavras gráficas em seu limite inferior, cujo limite superior situa-se no nível da oração composta, e se diferenciam das unidades léxicas simples pela fixação, idiomaticidade e institucionalização” (SIMÃO, 2016, p. 113). De acordo com Xatara (2016, p. 135-136), “[...] em outros termos o léxico, que é o conjunto de palavras de uma língua, é estudado pela Lexicologia, mas as especificidades das palavras pluriverbais, ou unidades lexicais complexas, são estudadas pela Fraseologia”.

Dentro de uma concepção ampla da Fraseologia, as UF podem ser classificadas em: fórmula, *com licença*; colocação, *gravemente ferido*; expressões idiomáticas, *mexer o esqueleto* e parêmia, *em casa de ferreiro, espeto de pau*.

Quanto às EI, interesse de estudo desta pesquisa, entendemo-las, conforme Xatara (2016), como lexias complexas, semicristalizadas, conotativas e consensuais pela maioria dos falantes de uma língua. Ainda segundo a autora, tais unidades são utilizadas pelos falantes de um idioma para dar cor e peculiaridade a suas produções, sempre que as construções lexicais comuns não bastem para que seu discurso seja eficaz, como já mencionado anteriormente.

Quanto ao seu uso, Ruiz Gurrillo (2001) explica que na literatura, nos meios de comunicação e, também, na interação conversacional os escritores/falantes empregam as UF como recursos linguísticos, podendo modificá-las com diversas intenções, utilizar variadas unidades ao mesmo tempo, ativar seu significado literal e/ou idiomático, utilizá-las como recursos argumentativos, entre outros.

A título de exemplificação, no caso específico das EI, podemos observar em uma propaganda do Hemocentro de São Paulo, publicada na revista *Piauí*, em outubro de 2017, o uso desautomatizado¹⁴ das expressões *dar o sangue* e *sangue nobre* como recurso argumentativo:

Quem dá o sangue merece ser reconhecido. Isto não é só um curativo. É uma condecoração. Ela prova que você tem sangue nobre. Porque sangue nobre mesmo é aquele que acompanha um coração nobre. E é ele que faz você ir além e dar o seu melhor, não por si próprio, mas por quem precisa. Agora é sua hora de provar que merece.

Para que o uso das EI destacadas seja eficaz e relevante, é preciso que o leitor da propaganda reconheça os sintagmas que as formam como expressões fixas e conotativas. Ainda, é necessário que ele perceba o efeito de sentido que causa a desautomatização dessas unidades, ao ser ativado o seu sentido literal.

As EI constituem, portanto, o léxico de uma língua, elemento tão essencial para a aprendizagem de um novo idioma quanto os conhecimentos fonético, morfológico, sintático, semântico e

¹⁴ A desautomatização é um processo que consiste em devolver à unidade fraseológica o seu uso consciente, isto é, literal.

pragmático (MORANTE VALLEJO, 2005). Tais unidades compõem a subcompetência léxico-semântica do falante (GÓMEZ MOLINA, 2004b), integrante da competência linguística, que, por sua vez, é necessária para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz de uma língua estrangeira (GÓMEZ MOLINA, 2004a). Além disso, refletem a cultura de uma comunidade linguística, possibilitando, também, a aprendizagem daquela.

Quanto aos aspectos morfossintáticos, as EI podem ser formadas por diferentes estruturas: sintagma nominal, sintagma adjetival, sintagma adverbial, sintagma verbal e sintagma frasal, conforme Xatara (1998). A seguir, apresentamos exemplos de cada uma delas:

- a. sintagmas nominais: são aquelas que, em uma oração, exercem a função de substantivo – *cintura de pilão, amiga da onça*.
- b. sintagmas adjetivais: exercem a função de adjetivo e podem conter construções paralelas – *são e salvo* – ou não – *de meia-tigela*.
- c. sintagmas adverbiais: aquelas que cumprem a função de advérbio em uma oração – *a jato, por baixo do pano*.
- d. sintagmas verbais: são aquelas que correspondem a um verbo. Podem ser formadas por:
 - verbo + sintagma nominal – *colocar o coração, entregar o ouro*.
 - verbo + adjetivo + sintagma nominal – *ter a última palavra*.
 - verbo + preposição + sintagma nominal – *dar no pé, escapar pelos dedos*.

Xatara (1998, p. 171) atenta para o fato de que “[...] podem ocorrer Els elípticas nas quais não se explicita um dos elementos do sintagma frasal: [...] *estar à altura*”.

- e. sintagmas frasais: geralmente exclamativos, compostos por orações – *faz uma cara* – ou por frases nominais – *Pra cima de mim?*.

As EIV, ou seja, aquelas que compuseram o nosso levantamento, constituem sintagmas verbais compostos por um núcleo verbal acompanhado de seus complementos. A estrutura actancial do referido núcleo, frequentemente, é a mesma de quando este atua de forma independente. Dessa forma, se o verbo é transitivo ele será cristalizado com o seu objeto direto ou suplemento, se é intransitivo, é provável que seja fossilizado com algum ou alguns dos seus complementos circunstanciais (RUIZ GURRILLO, 2001). O verbo *dar*, da EI *dar o sangue*, com o sentido de *doar*, é transitivo direto. Desse modo, na unidade em questão, sua forma fixa é constituída do sintagma verbal composto por núcleo e objeto direto.

A seguir, discutimos a respeito do ensino e da aprendizagem das UF, em especial, das EI.

O ensino das EI

Apesar de não resultar fácil ensinar UF, principalmente aquelas que são idiomáticas, Baptista (2012) considera que se faz importante sua aprendizagem por estudantes de uma língua estrangeira para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Nesse sentido, para Baran à Nkoum (2014), além de aprender vocabulário e regras gramaticais, é importante que os aprendizes de um determinado idioma adquiram uma fluidez igual ou parecida a dos falantes nativos da língua alvo, fluidez essa que, segundo a autora, encontra-se, geralmente, nas UF.

Diversos autores relacionam a aprendizagem das UF aos níveis avançados (OLÍMPIO DE OLIVEIRA, 2004), no entanto, concordamos com Baptista (2012, p. 39), que afirma que:

[...] as unidades fraseológicas devem ser integradas em todos os níveis devido a seu extenso uso na língua, nos mais diversos registros e pela necessidade dos alunos em reconhecer e empregar as unidades fraseológicas (e entre as quais as expressões idiomáticas) para incrementar sua competência na língua-alvo [...].

Outra pesquisadora que também advoga pelo ensino das UF desde os níveis iniciais é Navarro (2004)¹⁵, segundo a qual:

[...] é possível e necessário ensinar um vocabulário que inclua estas combinações [as UF], de modo gradual, desde o nível iniciante, adotando como critérios fundamentais a frequência de uso, a estrutura sintática e as capacidades semântica e pragmática.¹⁶

A fim de estabelecer critérios para a seleção de EI que possam compor um *corpus* pensado para o ensino de espanhol a estudantes de nível inicial falantes de português brasileiro, utilizamos a proposta de classificação das EI por níveis de Baptista (2006 *apud* BAPTISTA, 2012, p. 43):

15 Texto disponível na internet. Não há numeração das páginas.

16 Tradução nossa: [...] es posible y necesario enseñar un vocabulario que incluya estas combinaciones [las UF], de modo gradual, desde el nivel inicial, adoptando como criterios fundamentales la frecuencia de uso, la estructura sintáctica y las capacidades semántica y pragmática.

Quadro 1 - Classificação das expressões idiomáticas por níveis

Expressões	Características	Exemplos	
		Espanhol	Português
Nível 1	Possuem equivalência literal e idiomática na língua portuguesa. Apresentam estrutura composicional similar ou de fácil compreensão. Supõem um grau menor de dificuldade em termos de ensino e aprendizagem.	Abrir puertas	Abrir portas
Nível 2	Apresentam equivalência em português, porém, não se trata de equivalência lexical total ou literal. Não sofrem mudanças estruturais, no nível da linguagem, no valor ou efeito comunicativo.	Hacer la vista gorda	Fazer vista grossa
Nível 3	Podemos traduzi-las, embora possuam estrutura sintática e/ou unidades lexicais muito distantes. Representam uma dificuldade mais acentuada em termos de compreensão e, portanto, supõem certa dificuldade para o ensino e aprendizagem.	Agarrarse a un clavo ardiendo	Fazer qualquer negócio
Nível 4	Não possuem equivalência idiomática e por isso se torna necessário traduzi-las, empregando-se paráfrases ou aclarando-as por meio de explicações ou analogias. Sua compreensão pode resultar mais complexa e, conseqüentemente, apresentam maior dificuldade em termos de ensino e aprendizagem.	Volver a las andadas	Cometer os mesmos erros

Fonte: BAPTISTA, 2006 apud BAPTISTA, 2012, p. 43.

Em nosso estudo, atemo-nos às EIV de nível 1, ou seja, as formulações denominadas idênticas por possuírem equivalência literal e idiomática na língua portuguesa e apresentarem estrutura composicional similar ou de fácil compreensão (BAPTISTA, 2006

apud BAPTISTA, 2012), por considerarmos que tais unidades podem ser ensinadas a estudantes de espanhol de nível inicial, pois se supõe que elas apresentam um menor grau de dificuldade em termos de ensino e aprendizagem.

Na sequência, tratamos a respeito da metodologia seguida no estudo apresentado neste capítulo.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Quanto à metodologia, realizamos um levantamento contendo 254 EIV, verificando classe, nível, marcas de uso, contorno, definição, exemplos, informações gramaticais e pragmáticas. Tal levantamento foi realizado no *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* (PENADÉS MARTÍNEZ, 2002). Em seguida, traduzimos as referidas expressões a fim de identificar e comparar seu uso em espanhol e em português. Os dados da pesquisa foram registrados em uma planilha de Excel, conforme a figura seguir:

Figura 1 – Levantamento dos dados

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Lema	Classe	Uso	Contorno	Definição	Exemplos	Outros	informações gramaticais e pragmáticas	Tradução	
abrir (el) fuego	v.	s.	tr	[alguien]	1. Comenzar a disparar; 2. Comenzar a realizar una acción	los soldados cargaron los fusiles y abrieron fuego; 2. El reportero de televisión abrió el fuego preguntándole al presidente si iba a dimitir	Sinónimos: romper (el) fuego	abrir fogo	
abrir la boca	v.	r.	tr	[alguien]	Hablar	¡bueno, discúptese e échuela sin abrir la boca; 2. El futbolista no pudo que abrir la boca ante los periodistas	Sinónimos: abrir la boca	abrir a boca	
abrir la puerta	v.	r.	tr	[alguien, a, algo]	Hacer una posible cosa	El presidente abrió la puerta a las negociaciones en el país emergente	Sinónimos: cerrar la puerta	abrir a porta	
abrir los ojos	v.	s.	tr	[alguien]	1. Conocer las cosas como realmente son; 2. Mostrar la una personal a alguien; ver cosas como son	¡bueno, discúptese e échuela sin abrir la boca; 2. El futbolista no pudo que abrir la boca ante los periodistas	Sinónimos: abrir los ojos	abrir os olhos	
abrir la boca	v.	r.	tr	[alguien]	Hablar	¡bueno, discúptese e échuela sin abrir la boca; 2. El futbolista no pudo que abrir la boca ante los periodistas	Sinónimos: abrir la boca	abrir boca	
agujear la coberta	v.	s.	tr	[alguien]	1. Comunicar, generalmente por escrito; 2. Hablar recibiendo una cosa	Si es un amable, acuse recibo del escrito	Sinónimos: agujear la coberta	abujear a coberta	
agujear las omegas	v.	s.	tr	[alguien]	Humillarse, ceder o aceptar sin protestar	¡bueno, discúptese e échuela sin abrir la boca; 2. El futbolista no pudo que abrir la boca ante los periodistas	Sinónimos: agujear las omegas	abujear as omegas	

Fonte: Elaboração das autoras.

Após uma primeira análise, observamos que nem todas as EI selecionadas eram de nível 1, isto é, nem todas possuíam equivalência literal. Um exemplo desse tipo de formulação seria a EI *abrir los ojos* que significa “conhecer as coisas como realmente são”. Em língua portuguesa, ela pode ser traduzida não somente pela expressão *abrir os olhos*, como também por *abrir seus olhos*, em que vemos a presença do pronome possessivo “seu”, indicando uma variação dessa EI no português.

Em um segundo momento, realizamos um levantamento das expressões que ocorriam em maior quantidade no *corpus*, a saber, as que se referiam a partes do corpo humano. Dentre estas, foram contabilizadas 52 EI, ocorrendo em maior quantidade aquelas referentes à lexia *cabeça*. A fim de analisar as ocorrências dessas expressões em contextos autênticos, foram acessados os *corpora* do português¹⁷ e do espanhol¹⁸ para extrair os exemplos de uso e compará-los.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos a análise de algumas correspondências e divergências verificadas no momento de tradução das EI que compõem o *corpus* da pesquisa. Também, trazemos exemplos de uso extraídos dos *corpora* do português e do espanhol.

Quanto à tradução, percebemos, por exemplo, que as EI sinônimas *agachar la cabeza* e *bajar la cabeza*, que significam “se humilhar, ceder ou aceitar sem protestar”, possuem o mesmo correspondente na língua portuguesa abaixar a cabeça. Em relação aos exemplos de uso, observamos que tanto no português quanto

17 Disponível em: <<https://www.corpusdoportugues.org/web-dial/>>. Acesso em: 12 set. 2019.

18 Disponível em: <<http://corpus.rae.es/creanet.html>>. Acesso em: 12 set. 2019.

no espanhol as unidades são utilizadas no mesmo contexto, explicitados a seguir:

- *agachar la cabeza* > “[...] el hombre te tiende la mano y tú “no señor, yo no tengo por qué agachar la cabeza”, amor propio y nada más que amor propio [...].”;
- *abaixar a cabeça* > “Os estudantes, funcionários e docentes da Universidade de São Paulo não podem abaixar a cabeça nesse momento.”.

Entretanto, ao pensarmos a classificação proposta por Baptista (2006 apud BAPTISTA, 2012), vemos que a formulação de nível 1 ocorre no par *bajar la cabeza* e *abaixar a cabeça*, por possuírem uma equivalência literal; enquanto *agachar la cabeza* e *abaixar a cabeça* representam uma formulação semelhante.

Uma segunda observação está no par *quitar de la cabeza* e *sacar de la cabeza*. Ambas significam “deter uma pessoa de alguma coisa” e possuem um único correspondente no português, *tirar da cabeça*. Notamos que, no espanhol, as EI são compostas pelos verbos *quitar* e *sacar*, o que não ocorre no português, uma vez que estes verbos são sinônimos e correspondem ao verbo *tirar* da língua de Camões.

Ainda que no espanhol exista essa variação, o contexto de uso das unidades espanholas é equivalente ao da unidade da língua portuguesa, como podemos observar nos exemplos a seguir:

- *quitar de la cabeza* > “Obedecí en efecto, y después de quedar mi esposa encargada de la regencia, abandonamos á Saint-Cloud y nos dirigimos a Metz montando en el ferrocarril; invención que produjo más disgusto que sorpresa a mi tío, al cual no pude quitar de la cabeza [...].”;

- *sacar de la cabeza* > “Y amínada me ha podido sacar de la cabeza este hecho: el que has estado engañando constantemente a Allende, durante años.”;
- *tirar da cabeça* > “Queremos ganhar dentro do campo, afirmou o presidente, que aguarda o apoio de, pelo menos, 50 mil torcedores. Eu mesmo tomarei a iniciativa de tirar da cabeça dos jogadores qualquer atitude revanchista [...]”.

Já em *no tener (ni) pies ni cabeza*, que significa “não ter juízo”, o correspondente no português *não ter (nem) pé nem cabeça* refere-se a uma formulação semelhante, uma vez que possui diferenças estruturais em sua composição: em espanhol, é formulada com a lexia *pies* e, em português, com o correspondente no singular, *pé*. Contudo, tais expressões possuem a mesma variação, ou seja, possibilidade ou não de utilização das lexias *ni/nem* na posição anterior a *pies/pé*; bem como o mesmo contexto de uso, como podemos perceber nos seguintes exemplos:

- *no tener (ni) pies ni cabeza* > “El recuerdo de la Mariquita acaba tranquilizándolo, y, soñando con ella, piensa cosas que nunca le pasaron, ni nunca le han de pasar, cosas que no tienen ni pies ni cabeza, y es feliz.”;
- *não ter (nem) pé nem cabeça* > “Uma proposta dessa não tem pé nem cabeça. Para começar, você tem que aprovar uma lei no congresso [...]”.

Após a tradução e a análise foi possível observar que as EI que compunham o *corpus*, embora à primeira vista pareciam ser EIV de nível 1, na realidade, nem todas possuíam equivalência literal e idiomática no par espanhol-português. Conforme os exemplos, notamos algumas variações e diferenças estruturais que apontam para formulações semelhantes utilizadas em um mesmo contexto de uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento das EIV de nível 1 foi um primeiro passo para o estudo de EI passíveis de serem ensinadas a estudantes de espanhol como língua estrangeira (E/LE) de nível iniciante. A partir dele, podem ser elaboradas atividades que visem o ensino dessas unidades, contribuindo para a aprendizagem de falantes do português brasileiro que estudam esse idioma. Além disso, pode ser uma ferramenta para a tradução, que oferece informações relevantes tanto sobre a língua de partida (espanhol) quanto sobre a língua de chegada (português).

Buscamos, com este estudo, analisar EI equivalentes em língua espanhola e língua portuguesa. Observamos, por meio da tradução e da análise do contexto de uso, que EI que, em um primeiro momento, pareciam ser formulações idênticas eram, na realidade, formulações semelhantes. Concluímos, portanto, que é de suma importância a comparação do comportamento dessas unidades em mostras autênticas de língua.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, L. M. T. R. Fraseologia: discurso, interculturalidade e tradução. In: SILVA, Suzete (org.). *Fraseologia, CIA: entabulando diálogos reflexivos*. Londrina: UEL, 2012. p. 33-49.

BARAN À NKOUM, P. Propuesta para la enseñanza de locuciones verbales somáticas en la clase de E/LE. In: GONZÁLEZ REY, M^a Isabel (org.). *Didáctica y traducción de la unidades fraseológicas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2014. p. 99-113.

CORPUS DO PORTUGUÊS. Disponível em: <<https://www.corpusdoportugues.org/web-dial/>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

GÓMEZ MOLINA, J. R. La subcompetencia léxico-semántica. In: LOBATO, J. S; GARGALLO, I. S. (org.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004a. p. 491-510.

GÓMEZ MOLINA, J. R. Los contenidos léxico-semánticos. In: LOBATO, J. S; GARGALLO, I. S. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL 2004b. p. 789- 810.

MORANTE VALLEJO, R. *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros, S.L.: 2005.

NAVARRO, C. *Didáctica de las unidades fraseológicas*. In: Revista Espéculo. 2004. Disponível em: <<http://www.ub.edu/filhis/culturele/cnavarro.html>>. Acesso em: 18 out. 2015.

OLIMPIO DE OLIVEIRA, M. E. *Fraseología y enseñanza de español como lengua extranjera*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, 2004. Disponível em: <<http://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriamastr/1- semestre/olimpio-d.html>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza de español*. Madrid: Editorial Arco Libros, 2002.

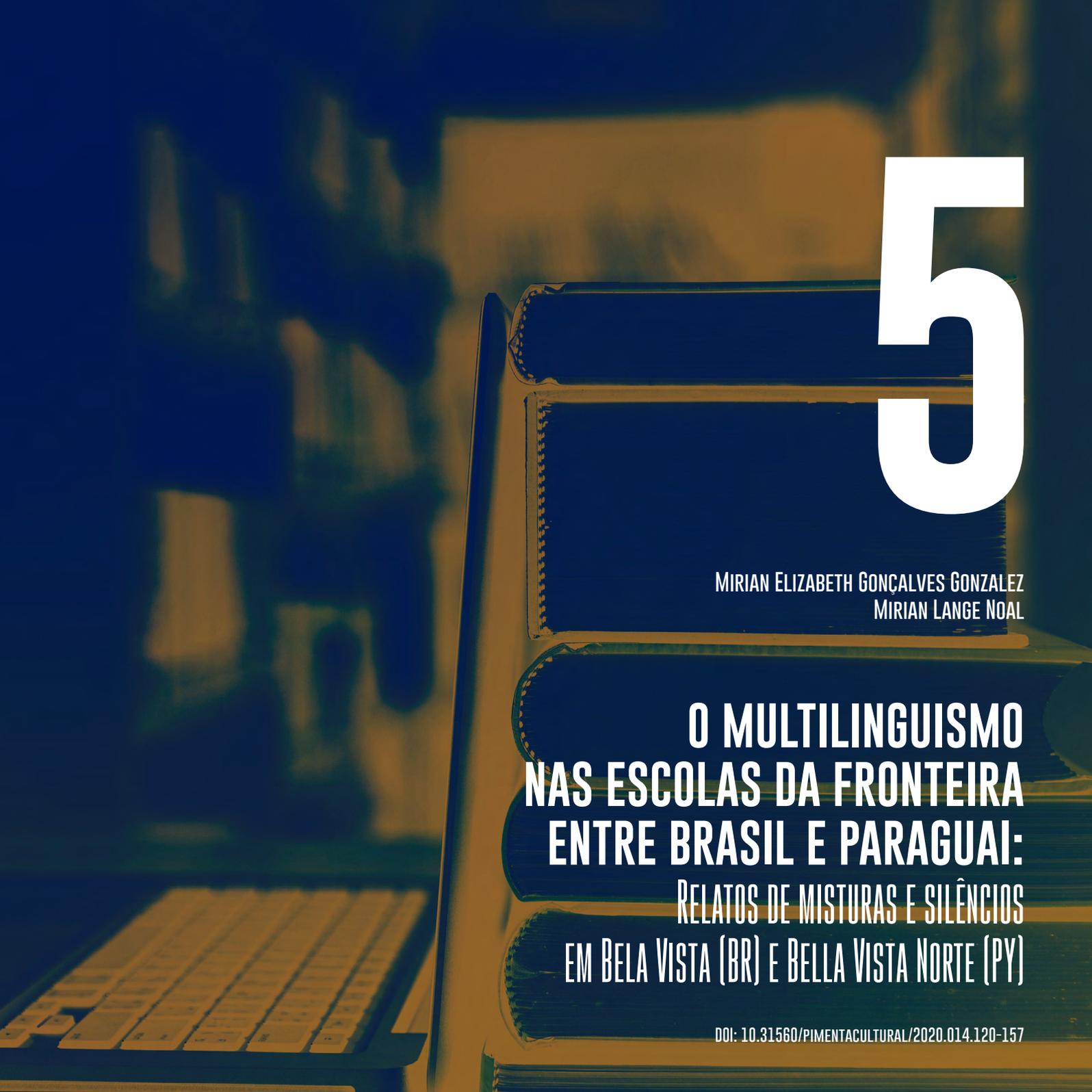
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Corpus de referencia del español actual (CREA)*. Disponível em: <<http://corpus.rae.es/creanet.html>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

RUIZ GURRILLO, L. *Las locuciones en español actual*. Madrid: Editorial Arco Libros, 2001.

XATARA, C. M. Expressões idiomáticas: identificar para traduzir. In: NADIN, O. L., ZAVAGLIA, C. (org). *Estudos do léxico em contextos bilíngues*. Campinas/ SP: Mercado das Letras, 2016. p. 135-146.

XATARA, C. M. Tipologia das expressões idiomáticas. In: *Alfa*. n. 42. São Paulo, 1998. p. 169-176.

SIMÃO, A. K. G. Unidades Fraseológicas em Dicionários Bilingües (Espanhol-Português): más vale pájaro en mano que ciento volando. In: NADIN, O. L., ZAVAGLIA, C.(org). *Estudos do léxico em contextos bilíngues*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2016. p. 113-134.



5

MIRIAN ELIZABETH GONÇALVES GONZALEZ
MIRIAN LANGE NOAL

**O MULTILINGUISMO
NAS ESCOLAS DA FRONTEIRA
ENTRE BRASIL E PARAGUAI:
RELATOS DE MISTURAS E SILÊNCIOS
EM BELA VISTA (BR) E BELLA VISTA NORTE (PY)**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.014.120-157

E cego é o coração que trai
Aquela voz primeira que de dentro sai
E às vezes me deixa assim ao
Revelar que eu vim da fronteira onde
O Brasil foi Paraguai¹⁹

A pesquisa foi desenvolvida em Bela Vista (MS/BR), fronteira com o Paraguai, considerando o fluxo de crianças paraguaias que estudam nas escolas brasileiras e que trazem de suas famílias o uso cotidiano do guarani e/ou do espanhol. No entanto, ao atravessar a ponte sobre o rio Apa, que une os dois países, a língua mãe passa a ser desconsiderada no cotidiano das escolas brasileiras que, embora tenham o espanhol como língua estrangeira, não inserem as variações do dialeto regional que incorpora vocabulário guarani e expressões locais, compreendidas pelos falantes, mas praticamente incompreensíveis para os demais.

Nesse contexto, a língua portuguesa padrão – por nós compreendida como uma variedade linguística – passa a ser a de maior prestígio social, sendo imposta para todos os alunos, sem considerar as concepções sociolinguísticas e o bidialetalismo que reconhecem o direito do uso da língua materna nos processos de escolarização. Sem negar a importância e a necessidade dos alunos conhecerem e exercitarem o uso da língua portuguesa padrão, pois essa é uma das funções sociais das escolas, ressaltamos que, principalmente em regiões de fronteira, é direito dos alunos serem respeitados em suas trajetórias de vida, em suas subjetividades, em seus jeitos e ritmos de aprendizagem, sem que apontar os “erros” seja o foco da atuação docente.

Há também que se considerar que as línguas são históricas e dinâmicas, sendo transmitidas de geração para geração, nos tempos e nos espaços familiares, com predominância na oralidade. Nesses

19 Música “Sonhos Guarani” de Almir Sater e Paulo Simões.

processos, em seus usos cotidianos, as línguas vão sendo alteradas – vocabulários são esquecidos ou adaptados, outros são incorporados. No entanto, ao passar para a escrita, na língua padrão (escolar), tornam-se menos flexíveis e, na maioria das interações sociais, discriminam e inferiorizam as formas de expressão populares. Nesses processos, uma falsa dicotomia entre oralidade e escrita é estabelecida, contribuindo para aumentar os índices de reprovação, evasão e fortes frustrações. Esse contexto, ainda tão presente, desafia para a construção coletiva de escolas plurais, abertas para as diferenças e a diversidade das culturas, por meio de processos menos preconceituosos e excludentes.

Uma das autoras da pesquisa, Mirian Elizabeth, é brasileira, mas sua família é de origem paraguaia. Residiu em Bella Vista Norte (PY) até seus dezesseis anos e depois passou a morar em Bela Vista (MS/BR), cidade na qual reside, convivendo cotidianamente com os encontros (e os desencontros) dessas duas culturas, sendo a mistura de línguas uma marca de sua trajetória de vida nessa região de fronteira. Atualmente, adulta e professora na rede municipal, ainda traz em sua oralidade as marcas e as belezas dessa mistura de línguas, pois o uso oral e cotidiano destas três línguas gesta um dialeto muito peculiar e, às vezes, de difícil compreensão para quem não é da região.

Neste ensaio, vamos abordar a influência de três línguas distintas, mas que se misturam e complementam na fala cotidiana dos moradores da *fronteira onde o Brasil foi Paraguai*: o guarani, o espanhol e o português. Considerando que o português e o espanhol são as línguas oficiais abordadas nas escolas brasileiras, vamos fazer referência ao bilinguismo, previsto em lei. No entanto, como as crianças que residem no Paraguai utilizam em seus cotidianos familiares também o guarani, em alguns momentos usaremos a expressão trilinguismo.

Apesar desse contexto bilíngue (trilíngue) e de pluralidade cultural – comum em regiões de fronteira –, as escolas e os professores, de maneira geral, não estão devidamente preparados

para desenvolver práticas político-pedagógicas que considerem as dinâmicas existentes. Para melhor compreender esse contexto, desenvolvemos a pesquisa em uma escola municipal, localizada na sede do município de Bela Vista (MS/BR), considerando o quantitativo de alunos paraguaios que estudam nessa instituição educativa e que trazem de suas famílias o uso cotidiano do guarani e/ou do espanhol. Esse cenário gerou as perguntas que se pretendeu responder com a pesquisa: Como a comunidade de Bela Vista (MS/BR) convive com o bilinguismo (trilinguismo)? Como é abordada a questão da diversidade cultural e linguística no cotidiano da escola pesquisada? Como as práticas político-pedagógicas, desenvolvidas na referida escola, podem contribuir com a aprendizagem das crianças paraguaias, numa concepção intercultural que respeite a língua materna?

Nesse percurso, a pesquisa teve como objetivos: a) desencadear memórias de infância em adultos residentes na região de fronteira para registrar suas experiências culturais e linguísticas; b) observar o cotidiano de uma escola municipal de Bela Vista (MS/BR) para saber se ocorre (e como ocorre) a integração cultural e linguística entre alunos brasileiros e paraguaios; c) conhecer a proposta e as práticas político-pedagógicas da escola para verificar se contemplam as necessidades dos alunos paraguaios numa concepção intercultural de inclusão; d) ouvir a narrativa de professores sobre os desafios e as estratégias de inclusão dos alunos bilíngues (trilíngues) para compreender os processos de ensino e de aprendizagem; e) identificar as dificuldades culturais e linguísticas evidenciadas por alunos paraguaios que frequentam a escola; f) detectar se existe proposta político-pedagógica sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação que considere o bilinguismo (trilinguismo) nessa região de fronteira.

A pesquisa foi desenvolvida com base em estudos bibliográficos, documentais e de campo. Teve predominância qualitativa e caráter exploratório, tendo como procedimentos de coleta de dados:

observações efetivadas no cotidiano escolar e registradas no caderno de campo; entrevistas semiestruturadas; conversas informais; análise de documentos e de materiais de apoio pedagógico. Aspectos da trajetória de vida de uma das pesquisadoras, por estar diretamente relacionada com a temática, também foram considerados como dados de pesquisa.

O ensaio está organizado da seguinte forma: introdução; reflexões sobre as escolas de fronteira e as questões da língua; descrição da metodologia; configuração da escola; apresentação e interpretação dos achados de pesquisa e considerações finais.

ESCOLAS EM REGIÕES DE FRONTEIRA E A SOCIOLINGUÍSTICA

O motivo que levou ao interesse de pesquisar a temática está relacionado com a vontade de identificar e analisar as práticas político-pedagógicas de uma escola municipal, localizada em Bela Vista (MS/BR), que tem, em seu corpo discente, vários alunos paraguaios que utilizam em seus cotidianos familiares a língua guarani e a língua espanhola, misturadas ao português. Essas crianças, de maneira geral, residem no Paraguai e atravessam diariamente a ponte sobre o rio Apa, para estudar nas escolas brasileiras, atendendo a uma dinâmica peculiar das regiões de fronteira, como afirma Marques (2009, p. 2): “As regiões de fronteiras nacionais são importantes cenários de deslocamentos populacionais que não resultam em mudança de residência.”

No entanto, apesar do fluxo de mão dupla entre as cidades fronteiriças, na busca de saúde, de transporte, de educação e de produtos, há uma distinção significativa de culturas e de

sistemas políticos, econômicos e administrativos. Essas diferenças, principalmente as culturais e sociolinguísticas, não têm sido devidamente contempladas nas práticas político-pedagógicas das escolas brasileiras. Essa situação é bastante antiga e reflete um cenário educacional que precisa ser repensado pelas políticas públicas e pelos profissionais que atuam na educação escolar.

O interesse em desenvolver a pesquisa partiu da história de vida da pesquisadora Mirian Elizabeth, filha de uma família paraguaia residente em Bella Vista Norte (PY), cidade na qual estudou os quatro primeiros anos de ensino que estavam acessíveis na época. Mais tarde, aos dezesseis anos de idade, Mirian Elizabeth se tornou empregada doméstica na cidade de Bela Vista (MS/BR). Inicialmente atravessava a ponte todos os dias, mas depois uma das patroas convenceu seus pais a deixá-la morar no emprego e, assim, conseguiu estudar à noite. Nesse percurso, precisou refazer os anos estudados, na modalidade de ensino supletivo primário (1° ao 4° ano), pois a escolaridade efetivada no Paraguai não foi reconhecida no Brasil.

Evidenciamos que a proximidade da temática proposta com as experiências vividas por Mirian Elizabeth nos provocou a inserir algumas narrativas autobiográficas com fundamentação em Barros (2016); Bolívar (2011); Bueno (2002); Sousa, Catani, Souza e Bueno (1996). Essas narrativas permitiram rememorar a infância, a escolarização no Paraguai, a mudança para o Brasil, os conflitos e as aprendizagens provocadas pelo bilinguismo (trilinguismo). Rememorar o vivido possibilitou construir a sensibilidade necessária para melhor compreender as crianças e as professoras no cotidiano da instituição pesquisada, de maneira delicada e respeitosa, indo além do que se apresenta visível ao primeiro olhar, mas também sem ignorar os limites e as armadilhas da memória individual, que também é social. Sobre esse procedimento de pesquisa, alerta Barros (2016, p. 49):

Nas obras autobiográficas, o passado é recriado textualmente. No entanto, não se trata do passado tal como foi, mas daquele que ficou na memória ou ainda que foi selecionado pelo narrador - de forma mais consciente ou menos - para tornar-se escritura. Assim, o que temos nos gêneros autobiográficos são memórias feitas de linguagem e discurso, submetidas, portanto, a coerções diversas dadas pelos usos linguísticos e discursivos e pelas relações estabelecidas entre os parceiros da comunicação.

O uso das narrativas se somou ao intuito de constituir professores pesquisadores, capazes de se autoconhecer e se autoavaliar, como destaca Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33):

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Com essas concepções – autobiografia e professor pesquisador – nos sentimos mais livres para trazer as narrativas que fazem parte das memórias de Mirian Elizabeth e que dialogam com a temática pesquisada. Trabalhar e ter um salário foi uma exigência de sobrevivência familiar, pois era preciso ajudar com a alimentação dos quatro irmãos menores, comprar roupas, brinquedos, calçados, materiais escolares e ainda ajudar a pagar as mensalidades escolares, considerando que no Paraguai as escolas eram pagas. Para dar conta das despesas, trabalhava em duas famílias que moravam próximas uma da outra.

No percurso de rememorar o seu passado, Mirian Elizabeth afirma que, ao se tornar estudante em uma escola brasileira, teve uma excelente professora, comprometida com a sua aprendizagem

e que também contou com o apoio de suas duas patroas que eram professoras. No entanto, reconhece que no início foi um pouco difícil compreender e falar o português. Lembra que nas duas casas havia crianças e, enquanto brincavam, aprendia com elas. Cantava com as crianças, inventava historinhas e elas adoravam. Assim, de maneira mais livre, foi ampliando o seu vocabulário em língua portuguesa, embora o guarani, mesclado com o espanhol, permanecesse como a sua língua mãe.

Aos 16 anos, Mirian Elizabeth era, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), uma usuária competente de sua língua materna e, para atender as demandas da vida no Brasil, ampliava o seu vocabulário e aprendia a se comunicar em português, mesclado com guarani e espanhol. Morar no emprego e frequentar a escola, aceleraram esse processo, mas não apagaram o sotaque e o vocabulário familiar que voltava a ser usado quando estava com a família – prática recorrente em regiões de fronteira.

A maioria das escolas e docentes desconsidera essas peculiaridades locais. Para Mirian Elizabeth, a mistura de idiomas no cotidiano, presente em sua fala e tão comum na região, tem causado constrangimentos e dificuldades em seus processos de identidade e de comunicação. Sente que lhe faltam palavras quando vai falar sobre ela, sobre o que pensa, sobre o que sabe. Avalia que a sua origem paraguaia, com o aceso a três idiomas diferentes (guarani, espanhol e português), interferiu e tem interferido em seus processos de escolaridade, pois esse domínio linguístico, que deveria ser considerado como um direito, em sua complexidade e riqueza, tem sido historicamente negligenciado.

Essa incompreensão com o uso de mais de uma língua, que faz parte das experiências vividas por Mirian Elizabeth, é concebida, por Meliá (2013, p. 193), como uma continuidade da colonização e da imposição de uma cultura sobre a outra, mesmo na atualidade,

quando os estudos culturais e a sociolinguística se colocam como reconhecidas áreas do conhecimento: “Todo mundo fala em interculturalidade, mas o século passado [e o atual] foi o século em que menos tivemos interculturalidade. Foi a negação de todas as culturas, potencializada com a globalização etc...”.

Para compreender a concepção de Meliá, é necessário saber que, para esse autor, “[...] O contato colonial somente se dá através da extirpação das línguas, [...]” (2013, p. 189) e que, para ele, a língua é uma maneira de pensar, de sentir e de viver que envolve a cultura em suas variedades de expressão. Portanto, para o autor, há uma forte intenção ideológica ao negar o direito à língua materna, possivelmente não compreensível aos professores, que faz parte do currículo oculto das escolas dessa região de fronteira. Se trata da negação de uma cultura que os processos de colonização e de interferências internacionais colocaram, hierarquicamente, como inferior, a partir da Guerra do Paraguai (1864-1870), quando na região ocorreram sanguinolentas batalhas, conforme descrição de Velasquez (2009, online): “No dia 21 de abril de 1867, o Coronel Camisão atravessa o Rio Apa, ocupa, no Paraguai, o Fortim Bela Vista e marcha até a Laguna, de onde inicia a épica Retirada, [...] lavada com sangue de nossos irmãos da fronteira.”

A Guerra do Paraguai deixou suas marcas e suas feridas nas gentes e terras que pertenciam à Coroa Espanhola e que foram invadidas por bandeirantes portugueses. A cultura local foi fortemente atacada e desprestigiada, principalmente com a chegada de migrantes sulistas e mineiros. No entanto, de acordo com Hobsbawn (1979, p. 96), houve resistência:

O restante dos índios, que resistiu à conquista branca foi empurrado para a fronteira desta conquista. Apenas no norte da bacia do Prata os povoados indígenas permaneceram sólidos, e o guarani, ao invés de português ou espanhol, permaneceu como o idioma de fato para comunicação entre nativos e colonos.

Nesse percorrer histórico, a região tem sido espaço de disputas culturais, nas quais as línguas têm ocupado lugar de destaque, pois, de acordo com Meliá (2013), a língua é forte fator de identidade e de resistência. Após a Guerra da Tríplice Aliança, o Paraguai perdeu 30% de seu território e a região passou a ser repovoada com migrantes gaúchos e mineiros. Os paraguaios remanescentes e os índios guaranis passaram a ser trabalhadores nos campos de erva-mate²⁰. As disputas, invasões e ocupações geraram campos de disputas nessa fronteira trilingue, binacional e multicultural. Passados tantos anos, os conflitos do passado continuam presentes e se manifestam nos processos de comunicação e no cotidiano das famílias que, em suas narrativas gestadas na dolorosa e violenta historicidade da região, proibiram e proíbem filhas e filhos de falar o guarani, de acordo com relatos que serão apresentados posteriormente.

No entanto, também há movimentos sociais que reivindicam o reconhecimento das culturas e, atualmente, a legislação educacional contempla o direito ao ensino bilíngue (trilingue) como caminho de inclusão. Porém, os cotidianos escolares ainda estão distantes de adequar os currículos e as metodologias com respeito à língua materna das crianças. De maneira geral, as escolas e os professores não estão devidamente preparados para desenvolver práticas político-pedagógicas que considerem a diversidade das variações linguísticas e os dialetos regionais.

Por se tratar de cidades gêmeas, Bela Vista (MS/BR) e Bella Vista Norte (PY) vivem processos migratórios dinâmicos, pois as famílias vão se constituindo de maneira híbrida, gerando o termo “brasiguai”, que designa os brasileiros e os paraguaios, geralmente residentes em

20 A Cia Matte Laranjeira foi uma concessão do Império a Thomaz Laranjeira - provisionador dos trabalhos de demarcação das fronteiras entre Brasil e Paraguai, após o término da Guerra do Paraguai - para a exploração da erva mate nativa, existente na região ocupada pelos Kaiowá e Guarani, entre o rio Apa, atual Mato Grosso do Sul e o Salto de Sete Quedas, em Guaíra, Paraná. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.23/ANPUH.S23.0129.pdf>

idades de fronteira, que ora estão em um país, ora em outro, vivendo em seus cotidianos uma integração que supera as divisões geográficas (MARQUES, 2009). No entanto, como em qualquer grupo humano, há memórias, conflitos, contradições e disputas, que se refletem no cotidiano das escolas e interferem nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Considerando essa complexidade, a pesquisa foi desenvolvida a partir dos pressupostos da educação intercultural, prevista na legislação brasileira (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996), que propõe a integração das áreas de conhecimento e os elementos curriculares que garantam a todos os alunos o direito à aprendizagem em contextos de fronteira, com respeito às diferenças. Buscamos, com essa pesquisa, uma aproximação da percepção de professores e alunos a respeito de suas expectativas com os processos de escolarização, com a possibilidade de uma pedagogia intercultural crítica e que considere cada um como cidadão, com papéis políticos e sociais a desempenhar, com direitos e com deveres previstos na legislação e reivindicados pelos movimentos sociais.

O embasamento teórico, para melhor compreender as questões culturais e sociolinguísticas, apresentado por ordem alfabética crescente, se deu a partir das contribuições de Bortoni-Ricardo (2004; 2008), Candau (2000), Lopes (2001), Meliá (1973, 1974, 2013), Morim (2005) e Soares (2000). De maneira geral, os autores estudados afirmam que, para haver uma constante renovação nas diferentes culturas existentes na sociedade, é necessária a inter-relação entre as pessoas e suas diferentes culturas, sendo o uso da língua materna um direito fundamental para a construção e o fortalecimento das identidades. No entanto, há questões de poder e de disputas, principalmente em regiões de fronteira, que se contrapõem a essa concepção de interculturalidade. Candau (2001, p. 2), alerta para o fato de que:

As diferenças são então concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objetos de preconceito e discriminação. (CANDAU, 2001, p. 2)

Partindo do pressuposto de que as diferenças se encontram na base dos processos sociais, a autora sugere práticas político-pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação intercultural nas escolas, que se sobreponham aos preconceitos e exclusões. Esse alerta de Candau (2001) ressalta a diversidade que há nas escolas e reforça as responsabilidades sociais, políticas e pedagógicas dos profissionais que nelas atuam. Responsabilidades que requerem efetivar estratégias de inclusão que considerem as diferenças, que respeitem os ritmos individuais e coletivos de aprendizagem, que assegurem liberdade para os jeitos de cada aluno ser e se expressar.

No entanto, para melhor compreender as responsabilidades e competências das escolas de fronteira, é preciso registrar que, no Brasil, foram criados programas específicos para essas áreas, principalmente aquelas que, historicamente, têm sido diagnosticadas como áreas de vulnerabilidade – como é o caso da região na qual pesquisamos. Para regulamentar essas ações e pensar estratégias para aplicação de recursos públicos em regiões de fronteira, foi criado o “Programa Estratégia Nacional de Segurança Pública nas Fronteiras (ENAFRON)”²¹. As questões relacionadas com a segurança

21 Programa de ações de proteção em áreas de vulnerabilidade, garantindo a presença permanente das instituições policiais e de fiscalização nas regiões de fronteira do Brasil com os países vizinhos, otimizando a prevenção e a repressão aos crimes transfronteiriços, por meio de ações integradas de diversos órgãos federais, estaduais e municipais. Mais informações no site: <http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/123456789/128/browse?value=Estrat%C3%A9gia+Nacional+de+Seguran%C3%A7a+P%C3%BAblica+nas+Fronteiras+-ENAFRON&type=subject>

nacional geram conflitos e pontos a serem melhor analisados, mas não os aprofundaremos por não ser o foco da nossa pesquisa. No entanto, com relação à temática estudada, é importante destacar que a existência da corporação militar, numericamente significativa, dinamiza a cultura local. A presença de militares do Exército Nacional e suas famílias, que integram temporariamente a população local, possibilita as interações dos moradores com culturas e variações sociolinguísticas de diferentes estados brasileiros, principalmente no cotidiano escolar.

Outra proposta, contemplada nas políticas públicas, atende estratégias educacionais em regiões de fronteira: “Projeto Escola Intercultural Bilíngüe de Fronteira (PEIBF)”²², desenvolvido no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) em cidades brasileiras situadas nas faixas de fronteiras com o Paraguai, a Argentina, a Bolívia, o Uruguai e a Venezuela. Esse Programa envolve as escolas localizadas nas cidades fronteiriças, com o objetivo principal de promover a interação regional, a educação intercultural e considerar os contextos multilíngües ou bilíngües existentes nessas regiões. Visa ampliar oportunidades de aprendizado das língüas e as trocas culturais, incluindo a possibilidade de intercâmbios de professores e alunos durante os períodos letivos.

Bela Vista (MS/BR) e Bella Vista Norte (PY) constam como cidades gêmeas, de acordo com o site do Ministério de Educação (MEC). No entanto, apesar desse Programa ter sido criado em 2005 por uma ação bilateral Brasil-Argentina e ter sido processualmente ampliado para outros países, na região estudada ainda não foi implantado, o que é lamentável, por significar perda de oportunidades para professores e alunos dos dois países, considerando que uma das ações previstas é a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores do país vizinho, objetivando a relativização dos limites da fronteira e o aprendizado da

22 Mais informações estão disponíveis no site: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira>

segunda (terceira) língua por meio da metodologia de projetos de aprendizagem. Nessa proposta, é previsto que os professores dos dois países planejem as aulas conjuntamente e definam em quais partes do projeto realizarão o intercâmbio, pelo menos uma vez por semana, criando um ambiente real de bilinguismo com os alunos.

Os limites do tempo de pesquisa não nos permitiram compreender melhor as causas dessa não implantação do projeto na região, mas a inquietação ficou: Por que as cidades de Bela Vista (MS-BR) e Bella Vista Norte (PY) não participam efetivamente do “Projeto Escola Intercultural Bilingüe de Fronteira (PEIBF)”, embora estejam no mapa de cidades gêmeas, disponibilizado no site do MEC? Ao fazer essa constatação tentamos saber o porquê dessa situação, mas apesar de averiguar em documentos oficiais e de conversar com profissionais da educação do lugar, não obtivemos resposta convincente. Há uma lacuna que precisa ser mais bem compreendida, pois a não efetivação do programa passa a ser um direito negado e um significativo atraso para a superação da exclusão social pela linguagem. Com a implantação do programa poderiam ser abordadas concepções sistêmicas e inclusivas.

A inexistência de tal Programa na região Bela Vista (MS/BR) e Bella Vista Norte (PY) pode contribuir para que os contextos de fronteira, embora concretos e cotidianos, apresentem resistências e dificuldades de serem compreendidos e respeitados nos processos de ensino e de aprendizagem, na maioria das vezes por falta de projetos eficazes e outras por dificuldades dos próprios professores. Isso ocorre apesar de estudos, como os de Neves (2006), evidenciarem a importância da cooperação entre o Brasil e o Paraguai no que se refere aos aspectos culturais, políticos, geográficos, demográficos, econômicos e energéticos. De acordo com o autor, somos nações vizinhas e estamos interligadas por diversas questões, sendo a cultura um fator de encontro, mas que muitas vezes, no cotidiano, tem causado muitos desencontros.

Nesse contexto de ausência de políticas públicas mais amplas, há necessidade de oportunizar ações locais, construídas coletivamente, por meio da introdução, no ambiente escolar, de práticas político-pedagógicas que reconheçam e respeitem as diferenças culturais como parte de currículos voltados ao multiculturalismo, na perspectiva da inclusão. Nesse sentido, Lopes (2001) define o significado de identidade social como sendo construído pela ação conjunta, em práticas discursivas situadas na história, na cultura e na instituição. Lopes (2001, p. 56) cita algumas características importantes das identidades sociais, como se explicitam nos três itens abaixo:

1. A sua natureza fragmentada, no sentido de que as pessoas não possuem uma identidade social homogênea, como se pudessem ser definidas por sexualidade ou raça, por exemplo.
2. A possibilidade de que identidades contraditórias coexistam na mesma pessoa. Um exemplo seria pensar na existência de um homem que vote em um partido conservador, embora seja sindicalista.
3. O fato de as identidades sociais não serem fixas, uma vez que estão sempre se construindo e reconstruindo-se no processo social de construção do significado.

Compreende-se assim, que identidade social – cultura, idade, gênero, classe social e nacionalidade – é o que caracteriza um indivíduo diante de uma sociedade que, ao mesmo tempo, leva à sua inclusão ou exclusão perante os outros. Partimos do pressuposto de que as relações diárias, aparentemente comuns, causam um efeito cumulativo no desenvolvimento e na diferenciação dos indivíduos. Nesse percurso, Morim (2005) destaca a interculturalidade como um contexto planetário que atinge todas as dimensões. Assim, a complexidade cultural requer relações e inter-relações com efeitos mútuos e acontecimentos de grandes dimensões atingindo até mesmo as incompatibilidades.

Morim (2005, p. 23) destaca:

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo em que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

Sabe-se que nessa fronteira não é apenas o bilinguismo (trilinguismo) que está presente, mas também as diversidades culturais, étnicas e identitárias que cada uma das pessoas apresenta, trazendo diferentes visões de mundo e as marcas do lugar que ocupa na sociedade. Sendo assim, na escola pesquisada, é comum encontrarmos alunos que falam as três línguas (guarani, espanhol, português), embora raramente na variedade “padrão”, situação referenciada pelos estudos de Ferraz (1977, p. 136): “O bilingüismo é um fato facilmente percebido em regiões de fronteira, [...]”.

O mesmo autor, ao tratar do bilinguismo prevalecente nas faixas de fronteiras, distingue as dificuldades enfrentadas pelas pessoas que não dominam a língua que carrega o status de oficial, no caso do nosso estudo, a língua portuguesa. Ao ingressar nas escolas brasileiras, esses alunos se deparam com uma língua que lhes é imposta como único caminho para efetivar os estudos, sendo obrigados a aprender a língua oficial brasileira, pois “[...] não há opção para esses alunos, eles têm que aprender a língua majoritária do país e inevitavelmente tornam-se bilíngues [ou trilingües]” (FERRAZ, 1997, p. 137). Esclarecemos que aprender a língua portuguesa ou a língua espanhola, nessa região de fronteira, é um direito que assegura

transitar pelos dois países, mas defendemos que a língua materna de cada aluno, geralmente o guarani, precisa ser respeitada nas escolas, principalmente nos processos de alfabetização.

Sabemos que viver em região de fronteira requer flexibilidade e abertura para conviver com diferentes, pois é por meio das trocas cotidianas que acontecem as comunicações, as acolhidas, as inclusões, o compartilhar de valores e de saberes. Nesses processos, é inegável que o tempo de convivência dos alunos com grupos de pessoas diferentes de seus convívios familiares irá influenciar em suas culturas, inclusive sobre as formas de se comunicarem, mas não, necessariamente, negar a língua e os costumes de suas famílias.

Nesse contexto, o “Programa Mais Educação”²³, que assegura autonomia e apoio para a implantação da educação integral, ou seja, a permanência dos alunos por sete horas na instituição educativa, é outra proposta do MEC que pode contribuir com aqueles que residem em regiões de fronteira, pois assim está descrito no Parágrafo único do Art. 1º:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contra turno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho

²³ Programa instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do MEC para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, por adesão das escolas das redes públicas de ensino. Mais informações no site: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>

educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2007, p. 2)

Ao conhecer a proposta da Educação Integral, e por avaliar que pode ser uma das soluções para as questões educacionais de faixas de fronteira, pensamos inicialmente em trazer essa discussão para a pesquisa. No entanto, durante o processo fomos constatando que não daríamos conta de aprofundar a análise de tal proposta, pois a temática é complexa e exige estudos mais aprofundados. Mesmo assim, avaliamos que se trata de uma porta de entrada para projetos institucionais que contemplem a complexidade linguística das fronteiras.

Ao finalizar a abordagem mais geral sobre as escolas localizadas em regiões de fronteira e as questões culturais e das línguas, tornou-se evidente que morar e viver entre dois países e duas culturas pode trazer muitos benefícios, mas também outros tantos desafios. A temática é complexa, os alunos e as suas famílias são desafiados diariamente a se reinventarem. As escolas e os professores buscam alternativas nem sempre eficazes, apesar da legislação prever os direitos dessas populações e de haver Projeto do MEC especificamente pensado para esses contextos. A seguir apresentamos a escola na qual a pesquisa foi realizada e as alternativas encontradas para enfrentar, em parte, os desafios que surgem cotidianamente.

A ESCOLA PESQUISADA, A COMUNIDADE ESCOLAR E AS PRÁTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

A escola pesquisada é municipal e oferece Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental do primeiro ao nono ano, com períodos de funcionamento matutino e vespertino. Está localizada no centro da cidade e atende alunos provenientes dos bairros da proximidade. No entanto, apresenta uma particularidade, pois recebe um bom número de crianças e jovens moradores do país vizinho, Paraguai. Em torno de 80%.

A diversidade cultural nessa escola é bastante nítida ao receber alunos a partir de quatro anos de idade que chegam à escola falando sua língua materna (guarani e/ou espanhol). Tal característica acarreta aos alunos alguns transtornos de adaptação e convívio social, causando também aos professores alguns desconfortos quanto ao atendimento educacional, pela não compreensão das línguas maternas dos alunos.

A escola é considerada de porte médio, no período matutino há 190 alunos matriculados, no período vespertino 196, totalizando 386 alunos. É desprovida de quadra de esportes, não é aberta aos finais de semana e não possui área coberta para convivência. Seu espaço físico está assim distribuído: nove salas de aula, sala de informática/sala de vídeo, sala da direção e coordenação, sala dos professores, secretaria, dois banheiros para alunos, dois banheiros infantis, banheiro para professores, cozinha, despensa para alimentos e depósito de materiais de limpeza e material de Educação Física. A estrutura física é bem conservada, embora esteja prevista uma reforma. O terreno da escola é todo murado, sendo que o inspetor fica no portão nos momentos de entrada e de saída, o que dificulta a entrada de pessoas estranhas ou a saída de alunos em horário de aulas.

A equipe administrativo-pedagógica conta com: diretora, coordenação pedagógica, duas secretárias que também atuam como bibliotecárias, inspetor de aluno, três auxiliares de serviços diversos, duas merendeiras e dois vigias noturnos. Atuam na escola 28 professores, sendo: três com Curso Normal Médio, 13 Pedagogos, seis de Letras, dois de História, dois de Educação Física, três de Geografia e um de Ciências.

Foi possível verificar no Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2015/2017) que, em 2015, a escola estava selecionada para o “Programa Mais Educação” (integral), oferecido em parceria com o MEC, já abordado neste texto. Considerando que este Programa prevê a educação integral, os estudantes teriam a oportunidade de permanecer na escola por mais tempo, recebendo alimentação e realizando atividades socioeducativas no contra turno, o que poderia facilitar, em muito, a superação das barreiras linguísticas. No entanto, sem as necessárias explicações, o referido programa não chegou ao município e, embora tenhamos buscado, as respostas não chegaram até nós durante o período de realização desta pesquisa. Apesar disso, o PPP da escola prevê atender os alunos com qualidade, respeitando as diferenças culturais e se comprometendo com os mesmos:

[...] independentemente de sua condição, social e econômica, bem como seu pertencer étnico e cultural e suas possíveis necessidades especiais, para que esse, ao completar seus estudos, seja um cidadão emancipado, democrático e moderno. [...] A vida traz desafios diários ao sujeito e esse terá de fazer escolhas que poderão ser certas ou erradas e, a partir dessas, poderá reconsiderar para que no futuro possa reconstruir esse saber e também buscar novas verdades. (PPP, 2015-2017, p.12).

As famílias participam intensamente na vida escolar dos filhos, mas sem interferências nas questões pedagógicas. As datas do calendário civil brasileiro são comemoradas na escola, tais como: Dia das Mães, Dia dos Pais, Festa Junina, Festa do Folclore e outras.

No entanto, não há nenhuma festa que comemore datas destacadas no calendário civil do Paraguai ou que busque a integração cultural, apesar do significativo número de alunos que residem no país vizinho e frequentam a escola, como já afirmado anteriormente.

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa iniciou com uma revisão de literatura sobre a temática escolhida, com foco na interculturalidade e na educação escolar em regiões de fronteira. Essa revisão perpassou todo o processo, pois as dúvidas exigiram a busca de referenciais que possibilitassem a compreensão do contexto em sua complexidade.

As experiências vividas por uma das pesquisadoras provocaram a inserção de narrativas autobiográficas com fundamentação em Barros (2016); Bolívar (2011); Bueno (2002); Sousa, Catani, Souza e Bueno (1996). Essas memórias permitiram dialogar com os estudos culturais e a sociolinguística a partir do lugar do sujeito, daquela que viveu a experiência e que, portanto, fala do lugar da concretude e da capacidade de se colocar no lugar do outro, do aluno que, guardadas as peculiaridades históricas e subjetivas, faz percurso semelhante ao seu.

A pesquisa teve predominância qualitativa, com a intenção de privilegiar a busca dos significados e das subjetividades (MINAYO, 1996; 1999) e teve caráter descritivo, pois de acordo com Negrine (1999, p. 61), está apoiada: “[...] na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório procurando entendê-las de forma contextualizada.” Portanto, os dados foram apresentados sem a preocupação da generalização e da inserção de variáveis no cotidiano investigado, mas, sim, de perceber as sutilezas,

delicadezas, conflitos e significados que fazem parte do contexto estudado, principalmente por tratar-se de uma região de fronteira, na qual muitas situações são veladas e/ou subjetivadas (MINAYO, 1996).

A opção pela escola ocorreu por se tratar de uma instituição que se localiza nas proximidades da divisa, havendo maior fluxo de alunos vindos do país vizinho, tendo sido o oitavo ano do Ensino Fundamental o foco do estudo. Conforme já mencionamos, a pesquisa está fundamentada em estudos bibliográficos, documentais e de campo, predominantemente qualitativa e caráter exploratório, tendo como procedimentos de coleta de dados observações de aulas registradas no diário de campo, questionários, entrevistas semiestruturadas, conversas informais, análise de documentos e de materiais de apoio pedagógico.

Inicialmente foi apresentada a proposta de pesquisa e foi formalizado o convite para a participação de cada segmento. A pesquisa de campo só iniciou após o consentimento e a liberação, por parte da direção da escola, dos demais participantes e dos pais dos alunos que assinaram o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE), atendendo às exigências éticas das pesquisas envolvendo seres humanos.

A coleta de dados foi realizada em três meses (maio, junho e julho de 2016), por meio da análise de documentos que regulamentam a educação no município e na escola que se constituiu como campo da pesquisa. Foram aplicados questionários, elaborados especificamente para uma professora que atua a treze anos na educação municipal, mas que não ministra aulas atualmente e para uma professora da escola. Outro questionário foi dirigido a uma aluna paraguaia que estuda na referida escola. Conversas informais complementaram as informações, assim como observações do cotidiano escolar e das aulas. As observações efetivadas e as conversas informais foram anotadas no caderno de campo, organizadas juntamente com os dados obtidos

por meio dos questionários e a transcrição das conversas informais e entrevistas. Também foram feitas fotografias do prédio e dos murais, mas não serão utilizados para preservar o anonimato da escola e dos participantes, atendendo aos princípios éticos. A triangulação de procedimentos buscou assegurar fidedignidade aos dados obtidos.

A organização e a análise dos dados foram realizadas com base em Minayo (1996), com método de abordagem predominantemente qualitativa, buscando superar o enquadramento das respostas em categorias pré-estabelecidas. Nessa concepção teórico-metodológica, as respostas foram transcritas sem correções e, após análise, houve alguns recortes, sem a busca de interferências das pesquisadoras. Ao final, foi realizado um apanhado geral que possibilitou algumas conclusões e alguns indicativos de possíveis superações da situação-problema que gerou a pesquisa. Buscou-se contemplar a opinião e os sentimentos dos diferentes segmentos participantes, identificando as contradições e as possibilidades de minimizar a situação dos alunos bilíngues (trilíngues).

AS COMPLEXAS QUESTÕES DAS LÍNGUAS NO MUNICÍPIO BRASILEIRO E NA ESCOLA DE FRONTEIRA

Ao iniciar a pesquisa já havia algumas hipóteses de que as questões do bilinguismo (trilinguismo) não são contempladas no cotidiano da escola, embora ainda não soubéssemos que 80% dos alunos matriculados e frequentes eram moradores da cidade de Bella Vista Norte (PY). Este quantitativo torna a escola brasileira praticamente uma escola paraguaia, mas com o currículo oficial do Brasil, tendo a língua portuguesa como base para a comunicação oral, para os materiais escritos veiculados pela escola e para todas as atividades

desenvolvidas, com exceção das aulas de espanhol, que, no currículo, é a segunda língua estudada. O guarani não é citado.

Após a autorização da direção da escola para desenvolver a pesquisa e após a assinatura dos Termos de Consentimento (TCLEs), entregamos um questionário com 11 perguntas abertas para uma pedagoga, atuante na Secretaria Municipal de Educação, com 13 anos de magistério, a quem denominaremos Maria. Uma das perguntas buscou saber se em Bela Vista há diretrizes sobre a educação bilíngue (trilíngue), obtendo a seguinte resposta:

Não, o que temos é uma escola municipal que atende a maior parte da clientela do município que, dentro de seu planejamento, trabalha o contexto.

Na sequência, com relação ao preparo dos professores para trabalharem em região de fronteira, principalmente com relação às questões da língua, Maria afirmou que, de maneira geral, os mesmos não estão preparados para essa complexa atuação e avalia que, no momento, não há recursos para oferecer a formação continuada dos professores com relação ao bilinguismo (trilinguismo). No entanto, a sua resposta não deixou claro se a falta de recursos é financeira ou de profissionais, possivelmente sejam os dois. Não houve disponibilidade da mesma para complementar a resposta, pois seu tempo é bastante ocupado. Compreendemos e agradecemos os seus esclarecimentos.

Com relação ao elevado número de alunos que reside no Paraguai, mas que estuda no Brasil, a professora Maria considera que há falta de escolas para atender a demanda no país vizinho. No entanto, manifesta compreensão de que, ao serem matriculados em escolas brasileiras, estes alunos “são nossos” e passam a ter o direito de participar dos processos de ensino e de aprendizagem com as mesmas condições oferecidas aos alunos brasileiros, concepção que indica o princípio da inclusão. No entanto, os resultados da pesquisa

efetivada na escola, evidenciam que há mais exclusão do que inclusão, principalmente no tocante à língua materna guarani.

Quanto à educação integral, que não é o tema da pesquisa, mas que poderia ser uma possível solução para o problema em questão, a professora considera necessária, mas afirma que possivelmente o município não tem possibilidades, no momento, de implantá-la. Quando perguntamos sobre a não participação dos municípios de Bela Vista (MS/BR) e de Bella Vista Norte (PY) no “Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (BEIBF)”, a professora manifestou desconhecer os documentos e a proposta. No entanto, ao final do questionário, afirmou que as escolas municipais reconhecem e respeitam as diferenças culturais dos alunos e que “os professores têm uma atenção especial” com a diversidade cultural.

As respostas da professora Maria evidenciam a ausência de políticas municipais especificamente voltadas para as escolas de fronteira, bem como a não oferta de formação inicial e continuada aos professores com relação ao bilinguismo (trilinguismo). As respostas indicam que há o conhecimento das peculiaridades que uma região de fronteira apresenta, mas não há uma efetiva atuação para sanar as possíveis dificuldades dos alunos que usam o guarani (e/ou o espanhol/guarani) como língua familiar. Também é importante destacar que os processos formativos, desenvolvidos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), não têm conseguido abordar devidamente essa complexa situação.

Outra informação importante a destacar é que há escolas no município de Bella Vista Norte (PY), mas a maioria dos alunos nasceu e foi registrada no Brasil, sendo filhos de famílias brasiguaias e, portanto, com direito a estudarem em escolas brasileiras.

Um questionário com dez perguntas foi dirigido à professora de língua portuguesa que atua na escola, a quem denominaremos Lúcia.

Ela tem 30 anos de magistério, com 52 anos de idade e é licenciada em Letras, mas não fala outra língua a não ser o português. Quando perguntamos se tem alunos brasiguaios, confirmou que 80% dos alunos são provenientes do país vizinho. Ressalta que apresentam dificuldades no entendimento de textos e nas leituras porque falam o guarani e o espanhol em seus cotidianos familiares e o português apenas na escola. Para a professora Lúcia:

Aceitar a matrícula do aluno e não preparar os professores para trabalhar a diversidade linguística, não considerando a origem do mesmo, se trata de um preconceito linguístico.

No entanto, ela afirma que na escola não há esse tipo de preconceito, visto que a equipe escolar trabalha respeitando a mistura de línguas, destacando ainda que procura desenvolver os trabalhos levando em conta a língua materna dos alunos, mas que, no entanto, a escola e os professores nunca receberam orientações ou formações para esse tipo de atuação. Lembrou que há algum tempo atrás alguns professores e alunos da escola fizeram um livro com os vocabulários mais usados por eles, envolvendo quatro línguas (guarani, espanhol, português e inglês), sob a autoria da professora Miracy de Melo Ortega Borges e coordenação da professora Eliane Rodrigues Cruz e do professor Rildo Garahi. Tivemos acesso a esse material e verificamos que é uma relação de palavras nas quatro línguas, sem explicações. É interessante para visualizar a diferença do vocabulário, mas a complexidade da pronúncia do guarani não foi contemplada, pois seria parte de outra proposta.

Com relação às diferenças linguísticas e as possíveis superações, a professora Lúcia afirma que esta é e será sempre a realidade que os professores dessa escola vão enfrentar, mas que ela procura superar levando em conta as dificuldades de entendimento que os alunos têm, ensinando em português, porém com muito respeito à diversidade cultural e linguística. A professora defende a educação integral e a educação intercultural como ideais para

todos os alunos, mas compreende que o momento crítico que o município está passando torna inviável essa implantação, pois para isso seria necessário um bom preparo com todos os envolvidos e um investimento financeiro considerável.

Foi aplicado um questionário com seis perguntas para uma aluna de 14 anos, que foi precedido pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais. Após a autorização da professora de língua portuguesa do 8º ano a aluna, que denominaremos de Carolina, foi retirada da sala de aula para responder o questionário que acabou virando entrevista com roteiro de perguntas. Na oportunidade estava acontecendo aula de leitura livre, momento em que os alunos escolhem um livro na biblioteca (contos, fábulas etc) para leitura em sala de aula.

A aluna se mostrou calma e com poucas dificuldades na linguagem. Contou que dos 18 alunos frequentes na sala, dez são paraguaios e residem do outro lado da ponte, ou seja, todos os dias esses alunos atravessam a fronteira para chegar à escola. Ao notar a facilidade de expressão demonstrada, e por se tratar de uma aluna que reside no Paraguai, perguntamos se os pais são brasileiros, e a aluna acrescentou:

Meu pai e minha mãe são paraguaios, mas quando eu comecei a estudar foi em uma escola particular, onde fui alfabetizada e permaneci até o 4º ano.

A resposta de Carolina indica que, possivelmente, teve a possibilidade de receber mais atenção na escola e, assim, aprendeu a usar a língua portuguesa com fluência. No entanto, ao perguntarmos se foi muito difícil a adaptação na escola municipal a aluna respondeu que não, pois foi ela que pediu para que os pais a mudassem para a escola atual, pois tem vários colegas que apresentam as mesmas dificuldades e têm a mesma cultura. “Foi bem melhor!”, destacou Carolina, o que indica que há preconceitos com os alunos que residem no Paraguai.

Sobre as dificuldades encontradas, ela mencionou a apresentação de trabalhos, momentos de leituras orais e apresentação de teatros:

A timidez às vezes é mais forte, pois sempre tem colegas que fazem chacotas da nossa forma de falar, inclusive esse problema acontece quase sempre! Chacotas, apelidos, risadas...

A aluna contou que a escola oferece uma professora de língua estrangeira (espanhol), duas vezes na semana, e lembra mais uma vez do livrinho de vocabulários que a escola oferece para os alunos no auxílio da compreensão do significado das palavras.

Ao analisar o livro, foi possível verificar que ele é resultado de um projeto elaborado para ajudar os alunos a ampliar o vocabulário, tanto brasileiros como paraguaios. É um livro pequeno, com 44 páginas e a grafia de algumas palavras básicas nas quatro línguas (português, espanhol, inglês e guarani). Portanto, é um livro com vocabulário multilíngue e vai ao encontro das peculiaridades locais, em especial à região de fronteira, mais especificamente para os alunos dessa escola.

Ao final da pesquisa, analisando os resultados obtidos e observando o cotidiano das aulas, foi possível verificar que há conhecimento dos contextos locais, que os professores estão cientes e preocupados com os alunos, mas que não existem ações efetivas para diminuir os conflitos e as dificuldades acarretadas pelo bilinguismo (trilinguismo) local. O que poderia ser um ganho linguístico e cultural acaba por se tornar um elemento dificultador de aprendizagem.

Outra questão a ser considerada é a de que essa complexa situação tem uma escala diferenciada de percepções, de consequências e de atuação na vida de cada participante da pesquisa. Para a professora Maria, que não atua na escola e que não vive cotidianamente a situação, pareceu ser mais um assunto entre tantos outros que chegam até ela. A professora Lúcia, que atua na escola, demonstrou um envolvimento maior e uma análise mais crítica

da situação, pois reconhece as dificuldades dos alunos e ressalta que os professores não passam pela formação necessária (inicial e continuada) para atuar em contextos de fronteira, mas também não se deteve muito nas respostas.

No entanto, o problema se mostrou mais significativo na fala de Carolina, a aluna que, efetivamente, sente a dor da exclusão e dos preconceitos a ponto de pedir para mudar da escola particular e, na escola municipal, continuar com dificuldades na comunicação oral com a presença dos colegas, apesar de se expressar bem na língua portuguesa, como demonstrou ao participar da pesquisa.

Após concluir essa etapa da pesquisa, avaliamos que as respostas das professoras Maria e Lúcia, bem como da aluna Carolina, haviam evidenciado a complexidade da situação linguística na região, mas que a questão era mais ampla. Instigadas pela temática e para melhor compreendermos as questões do uso da língua materna nessa região de fronteira, optamos por ampliar a pesquisa e perguntar para estudantes universitários e professores – que fazem parte de famílias falantes do guarani –, como foi o acesso a essa língua (ou o não acesso). O foco na língua guarani se justifica pelo fato de ser, no Paraguai, a língua falada nas famílias e, na maioria das vezes, negada nas escolas. Atualmente, no Paraguai, a predominância no ensino é do espanhol e o guarani é abordado como a língua mãe. No Brasil, há a predominância no ensino do português, com o espanhol sendo a segunda língua, sendo que o guarani não faz parte dos currículos.

Nessa segunda parte de coleta dados foram obtidos relatos em conversas informais por meio das quais pedíamos que contassem as suas memórias de infância, relacionadas com a oralidade familiar. Conversamos com vinte pessoas, 19 mulheres e um homem, na faixa etária compreendida entre 23 a 47 anos, sendo cinco graduados e 14 em fase de conclusão do ensino superior.

As narrativas revelaram que a maioria foi proibida, pelos familiares, geralmente avós, de falar o guarani, com o argumento de que essa prática iria atrapalhar a aprendizagem da língua portuguesa. Na etapa da vida na qual se encontram, com maior consciência dos significados de viver em uma região de fronteira, a maioria avalia, com pesar, não ter esse domínio. Há respostas que atribuem à própria falta de interesse o fato de não terem aprendido o guarani:

Infelizmente não aprendi a falar esse idioma lindo, pois meus pais só falavam quando o assunto era particular deles, nunca nos ensinaram e eu era muito desligada para aprender sozinha. (Julia, estudante universitária)

Marta, nascida e residente no Paraguai, mas professora no Brasil, conta que o guarani, em seu tempo de estudante, não podia ser falado na escola paraguaia, só o espanhol. Apesar de ser fluente no português (com sotaque), sua narrativa indica que aprendeu na fase adulta, quando passou a estudar no Brasil:

Só falava em casa. Na escola, não podia falar guarani, somente o espanhol. Forçadamente aprendi o espanhol. Meu pai falava somente o guarani e minha mãe o português, que não influenciou muito na minha aprendizagem das línguas porque vivíamos no Paraguai. (Marta, professora)

Constatamos que a maioria não teve a liberdade de aprender o guarani. Os relatos evidenciam que o guarani era uma língua marcada pelos preconceitos e receios familiares, fato que contribui para a compreensão das dificuldades apresentadas pelos professores em suas práticas político-pedagógicas. Algumas lamentam não terem essa fluência:

Sou da geração em que se falar o guarani era sinal de discriminação, pela origem paraguaia herdada no embate dos dois povos devido à Guerra. Minha mãe dizia que não me ensinava para não atrapalhar os estudos. Assim era com meus colegas também. Isso acontecia em lares que todos os adultos falavam ou compreendiam a língua guarani, como no meu caso, em que meu pai é paraguaio. Em casa o pai e a mamãe falavam 90% em guarani. Poucos dos meus irmãos falam, e apenas eu não compreendo, devido ser a última da linhagem de nove irmãos. Para minha geração dos anos 80, foi proibido aprender a riqueza da língua guarani. (Paula, professora)

Não tive liberdade. Meus avós falavam, mas não queriam que eu falasse de maneira alguma. Falavam que atrapalharia no processo escolar. (Francisca, professora)

Sou brasileira, mas de origem paraguaia. Meu pai nasceu no Brasil, mas foi criado no Paraguai e ainda jovem voltou para o Brasil e formou família. Apesar de falar fluente o guarani, nunca ensinou a língua para seus filhos. O pouco que sabemos sobre essa língua aprendemos ouvindo os mais velhos conversando, quando a família se reunia nas poucas viagens para o Paraguai. Só depois de jovem eu pude aprender um pouco mais do guarani e do castellano (espanhol). Sou uma pessoa apaixonada pela cultura do Paraguai. (Joana, estudante universitária)

Minha família, pai e avós, falavam guarani, porém, naquela época de minha infância, a língua guarani era muito discriminada.... Parece que tinham vergonha em ensinar os filhos. Até hoje não me conformo com isso, pois somos um povo brasiguai, tenho sangue de Brasil e de Paraguai, então deveríamos TER aprendido a falar a língua guarani. (Angela, estudante universitária)

Dentre os 19 sujeitos ouvidos, houve uma exceção. Uma professora, Mercedes, afirmou que a família incentivou o acesso às três línguas (guarani, espanhol e português) e que o pai constantemente afirmava que saber as três línguas, para se comunicar e “não passar aperto”, era necessário para quem vive em região de fronteira. A família morava em área rural e falava predominantemente o guarani. Mais tarde, Mercedes se casou com um paraguaio, teve filhas que nasceram e estudaram no Paraguai e, dessa maneira, aprendeu melhor o guarani e o espanhol. Hoje, ela fala e compreende as três línguas.

Os achados da pesquisa evidenciam que o guarani, a língua dos povos originários, foi e ainda é discriminada na região, embora os estudos culturais e as novas análises sobre a Guerra do Paraguai estejam desconstruindo algumas concepções mais dogmáticas. No cotidiano, a língua guarani está sendo mantida pelos velhos moradores e por pouquíssimos jovens e, como é usada basicamente na oralidade, corre o risco de se perder.

É importante mencionar, embora não seja o objeto dessa pesquisa, que no município de Bela Vista (MS/BR) há uma aldeia indígena, denominada Pirakuá, na qual o guarani é habitualmente falado. No entanto, considerando a historicidade das línguas, o guarani do Paraguai difere do guarani do Brasil, o que é tema para outras pesquisas, considerando que a rede municipal de Bela Vista (MS/BR) tem alunos que moram nessa aldeia e é preciso melhor compreender suas variações linguísticas.

Destacamos que os estudos de Melià (1973, 1982, 1974) evidenciam que a situação linguística do Paraguai se faz na fusão do guarani e do espanhol, gestando uma “terceira língua”. E, se pensarmos na região estudada, ainda temos o português que influencia as falas. Essa complexidade requer o reconhecimento da heterogeneidade local e a acolhida aos diferentes coletivos que ali vivem, incluindo os migrantes sulistas e mineiros, os militares e outros grupos.

Apesar de toda a complexidade apresentada, analisando os resultados obtidos e observando o cotidiano da escola, foi possível verificar que há conhecimento da cultura local, que os professores estão cientes e preocupados com os alunos, mas que não existem ações continuadas, políticas públicas, para efetivamente diminuir os conflitos e as dificuldades acarretadas pelo bilinguismo (trilinguismo) local. A presença histórica da língua guarani na região requer mais estudos, pois o que poderia ser um ganho linguístico e cultural tem sido elemento dificultador de convivência, comunicação e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM QUAL LÍNGUA CONVERSAR, ESCREVER, APRENDER?

Os resultados evidenciaram que as questões interculturais e as dificuldades relacionadas ao bilinguismo (trilinguismo) têm ficado, historicamente, sob a responsabilidade das famílias e dos alunos, com a contribuição de alguns professores que se sensibilizam com a situação. No cotidiano educacional do município de Bela Vista (MS/BR), os contextos de fronteira são tornados pouco visíveis, não havendo propostas que, efetivamente, contemplem a complexidade das suas peculiaridades. O bilinguismo (trilinguismo) que poderia ser uma ampliação de experiências e de concepções plurais de comunicação, por preconceitos arraigados na região, passa a ser negado e até proibido.

Finalizando a pesquisa, muitas coisas nos foram esclarecidas, encontramos profissionais preocupados em melhorar o atendimento aos alunos que residem no Paraguai, mas por outro lado muitas coisas permanecem sem respostas como, por exemplo, a não implantação do programa “Mais Educação” e do “Projeto Escola Intercultural Bilingüe de Fronteira (PEIBF)” no município. A ausência de respostas inquieta, pois são propostas que, certamente, podem contribuir com a superação de muitos dos problemas detectados, além de ser direito dos alunos e de suas famílias.

A inclusão intercultural é um direito de todos os alunos, principalmente em escolas de um município de fronteira. O domínio de mais de uma língua enriquece a compreensão de mundo, amplia as possibilidades de aprendizagem, está prevista na legislação educacional brasileira e indicada nos documentos emanados do MEC. Portanto, é responsabilidade da educação escolar e de seus profissionais valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural material

e imaterial, mas para que isso aconteça, são essenciais: conhecimento; domínio didático-metodológico e intencionalidade político-pedagógica, características que não identificamos no contexto local mais amplo. No entanto, é importante destacar que a professora da escola demonstrou ter consciência da situação, mostrando-se preocupada e com vontade de ajudar os alunos.

Com essa constatação, não há como negar pequenos avanços, como a criação do vocabulário em quatro idiomas, na busca de contribuir com a escolaridade dos alunos que têm como língua materna o guarani e/ou o espanhol, mas também dos alunos brasileiros que transitam entre os dois países. Foi possível constatar que esse material faz parte do cotidiano da escola e está na memória de professores e alunos.

Talvez a implantação da educação integral na escola pesquisada seja um caminho, mas para que isso se torne possível é preciso um amplo planejamento, efetivação de adequações na estrutura física e a oferta de formação continuada e específica aos profissionais que irão atuar na mesma, o que indica que ainda há um longo processo a ser percorrido.

Com as nossas experiências pessoais e fundamentadas nos resultados encontrados, arriscamos afirmar que as questões interculturais e as dificuldades relacionadas ao bilinguismo (trilinguismo) exigem ações mais ampliadas e continuadas. Ainda há muitas histórias da Guerra, ainda há muitas lacunas a serem compreendidas por todos, ainda há encontros a acontecer. A região tem nascente coletiva e essas memórias precisam emergir das férteis terras “onde o Brasil foi Paraguai” para que os preconceitos linguísticos sejam olhados com coragem e com maior compreensão histórica.

A vida na fronteira tem potência, também limites. No momento em que concluímos a revisão desse texto, estamos vivendo o terceiro

mês da pandemia do Covid-19 no Brasil e no Paraguai. A fronteira está fechada. As famílias estão separadas. As escolas, sem atividades presenciais. Há muitos moradores em Bella Vista Norte (Py) que trabalham em Bela Vista (MS/BR) e, na impossibilidade de cruzar a fronteira, estão morando no lado brasileiro. Há relatos de trabalhadores que atravessam o rio Apa a nado. Com a pandemia, para sobreviver, muitas famílias tiveram que decidir em qual lado ficar. De certa maneira, nesse momento, todos somos estrangeiros e, ao mesmo tempo, dialeticamente, as fronteiras nunca foram tão questionáveis. O momento é exigente e requer cuidado, corresponsabilidade, escuta e palavras que tenham o significado da língua materna para que haja comunicação e inclusão, como adverte, tão sensivelmente, o nosso poeta Manoel de Barros (2001, pp. 24-25):

Não sinto o mesmo gosto nas palavras: oiseau e pássaro.
Embora elas tenham o mesmo sentido.

Será pelo gosto que vem de mãe? de língua mãe? [...]

Penso que seja porque a palavra pássaro em mim repercute a infância. E *oiseau* não repercute.

Penso que a palavra pássaro carrega até hoje

nela o menino que ia de tarde pra debaixo das árvores a ouvir os pássaros.

Nas folhas daquelas árvores não tinha oiseau. Só tinha pássaros.
É o que me ocorre sobre língua mãe.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. de. *O fazedor de amanhecer*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BARROS, M. L. P. de. Lembrar, esquecer, memorizar, rememorar: memória e modos de existência. *Galaxia* (São Paulo, online), n. 33, set.-dez., 2016, p. 49-62. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/gal/n33/1519-311X-gal-33-0049.pdf> Acesso em: 13 jun. 2017.

BOLÍVAR, A. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. *Revista Pátio*. Porto Alegre, RS, N. 43 Agosto / Outubro 2011. Disponível em: <http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/Default.aspx#> Acesso em: 13 jun. 2016.

BORGES, M. de M. O. B.; CRUZ, E. R.; GARAHÍ, R (Coord.). Vocabulário. Bela Vista/MS: Escola Municipal X. s/d

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Escola de fronteira*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?> Acesso em: 29 fev.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. *Escolas de fronteira*- Brasília e Buenos Aires, março de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/> Acesso em: 29 fev.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em: 29 fev.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Política de Formação. *Programa Escolas Bilingües de Fronteira (PEBF)* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf Acesso em: 29 fev. 2016.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em 19 jan 2016.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com Histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. p.11-30.

CANDAU, V. M. *Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio Brasil Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2016.

FERRAZ, A. O panorama lingüístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. *Filosofia e Linguística portuguesa*. São Paulo: Humanitas, 1997. Acesso no link: file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/6214-23479-1-PB%20(2).pdf Acesso em: 19 jan. 2016

HOBBSAWN, E. J. *A era do capital, 1848-1875*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

LOPES, L. P. da M. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB-CUCA, p. 56-71, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=141565552006000100004&script=sci_arttext- Acesso em: 25 Jan. 2016.

MARQUES, D. H. F. *Circularidade na fronteira do Paraguai e Brasil: o estudo de caso dos "brasiguaios"*. 2009, 153 f. Tese. Doutorado em Demografia do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG UFMG/Cedeplar 2009.

MELIÁ, B. "E! guarani dominante y dominado" em Suplemento Antropológico, VIII/I-2. Assunção: Universidad Católica, 1973, p. 119-128.

MELIÁ, B. "Hacia una tercera engua en el Paraguay". *Estudios Paraguayos*, 2. Assunção: Universidad Católica, 1974, p. 07-168.

MELIÁ, B. Palavras ditas e escutadas. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 181-199, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132013000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 fev. 2016.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORANTE, A. C. T.; GASPARIN, J. L. Multiculturalismo e educação: um desafio histórico para a escola. *VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil*. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Adelia%20Cristina%20T.%20Morante.pdf- Acesso em: 26 Jan. 2016.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Disponível em: <http://www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/textosdiversos/SeteSaberes-EdgarMorin.pdf> Acesso em: 26 Jan. 2016.

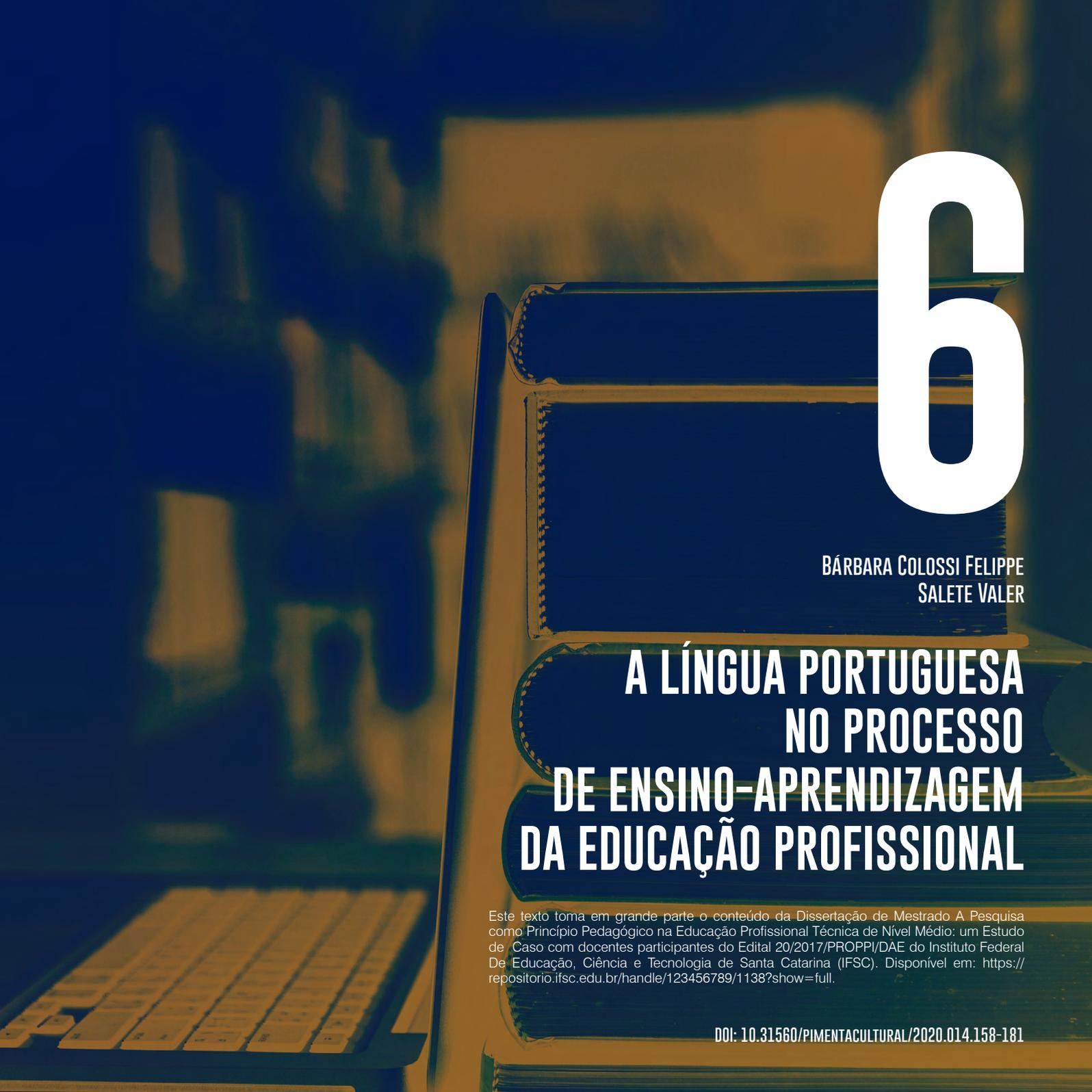
NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V. M.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 61-93.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELA VISTA/MS. Escola Municipal X. *Projeto Político-Pedagógico (2015-2017)*.

SOARES, M. *Linguagem e escola: Uma perspectiva Social*. 17^a ed. 2^a impr. São Paulo. Editora Ática. 2000.

SOUSA, C; CATANI, D; SOUZA, M. C; BUENO, B. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 2, p. 61-76, 1996.

VELASQUEZ, J. *Conheça um pouco da história do município de Bela Vista MS*. Portal Bela Vista MS. 01 fev 2009. Disponível em: < <http://www.belavistams.com.br/noticia/2009/02/01/conheca-umpouco-dahistoria-do-municipio-de-bela-vista-ms> >. Acesso em 13 maio 2016.



6

BÁRBARA COLOSSI FELIPPE
SALETE VALER

A LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este texto toma em grande parte o conteúdo da Dissertação de Mestrado A Pesquisa como Princípio Pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: um Estudo de Caso com docentes participantes do Edital 20/2017/PROPP/DAE do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1138?show=full>.

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.014.158-181

A Educação Profissional no Brasil foi implementada pelo decreto nº 7566 de 23 de setembro de 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, cuja principal missão era a de instituir “por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito.” (BRASIL, Decreto nº 7.566 1909). Desde sua implementação, esse campo educativo tem sido um espaço de disputas ideológicas, marcada por uma dualidade em relação à educação básica propedêutica versus a educação profissional tecnicista. Para Moura (2007), a Educação Propedêutica sempre teve a finalidade de preparar o educando para o exercício do poder, uma vez que era direcionada às elites, enquanto a Educação Profissional possuía um caráter assistencialista.

No processo de redemocratização do Brasil, encontra-se na Constituição Brasileira, no Capítulo III, Art. 205, que a função da educação é o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, CB, 1988). Ao regulamentar os princípios relativos à Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), em seu Capítulo II, Art. 22, aponta que a Educação Básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, LDB, 1996).

A fim de garantir os meios para a progressão no trabalho, a lei nº 9394/96 (LDB) (BRASIL, LDB, 1996) traz entre as modalidades de Ensino para a Educação Básica, a Educação Profissional. Sua oferta se dá por meio de cursos de Formação Inicial e Continuada e também de Cursos Técnicos em Nível Médio. Além dessas modalidades, a formação para o trabalho também está articulada com os Cursos Superiores por meio da oferta da Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação.

Após a promulgação da LDB (1996), os programas relacionados à Educação Profissional mantiveram essa modalidade ainda como foco no tecnicismo, sendo que, a partir de 2002, com a mudança de governo, retomou-se no Brasil, pelos pensadores progressistas, uma ampla discussão acerca de um projeto de Educação Básica em que o Ensino Médio deveria estar articulado à Educação Profissional. Encontra-se no texto *documento à Sociedade* o entendimento das discussões que estavam em andamento nesse período:

[...] Com base nas concepções, diretrizes e proposições do Projeto para a área da Educação do atual governo, a equipe que assumiu a Secretaria de Educação Média e Tecnológica em 2003 tinha clareza de que era necessária uma mudança, no conteúdo e na forma, da política de ensino médio e da educação profissional e tecnológica. O Decreto no 2.208/97 e as regulamentações subseqüentes sobre a matéria haviam efetivado uma profunda mudança no ensino médio em sua relação com a educação profissional, contrariando concepções e proposições da maior parte das instituições da sociedade que efetivaram longos estudos, debates e audiências públicas na década de 80, no processo da Constituinte e, na década de 90, nos debates da construção da nova LDB e do Plano Nacional de Educação. (BRASIL, DS, 2009, p.1)

A partir dessas discussões e dos documentos que se seguiram, aprova-se o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica por meio da lei n.º 11.195 de 18 de novembro de 2005, a Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro 2008 e do Decreto n.º 6755 de 29 de janeiro de 2009, que trata do Plano Nacional da Educação e que estabelece o aumento no número de matrículas da Educação Profissional, da formação docente, entre outros aspectos relevantes para a educação brasileira.

Em se tratando da organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Resolução 6 de 20 de dezembro de 2012 (BRASIL, Res.n.º06, 2012) propõe que sua forma de oferta se dê por meio de dois modos: articulada (integrada ou concomitante) e subsequente. Com relação ao modo subsequente, o documento

explicita que é para aqueles que já concluíram o Ensino Médio e acrescenta a possibilidade de se introduzir, no decorrer do curso, se assim for necessário, para proporcionar ao estudante as condições para a progressão, conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica.

Tomando-se os pressupostos teóricos e metodológicos que subjazem aos documentos norteadores das políticas públicas organizadas por esses pensadores, especialmente, quando se trata da Educação Profissional Técnica de Ensino Médio, destaca-se dois princípios fundamentais que devem nortear o processo educativo para a formação integral do sujeitos para a qualidade social: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Dentro desse cenário proposto por esses documentos, entre outros que são apresentados neste texto, o objetivo deste estudo é trazer à tona questões relacionadas à função da Língua Portuguesa, como língua materna, no processo de ensino e aprendizagem na EPT.

Essa discussão parte dos resultados de uma pesquisa empírica realizada com um grupo de sujeitos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina que participaram do Edital 20/2017/PROPPI/DAE – Programa de Apoio a Projetos que contemplem a pesquisa como Princípio Educativo. A pesquisa buscou observar a concepção desses sujeitos acerca da forma como eles desenvolvem os aspectos cognitivos e linguísticos por meio da pesquisa como prática pedagógica. Isso porque a forma como os profissionais desse contexto educativo fazem uso da língua(gem) em sua prática pedagógica está relacionada à sua consciência da função língua(gem) para se alcançar o que está sendo proposto nas bases conceituais para a formação integral do estudante trabalhador para o acesso-permanência-sucesso-progressão para o mundo do trabalho e para os estudos.

Para dar conta desse propósito, na sequência, expõe-se algumas bases conceituais da EPT, bem como da língua materna no processo de ensino de aprendizagem da EPT. Partindo dessas colocações, apontam-se situações encontradas que ainda precisam avançar em termos de letramento na EPT.

1 OS PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL POLITÉCNICA

Ao se tratar das bases conceituais da educação profissional em uma perspectiva politécnica, remete-se ao conceito de trabalho surgido nas bases dos discursos sociais de Marx e Engels. O termo 'politecnia' em seu sentido literal significa, de acordo com Saviani (1989, p.16) "múltiplas técnicas" ou "multiplicidade de técnicas". O autor faz um alerta para o cuidado em não considerar o sentido do termo em sua literalidade. O conceito de formação politécnica, apresentado inicialmente por Marx e Engels (2011) se referia à combinação entre trabalho produtivo e educação.

Hoje, esse conceito foi aprimorado e pode ser considerado como

domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos (SAVIANI, 1989, p.17)

Para o autor, a educação politécnica está ancorada sob a égide do trabalho, assim, ela precisa permitir ao indivíduo o domínio dos princípios e fundamentos científicos que envolvem o processo produtivo.

Para Engels (2005, p.4), o trabalho “É a condição básica e fundamental de toda vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, pode-se afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. O autor afirma que, na medida em que o homem atua sobre a natureza, de maneira intencional e planejada, imprimindo nela “o selo de sua vontade” ele vai construindo as condições necessárias à sua sobrevivência, ao seu desenvolvimento, ao seu aperfeiçoamento, além de agir sobre a produção do conhecimento.

Sabe-se que o trabalho pode assumir uma configuração educativa e contribuir para o processo formativo do indivíduo, principalmente quando próximo do processo educacional. Referente à expressão “Trabalho como princípio educativo”, Ciavatta (2008, p. 408) afirma que

remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade.

Entende-se que, por intermédio da educação, considerando o princípio educativo do trabalho, pode-se chegar ao conhecimento, ao processo de formação humana integral, promoção da cultura, a produção dos meios de vida e a transformação da sociedade. Dito isso, não se está reduzindo à dimensão educativa do trabalho à esfera didático-pedagógica, mas ressaltando seu sentido ontológico, político e social.

Ainda em relação a esse conceito, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) consideram que ele está relacionado à própria natureza humana, uma vez que é por intermédio do trabalho e de sua expressão por meio da educação que ocorre a humanização e a transformação dos meios de vida. Para esses mesmos autores (2005, p.2), “E é pela ação vital

do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e 'educativo'". Ao vincularem o princípio educativo do trabalho à constituição e à formação humana, os autores estão ressaltando a dimensão ontológica do trabalho. Do mesmo modo, quando se refere à transformação da natureza em meios de vida estão evidenciando sua dimensão social e política.

É sabido que nem todo o trabalho é educativo, isso porque, de acordo com Ciavatta (2005a, p.2), o valor educativo do trabalho depende das condições em que ele se processa, o que significa dizer que nem todo trabalho dignifica. A autora exemplifica isso ao se referir ao trabalho em suas formas de sujeição, nos moldes da servidão, do escravismo ou do sistema capitalista, o trabalho alienado, que serve apenas às demandas do mercado e que não agrega qualquer tipo de valor ao trabalhador.

Assim, para que o trabalho assuma a função de princípio educativo, faz-se necessário transpor sua condição como fator de produção, e antes de tudo:

superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho [...] inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu dever. [...]. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 1989, apud RAMOS, 2008, p.7).

Apenas superando a visão reducionista do trabalho, de modo crítico, ressignificando-o, é que se pode concebê-lo como princípio educativo. Para Ramos (2008), a concepção de trabalho como princípio educativo se relaciona com a indissociabilidade entre

trabalho, ciência e cultura, considerando que o homem é produtor de sua realidade e sujeito de sua história.

Em relação ao tema se posiciona Ciavatta (2005b, p.16) ao afirmar que “a ciência e a cultura como parte do aperfeiçoamento que a atuação sobre a natureza produz e o trabalho se torna princípio educativo, evidenciando a relação entre ciência e produção e as implicações da divisão técnica e social do trabalho”. Desse modo, nas palavras dessa autora, a dimensão intelectual e educativa é incorporada também ao trabalho produtivo.

A discussão sobre o trabalho como princípio educativo está presente, principalmente, no âmbito da educação escolar, no contexto da educação profissional. Para Saviani (1989, p.7) “toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho. [...] toda a Educação e, por consequência, toda a organização escolar, tem por fundamento a questão do trabalho”. Por essa razão, não há como se falar em educação sem considerar o trabalho como princípio educativo, que nesse sentido caracteriza a educação politécnica.

Nessa perspectiva, a educação politécnica supera o conceito de pedagogia das competências, na qual espera-se que o sujeito desenvolva competências e habilidades relativas ao processo de produção, conforme fora proposto no Parecer CNE/CP nº 29/2002 como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico.” (BRASIL, CNE/CP nº 29, 2002, p.2). Essa noção de competências é amplamente criticada por Ramos (2008) que considera que desenhar um perfil com base em competências e habilidades leva-se a formações pragmáticas e tecnicistas incompatíveis com a formação integrada. Para a autora, a formação integrada se ampara na síntese entre

teoria e prática, de modo a conferir ao trabalhador conhecimentos e condições para se inserir na atividade laboral e refletir criticamente sobre o próprio mundo do trabalho.

Em suas críticas à pedagogia das competências e ao modo como essa concebe a relação entre teoria e prática, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que, nessa concepção, a importância da prática é dada por seus resultados, ou sua utilidade, enquanto que a teoria é tida como meio de sustentação da prática, em outras palavras, ela é um “recurso para o desenvolvimento de competências” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.24), o que a torna subordinada à prática. Ao afirmarem que “os saberes produzidos no contexto da prática utilitária imediata colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade”, as autoras estão enfatizando a importância da teoria como “produto do trabalho de conhecer e apreender o real, que consiste em se elevar da experiência sensível ao pensamento, até a elucidação progressiva das contradições internas aos fenômenos que existem objetivamente.” (p.28). Assim, nessa perspectiva, a teoria e a prática compõem uma unidade, conforme o projeto de uma educação politécnica, alicerçada na concepção de trabalho como princípio educativo.

Essas bases conceituais sustentaram as políticas públicas para Educação Profissional a partir de 2003, sendo que entre esses documentos está a Resolução nº 6 de 20 de dezembro de 2012, com base no proposto pela LDB (BRASIL, LDB, 1996), no Art. 5, propõe que, em se tratando da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, “os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais.” (BRASIL, Res.nº06, 2012).

Essa Resolução subsidiou a elaboração do documento Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, DCNGEB, 2013) em que, com seção especial para a Educação Profissional, está enfatizada a perspectiva de relacionar a base teórica às ações práticas, ou seja, o trabalho como princípio educativo. Essa ação educativa tem por fim superar “a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços.” (BRASIL, DCNGEB, 2013, p. 207). Com isso, incorpora-se a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, buscando, assim, a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos, na posição de dirigentes ou de subordinados.

Quando se trata dos princípios educativos para a qualidade da formação geral e profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, (BRASIL, DCNGEB, 2013) especificam a pesquisa como princípio pedagógico, definida como uma atividade escolar, orientada e motivada pelos mediadores, que envolve

[...] a identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido. Muito além do conhecimento e da utilização de equipamentos e materiais, a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. (BRASIL, DCNGEB, 2013, p.164)

Considerado seu poder de alcance no processo de ensino e aprendizagem, a pesquisa deve permear o fazer educacional, estando

sempre presente na prática docente, tendo em vista seu princípio educativo e pedagógico e transpor seu escopo para o contexto social mais amplo. Em uma análise aprofundada dos documentos mencionados, é apropriado considerar a pesquisa como princípio pedagógico um elemento chave do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a prática da pesquisa é, eminentemente, uma ação de cunho social, uma vez que desenvolve nos sujeitos atitudes investigativas que transformam seu modo de atuar no mundo. Sobre a função social da pesquisa, Demo (1990, p.16) propõe que “em termos cotidianos, pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade (a realidade objetiva) nos impõem”. Entende-se, nesses termos, a pesquisa como uma ação dos indivíduos no meio social onde estão inseridos, haja vista que a ação investigativa leva o sujeito não só a refletir, mas a modificar o seu meio. Nessa proposta, o autor se refere também à emancipação política do indivíduo, uma vez que aprender pela pesquisa é também um ato político, na medida em que se constitui um modo de estar e de se colocar no mundo. E essa emancipação, para o autor se dá, portanto, na medida em que o indivíduo adquire o conhecimento sobre os fatos da realidade e passa a intervir no contexto social e político.

Em uma concepção formal, a pesquisa pode ser caracterizada como “o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos.” (ANDRADE, 1995, p.95). Essa definição se afina com a concepção de pesquisa científica, que implica em um processo formal e sistêmico, pelo qual se desenvolve um método de investigação para a resolução de um problema identificado. Esse entendimento de pesquisa engloba aspectos como a sua natureza (básica ou aplicada) métodos de abordagem, métodos de procedimentos, modalidades

de pesquisa, procedimentos metodológicos, instrumentos que devem ser selecionados para se dar conta do objetivo da investigação etc., configurando, portanto, uma atividade mental complexa.

Dentro dessa realidade, observa-se que esses princípios que norteiam os pressupostos teórico-metodológicos da educação profissional politécnica estão intrinsecamente relacionados às condições cognitivas e linguísticas por meio das quais o sujeito estudante se apropria desses saberes ressignificando-os à sua realidade via gêneros discursivo-textuais que circulam socialmente, conforme se discute na próxima seção.

2 O LETRAMENTO MATERNO NA EPT

Apresentadas de modo breve as bases conceituais da EPT, focaliza-se a questão da língua(gem). Afinal qual é o papel da Língua Portuguesa no contexto da EPT?, pois é comum ouvir-se discursos de profissionais desse contexto afirmando ser suficiente que estudantes trabalhadores produzam apenas textos para fins específicos. Esse discurso contraria as propostas dos projetos pedagógicos dos cursos, conforme discute Valer (2019), ao desenvolver pesquisa empírica sobre a escrita do ensaio dissertativo pelos estudantes do curso técnico subsequente. O estudo de Valer mostrou que várias ementas do projeto pedagógico em estudo propunham a elaboração do gênero discursivo-textual relatório de estágio ou de outras atividades pedagógicas.

Outra afirmação comumente ouvida é a de que basta a esses estudantes da EPT fazerem uso da modalidade oral para a sua qualificação profissional. Essas colocações revelam ausência de uma linha teórica condutora e falta de consciência dos próprios princípios educativos que devem nortear a EPT. Qual seria então a

causa dessas diferentes concepções pedagógicas? Como essas questões poderiam ser equacionadas para a qualidade da educação profissional? E, por fim, que relação há entre o uso da língua materna e as bases conceituais da EPT?

Para tentar responder a essas questões retorna-se à Resolução nº 6 de 20 de dezembro de 2012. O Capítulo II, Item III aponta que os conhecimentos da formação geral do Ensino Médio devem subsidiar a educação profissional, sendo que o Art.14, Item VI, destaca que o conteúdo da “[...] tecnologia da informação, [...] e da iniciação científica” (BRASIL, 2012, p.5) devem permear o processo de ensino e aprendizagem dos cursos técnicos. O Art. 21, Parágrafo 1º, acentua que a *prática* [grifo nosso] na Educação Profissional

compreende diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês e outros, bem como investigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa e/ou intervenção, visitas técnicas, simulações, observações e outras.

Ainda o Art. 21 reforça que

A prática profissional, prevista na organização curricular do curso, deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente, integra as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnico e correspondentes etapas de qualificação e de especialização profissional técnica de nível médio (BRASIL, Res. nº06, 2012, p.6)

Com base nesse documento entende-se que, em uma perspectiva de educação politécnica, a pesquisa entendida como uma atividade social deve se constituir objeto de ensino e aprendizagem da Educação Básica, tanto na formação geral como na formação profissional do sujeito estudante.

Esses documentos orientadores deixam claro que a prática pedagógica para a formação profissional deve ser alicerçada pela atividade de pesquisa, na qual o conhecimento teórico deve estar presente para sustentar a atividade prática profissional. Em outras palavras, esses pressupostos teórico-metodológicos enfatizam que as práticas profissionais devam ser planejadas e sistematizadas por gêneros discursivos-textuais que materializam essas atividades mentais superiores, conforme os estudos sociointeracionistas de Vigotski (1989, 2001) que tratam da relação entre pensamento e linguagem e da relevância da interação e da mediação para a transformação dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos no processo de mudança cognitiva dos sujeitos sociais.

Ao se pensar nos aspectos cognitivos e linguísticos que envolvem todo o processo de pesquisa como uma atividade social, essa aprendizagem deve tratar primeiramente da leitura e escrita de textos didáticos conforme propõem os estudos de Valer (2019), sendo que há aqueles voltados à sistematização de conhecimentos, pelos quais se aprende a selecionar fontes de conhecimento; aplicar estratégias de leitura para sistematizar conceitos teóricos; reconhecer os recursos textuais e linguísticos de textos científicos; identificar elementos de normatização; produzir fichamentos, resumos; e há aqueles com foco na relação entre conceitos/obras, reflexão teórico-prática, crítica, como o ensaio dissertativo, o ensaio argumentativo, a resenha etc.

Partindo-se desses saberes, a ampliação dos aspectos cognitivos mais direcionados à atividade social da pesquisa, conforme a discussão apresentada por Valer, Brognoli e Lima (2017, p. 2794) e Felipe e Valer (2019), materializa-se linguisticamente por meio de gêneros discursivo-textuais específicos. Essas atividades mentais são: o planejamento da ação por meio do projeto (ABNT-NBR 15287), sendo que, após o planejamento da ação científica, a aplicação da pesquisa materializa-se via relatório (ABNT-NBR 14724). Ao findar a

aplicação da pesquisa com todo o processo registrado e avaliado por meio do relatório, elabora-se, se for o caso, o gênero textual trabalho acadêmico (ABNT-NBR 14724). Na sequência, após a aprovação dos mediadores do processo, transforma-se o conteúdo organizado no gênero textual artigo científico (ABNT-NBR 6022), como produto do processo sistematizado para a divulgação dos resultados encontrados.

Partindo-se dessas colocações, observa-se que há material suficiente disponível que sustente a necessidade de uma linha condutora em relação à prática de letramento materno que deve ser assumido na EPT. Pergunta-se, com base nisso, por que se percebe tanta discrepância em relação a essa concepção nesse contexto educativo?

Como se apresentou nas seções anteriores, a disputa entre duas perspectivas que tratam da forma como a educação profissional deve ser implementada no contexto nacional está presente desde o seu surgimento. Nessa relação, sabe-se que a ideologia que permeia cada uma dessas perspectivas se reflete nas políticas públicas, as quais, por sua vez, embasam as condições de trabalho e as ações didático-pedagógicas dos profissionais envolvidos no contexto educativo. Com a expansão da educação profissional a partir de 2008, as instituições foram se estruturando por eixos tecnológicos²⁴ e muitos concursos foram organizados para esse fim. Nesse processo, constata-se que muitos profissionais que adentraram ao contexto da EPT eram formados em cursos propedêuticos de graduação ou pós-graduação nas universidades federais também pela expansão dessas instituições.

Em relação ao perfil dos docentes da EPT, ao se investigar um grupo de sujeitos docentes do IFSC que participaram do

24 A Resolução nº 06, em seu Art. 12 exprime que os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído e organizado pelo Ministério da Educação ou em uma ou mais ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). (BRASIL, Res. nº06, 2012)

Edital 20/2017/PROPPI/DAE – Programa de Apoio a Projetos que contemplem a pesquisa como Princípio Educativo, observou-se que, dos 17 (100%) sujeitos investigados, apenas 3 (18%) estão na instituição há mais de 10 anos, ainda quando essa se denominava Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). A maioria dos sujeitos pesquisados adentraram à instituição a partir da promulgação da lei nº 11.892 de 2008, quando deu início o processo de expansão da EPT. (FELIPPE, 2019, p. 66-67). Ainda em relação ao perfil desses docentes, os dados indicam que, dos 17 sujeitos (100%), 13 (76%) exerceram atividades técnicas antes de ingressar no IFSC, em detrimento de 4 (24%) que não exerceram, sendo que as atividades técnicas estavam relacionadas à área do conhecimento de formação dos docentes. Isso significa dizer que a maior parte dos sujeitos pesquisados são docentes que atuam na área técnica dos cursos como as engenharias, ciências exatas, entre outras.

Em relação à atividade pedagógica da pesquisa, buscou-se depreender a concepção dos docentes sobre o conceito de pesquisa e a transposição desse termo na prática pedagógica. Nesse quesito, observou-se que a maior parte dos entrevistados compreendia os elementos de uma pesquisa científica, conforme propõem Demo (1990) e Andrade (1995), porém tiveram dificuldade de expressar como a pesquisa pode ser aplicada pedagogicamente e quais os conhecimentos cognitivos e linguísticos que são ampliados nos estudantes pela sua aplicabilidade. Em acréscimo, dos 17 (100%) sujeitos investigados, 14 (82%) afirmaram não terem tido contato com o termo pesquisa como princípio pedagógico durante a formação acadêmica, enquanto 3 (18%) afirmaram terem ouvido falar em pesquisa como princípio pedagógico em alguma etapa de seu itinerário formativo. Dentre os três, dois afirmam que tiveram contato anterior com o termo durante a sua graduação, enquanto alunos de licenciatura e, o terceiro declarou que esse contato ocorreu durante

o curso de especialização em Educação Profissional e Tecnológica ofertado por outra instituição.

Sabe-se que a prática da Língua Portuguesa como letramento materno no contexto da formação profissional de nível médio deve certamente ir além da leitura e escrita de textos específicos, ou seja, os estudantes trabalhadores devem ser efetivamente inseridos na atividade de pesquisa, sendo que as ações mentais que a envolvem são materializadas por textos mais complexos conforme propõe a teoria sociodialógica Bakhtiniana (BAKHTIN, 1981, 2003), cujas bases conceituais são adotadas pelos documentos norteadores para o ensino e aprendizagem da língua materna, entre os quais está a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2016, p. 88), também na versão 2017. Nessa proposta, assume-se o gênero discursivo-textual como unidade de ensino-aprendizagem.

Em relação à função da Língua Portuguesa como língua materna no processo de ensino e aprendizagem da EPT, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB²⁵) apontam a sua transversalidade, descrevendo-a como “uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada” (BRASIL, DCNGEB 2013, p. 29). Essa proposta evidencia que todos os profissionais envolvidos na prática pedagógica devem ter a consciência do motivo pelo qual o gênero discursivo textual, em sua relativa estabilidade como uso social da linguagem, deve ser adotado como ferramenta pedagógica. Essa ação mediada acentua que o ensino da língua faça sentido e haja interlocução entre os saberes de diferentes áreas.

²⁵ Embora novos documentos relacionados à Educação Profissional tenham sido lançados desde 2017, pelo atual governo federal, ressaltamos que, para efeito de proposta pedagógica nesse contexto educacional, mantém-se as bases conceituais anteriormente lançadas, conforme os documentos apresentados ao longo deste texto.

Adotando-se essa prática, ainda resta ressaltar o cuidado que se deve ter para que atividades cognitivas complexas que se constituem por processos linguísticos complexos, como se discutiu anteriormente, não sejam simplificadas no processo de escolarização conforme alertam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Isso porque

A escola não pode garantir o uso da linguagem fora do seu espaço, mas deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua. (BRASIL, PCN, 2000, p. 22).

Aponta-se aqui que a ampliação do letramento dos sujeitos estudantes ultrapassa o trabalho do professor de língua(gem), ou seja, essa proposta deve ser assumida como um projeto institucional em que as discussões e ações pedagógicas progridam do uso dos gêneros textuais mais simples para os mais complexos.

Simplificar os gêneros textuais na prática pedagógica pela suposta dificuldade de letramento prévio dos estudantes não resolverá a questão que se coloca aqui. Como se observou pelas pesquisas apresentadas anteriormente, há uma carência na formação do profissional desse contexto educativo, pois os princípios epistemológicos que devem nortear o processo de ensino e aprendizagem do estudante trabalhador estão profundamente relacionados à qualidade de letramento. Essa ação tem por finalidade superar “a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços” (BRASIL, DCNGEB, 2013, p. 207). Com isso, incorpora-se a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa. Essa prática pedagógica prepara os sujeitos estudantes tanto para o exercício da profissão, como para “propor alternativas, potencializadas pela investigação e

pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas” (BRASIL, DCNGEB, 2013, p.164). As ações mentais superiores ampliadas pela prática da pesquisa são materializadas pela linguagem, sendo, portanto, responsabilidade de toda a comunidade escolar assumir esse compromisso social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se ao longo deste texto, apresentar discussões acerca da função da Língua Portuguesa como letramento materno no processo de ensino e aprendizagem da educação profissional, especialmente quando se trata da educação profissional de nível médio. Para esse propósito foram apresentadas algumas bases conceituais que tratam da educação profissional em uma visão politécnica, assumindo-se essa perspectiva ao invés da perspectiva do tecnicismo.

Ao se assumir a perspectiva da politecnicidade, entre os princípios que a sustentam está o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Isso significa dizer que o trabalho deve ser ensinado por meio dos conceitos teóricos, tecnológicos e pelas práticas específicas de determinada atividade profissional. Para disso, trabalho também deve ser compreendido pela transformação social que por meio dele se efetua, tendo como protagonista o próprio trabalhador.

Para que essa prática educativa se efetive, é necessário que os sujeitos estudantes desenvolvam habilidades cognitivas relacionadas ao processo de pesquisa que no processo de escolarização se deslocam dos conceitos espontâneos e se ampliam para os conceitos científicos. As ações mentais que constituem a prática da pesquisa como atividade mental são materializadas por diferentes gêneros

discursivo-textuais, os quais precisam ser adequadamente ensinados no processo de escolarização.

Como se observou, a função do letramento materno nesse contexto formativo vai além da prática de textos específicos como alguns profissionais ainda defendem, ou da condição de simplificação da linguagem pelo argumento de dificuldade de aprendizagem desses sujeitos, ou ainda que esse profissional não utilizará esses textos no seu contexto profissional. Assume-se, dessa forma, com base nas explicações colocadas, que o letramento materno no contexto da EPT deve assumir também práticas de leitura e escrita de textos mais complexos, sendo que essas práticas de escrita devem também ser utilizadas como ferramentas pedagógicas nas demais unidades curriculares, sem que haja simplificação, pois as simplificações deixam de desenvolver nos estudantes as ações mentais que são inerentes ao próprio gênero discursivo-textual, justificando a sua existência no respectivo contexto social.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. de. *Introdução à metodologia do trabalho científico*. São Paulo. Editora Atlas S.A. 1995.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981[1929].
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1930].
- BRASIL. Senado Federal. *Decreto nº. 7.566 - de 23 de setembro de 1909*. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. 1909. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/589450/publicacao/15626779>. Acesso em: 18 jan. 2017.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 abr. 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio: Parte II - Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2000. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pd. Acesso em: 30 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento à Sociedade de 9 de fevereiro de 2004*. Retorno da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação às Instituições da Sociedade Civil e Política, pelas contribuições apresentadas no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 1 41 da LDB e revoga o Decreto no 2.208/97. SEMTEC/MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005*. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acesso em: 22 maio 2018.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 22 maio 2018.

BRASIL. *Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009*. Institui Política Nacional de Formação de profissionais de magistério da Educação Básica [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 22 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de Setembro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20(3).pdf). Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 1. versão, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 2. versão 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 3. versão 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 maio 2019

BRASIL. Ministério da Educação. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*, 3. ed. 2016. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 maio 2019.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea, *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO – MST 2005*, São Paulo. *Síntese de texto* [...]. São Paulo: Escola Nacional Florestan Fernandes, 2005a. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/Programa%205.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CIAVATTA, M. A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Trabalho Necessário*, ano 3, n.3, 2005b. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf. Acesso em: 22 maio 2018.

CIAVATTA, M. Trabalho como Princípio Educativo. *In: Dicionário da educação profissional em saúde*, Rio de Janeiro: EPSJV, 2.ed. rev. ampl., 2008. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2012, vol.17, n.49, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 1 mai. 2019

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1990.

ENGELS, F. *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Edição Eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2005. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

FELIPPE, B. C. *A Pesquisa como Princípio Pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: um Estudo de Caso com docentes participantes do Edital 20/2017/PROPPI/DAE do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)*. Orientadora: Salete Valer .2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1138?show=full>. Acesso em: 1 set. 2019.

FELIPPE, B. C.; VALER, S. *Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa como princípio pedagógico: orientações aos professores da Educação Profissional*. 2019. Produto educacional (Cartilha) - Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2019. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/434085>. Acesso em: 1 set. 2019.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. *Rede escola de governo*, 2005. Disponível em: http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. *EDITAL – Nº 20/2017/PROPPI/DAE*. 2017a. Disponível em: https://intranet.ifsc.edu.br/images/file/edital_proppi_dae_verso_final_retificado_30_05.pdf. Acesso em: 9 mai. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, F. *Textos sobre Educação e Ensino*. Campinas, SP: Navegando, 2011. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2019.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, [S.l.], v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 6 jun. 2018.

RAMOS, M. *Concepção do Ensino Médio Integrado*, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Rio de Janeiro: Politécnic da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

VALER, S; BROGNOLI, Â; LIMA, L. A pesquisa como princípio pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio para a Constituição do ser social e profissional. *Forum linguístico*, Florianópolis, v.14, n.4, p. 2785-2803, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/1984-8412.../35788>. Acesso em: 10 jun. 2018.

VALER, S. A pesquisa como princípio pedagógico e sua materialidade linguística: estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. V. 2, N. 17 (2019). Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7289>

YIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1989.

YIGOTSKY, L. S. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

7

ÁLVARO JOSÉ DOS SANTOS GOMES

VELHOS HÁBITOS, NOVOS DESAFIOS:

MÉTODOS DE ENSINO
EM CONTEXTOS TECNOLÓGICOS
NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.014.182-201

O processo de ensino, nas últimas décadas, viu-se questionado por diversas abordagens e enfoques metodológicos. De igual modo, a educação converteu-se em pauta comum em todas as esferas sociais, à modo de futebol, quase sempre há um técnico de plantão, profissional ou amador, tecendo as melhores estratégias para o sucesso dessa partida. Na medida em que não se vislumbra bons resultados, os técnicos, jogadores e torneios vão sendo substituídos indistintamente com o fito de se ganhar partidas e obter bons resultados. Como é possível observar pelos indicadores de avaliação de larga escala, o rebaixamento dessa equipe tem sido a tônica dos últimos campeonatos.

A metáfora do futebol, utilizada também por Castro (2014), serve-nos, sobretudo, para pensar a dinâmica temporal que os métodos de ensino vêm sofrendo com as constantes alterações, seja de natureza política, teórica e/ou social. Do ensino tradicional, perpassando pelo construtivismo às metodologias ativas, a educação brasileira adotou, através das instâncias educacionais, diversos métodos de ensino enquanto política educativa de governo e em raros momentos como política educacional de Estado. Essa prática contribuiu, de modo significativo, para que gradativamente fosse adotado um revisionismo teórico e metodológico das abordagens de ensino sem permitir que os resultados pudessem sinalizar os efeitos de tais implementações, como está demonstrado através das pesquisas em História da Educação (CASTANHA, 2017; XAVIER, RIBEIRO & NORONHA, 1994; MANACORDA, 2004; GATTI & BARRETO, 2009).

Os métodos pedagógicos são relevantes no contexto educacional porque constituem modelos teóricos que influenciam diretamente na criação de currículos escolares, orientando, por sua vez, o docente na construção do seu plano de aula. Nesse cenário cambiante, as universidades, de modo especial os cursos de formação inicial de professores, contribuíram igualmente para que as trocas constantes de métodos se materializassem uma vez que as instituições

de ensino, embora tenham autonomia, formam parte integrante do quadro de instituições subordinadas ao Ministério da Educação (MEC). Desse modo, toda política pública educacional proposta por essa instância desborda nas instituições de ensino superior. Com efeito, as universidades, por meio de cursos de licenciaturas e das disciplinas curriculares pedagógicas, institucionalizam o debate acerca dos documentos oficiais que balizam as diretrizes de ensino no país, dentre os quais destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares Nacionais e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, entre outros conteúdos normativos. Embora não representem um método em si, os dispositivos legais mencionados nasceram de uma reflexão teórica visitada pela aplicação de um método, uma vez que tais documentos influenciaram na construção de currículos.

Essa discussão é oportuna porque as Instituições Federais de Ensino, por operarem na ponta, formam novos professores a partir de um referencial pedagógico baseado em metodologias de ensino, que é replicado nas escolas e, por conseguinte, influencia na formação direta de novos alunos. Esse percurso importa-nos, no presente capítulo, porque consideramos, dada a nova configuração educacional em época de pandemia, que os métodos de ensino merecem especial atenção, sobretudo no que se refere à implementação do Ensino Remoto Emergencial e da Educação a Distância (EaD) que, segundo relatos difundidos nas mídias e redes sociais, “surpreendeu” grande parte dos docentes e alunos em diversos níveis de ensino. Os atores do campo educacional viram-se obrigados a se reinventar quanto às aulas e, de modo especial, aos métodos de ensino porque a urgência e a emergência do imponderável pandêmico apresentaram-se de tal sorte que já não havia tempo hábil para planejar, organizar e executar as aulas em contextos tecnológicos.

Essa nova organização metodológica, na perspectiva de Kanashiro e Gomes (2017), mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a que considera os novos papéis do professor e aluno, pressupõe, por parte do docente, uma atuação distinta da modalidade presencial. No caso em tela, ele, o professor, não deve centrar-se exclusivamente na transferência de metodologias adotadas no contexto das aulas presenciais, utilizando o mesmo *modus operandis*, para ministrar as aulas a distância. Segundo estudos no âmbito das TDIC, não é aconselhável, por exemplo, que se mantenha as mesmas abordagens e métodos para levar a cabo uma disciplina. Um número considerável de professores que se dedicaram muitos anos ao ensino na modalidade presencial, quando afrontados ao desafio de ministrar aulas a distância e/ou de forma remota, não conseguem utilizar adequadamente as TDIC na interação entre alunos e conteúdo, adotando práticas de escrita e leitura pouco significativas nos contextos metodológicos (GARCÍA, GONZÁLES, RAMOS, 2008).

As dificuldades inerentes ao trabalho docente, em especial ao uso de TDIC no processo de ensino, descortina uma realidade comum aos vários níveis de ensino, a do professor e do aluno habituados a utilizar as tecnologias no cotidiano, mas que em contextos de ensino e aprendizagem demonstram insegurança e dificuldade, o que em tese é comum, considerando que o modelo tradicional de ensino se baseia no método presencial a partir de uma cultura de ensinar e aprender centralizada na figura do professor-transmissor e na do aluno-receptor. Essa perspectiva e configuração de ensino não estimula a autonomia do aluno em seu processo de aprendizagem, ao contrário, o torna cada vez mais dependente da figura do professor enquanto “organizador” dos processos de aprendizagem. Segundo Cassany (2008), essa realidade é comum também aos nativos digitais, pessoas que nasceram em pleno advento tecnológico. Segundo o autor, pela familiaridade e hábito no manejo das tecnologias, os alunos deveriam, em tese, a partir de suas habilidades com os recursos tecnológicos, ter

relativa autonomia em seu processo de aprendizagem, diferentemente dos imigrantes digitais que além das dificuldades de desenvolvimento da autonomia buscam dominar as TDIC.

A inserção da tecnologia no ambiente escolar ou acadêmico não representa, de per si, avanço no processo de ensino e aprendizagem. De modo isolado e sem metodologia específica, caminhamos para os desconfortos vividos no período da pandemia: excesso de atividades a distância em relação ao número de disciplinas; baixa interatividade entre professores e alunos; desconhecimento ou pouca habilidade com os processos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); para destacar alguns. A questão central desse fenômeno não repousa sobre a tecnologia ou a modalidade de ensino, mas de modo muito particular sobre o método.

Para Gatti (2013), há uma questão que permeia esse debate acerca dos métodos, materializada no seguinte raciocínio: “por que mudanças profundas não ocorrem nesses cursos uma vez que, muito tempo e por muitos estudos, tem-se falado em crise de licenciaturas pelas suas fragilidades formativas?” Como veremos no transcorrer do presente texto, é um assunto que não se exauriu, merecendo de nossa parte, enquanto professores e reprodutores de métodos de ensino, reflexões sobre nossas práxis. O presente texto nasce a partir do debate em torno da educação em tempos de pandemia, propondo uma reflexão acerca do papel das TDIC, dos métodos de ensino, da formação inicial de professores alinhavados pela tônica: métodos de ensino em contextos tecnológicos educacionais, velhos hábitos, novos desafios.

Nas próximas páginas segue uma breve discussão, ou provocação, em torno dos temas apresentados nessa introdução. Desse modo, o capítulo organiza-se da seguinte forma: i) introdução; ii) percurso metodológico: pesquisa e reflexão; iii) métodos de ensino

e formação inicial de professores: caminhos que se cruzam e iv) considerações finais.

1 PERCURSO METODOLÓGICO: PESQUISA E REFLEXÃO

O campo de atuação docente revela-se, considerando todas suas características e possibilidades, um dileto espaço para a pesquisa investigativa. A sala de aula, ressalvadas as devidas proporções, constitui-se vasto laboratório onde, cotidianamente, são desenvolvidas e aplicadas diversas investigações. Segundo Paratore e McConnack (1997), a sala de aula deve figurar como um laboratório para pesquisas em educação e o que não estiver sendo objeto de pesquisa deve estar em uso em decorrência de pesquisas anteriores que lhes deram sustentação. Partindo desse princípio, mesmo quando a aula está sendo ministrada pelo docente está, via de regra, a se fazer pesquisa, uma vez que os métodos utilizados para esse fim são baseados em pesquisas anteriores cuja aplicabilidade se dá nesse momento. Dito de outra forma, a sala de aula é o espaço de mão dupla, ensino-pesquisa, pesquisa-ensino.

Nesse contexto investigativo e didático, insere-se, pois, o presente texto, cuja metodologia, primando pela coerência, está ancorada no método pesquisa-ação (TRIPP, 2005). Essa modalidade investigativa, cuja autoria é fonte de controvérsia, tem suas raízes na produção de Lewis (1946), muito embora haja na literatura referências anteriores ao termo pesquisa-ação. O certo, conforme Tripp (2005), é que “é pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la”. Em síntese, o método pesquisa-ação, muito embora não tenha sido

anteriormente definido como instrumento científico por outros autores, teve suas bases fundadas no âmbito da ciência devido à perspectiva e natureza de reflexão da própria prática de análise, ação comum a diversas áreas investigativas.

A pesquisa-ação, enquanto método científico, após inserção do termo por Lewis (1946) na literatura, foi usada em diversos campos do saber, perpassando pela administração até investigação educacional. Para Tripp (2005, p. 445), “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Nesse contexto, a pesquisa-ação estimula a melhoria do componente prático uma vez que os docentes, no afã de melhorar e consolidar a prática de ensino, identificam problemas inerentes à sala de aula, buscando resoluções. Desse modo, ao efetivar um ensino-reflexivo a partir da resolução de problemas, os professores contribuem para o aprendizado de seus alunos, foco de todo e qualquer docente.

Os pressupostos da pesquisa-ação baseiam-se ainda em procedimentos que estabelecem um processo mediante o presente ciclo: se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Desse modo, planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. Essa prática contínua ancorada nos verbos planejar, agir, descrever e avaliar, permite ao professor-pesquisador *planejar* uma melhora da sua prática, *agindo* para implantar a melhora planejada ao mesmo passo em que monitora, *descrevendo* os efeitos da ação e, por fim, *avalia* os resultados da ação. (TRIPP, 2015)

Para Elliot (1990), a pesquisa-ação caracteriza-se pelo estudo de uma demanda social com a finalidade de melhorar a qualidade

da ação dentro da mesma, buscando, sobretudo, mudar a realidade através de uma prática reflexiva de ênfase social a qual se investiga e se avalia constantemente. No entendimento do autor, a natureza dessa pesquisa está assentada em duas dimensões: A primeira é a dimensão ética porque trata de eleger um curso de ação para uma determinada circunstância, tendo em vista a prática dos próprios valores; A segunda, filosófica, devido ao valor que as reflexões, no interior do processo, desempenham na melhoria da ação.

Assim como os demais métodos, a pesquisa-ação instaura-se, quase sempre, a partir de um problema. Na esfera educacional ela se circunscreve ao campo da atuação docente em sala de aula. O professor-pesquisador, a partir da sua identificação, elabora, baseado em um planejamento, uma ação com o fito de solucionar o problema. O caráter reflexivo, ademais de buscar estabelecer um equilíbrio na relação de ensino, promove um diálogo científico, uma vez que o professor recorrerá ao instrumental teórico para conseguir implementar as mudanças necessárias na consecução dos objetivos.

A pesquisa-ação, como proposta por Tripp (2005), deve orientar-se, ademais da identificação do problema que se pretende resolvido, por um aprofundamento teórico que permita ao pesquisador debruçar-se sobre o contexto científico da questão. Essa preocupação, segundo o autor, visa subsidiar elementos teóricos que contribuam na construção de soluções seguras quanto às demandas apresentadas respeitando o caráter e rigor científico do método. “Isso é importante porque se qualquer tipo de reflexão sobre a ação é chamado de pesquisa-ação, arriscamo-nos a sofrer a rejeição exatamente por parte das pessoas com as quais a maioria de nós conta para aprovação ou financiamento do trabalho universitário” (TRIPP, 2005, p.447). A prática, nesses termos, não deve prescindir do componente teórico sob pena de que os efeitos e resultados das pesquisas sejam banalizados ou ignorados pela comunidade científica.

Baseados nas observações em cursos de formação inicial de professores de Letras, habilitação Português/Espanhol, na modalidade presencial e a distância, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), buscamos nesse texto identificar algumas limitações quanto aos métodos de ensino abordados em sala de aula relacionados ao uso das TDIC e AVAs na formação dos futuros professores, bem como dimensionando, nessa ação reflexiva, nossa práxis. Essa metodologia investigativa permite-nos compreender de modo mais amplo nossa atuação no campo docente. Ao rever as nossas práticas e, muito especialmente, nossas limitações no processo de formação inicial docente, podemos encontrar novas possibilidades para contribuir no processo de aprendizagem de nossos alunos, em diferentes modalidades de ensino.

No âmbito do método apresentado, a pesquisa em questão, materializada nesse texto, situa-se apenas no campo da identificação dos problemas, relacionando com o contexto científico já trazido por outros autores, a fim de lançar luz aos possíveis encaminhamentos no campo da ação. Nesse sentido, essa produção busca dialogar com as limitações do trabalho docente e as limitações da formação docente. Desse modo, metodologicamente, esse texto representa a primeira parte da pesquisa, o *planejamento*. Nessa etapa, é possível vislumbrar o problema e coletar informações de natureza teórica para subsidiar a tomada de ação posterior. Em síntese, esse é o principal objetivo do presente capítulo.

2 MÉTODOS DE ENSINO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CAMINHOS QUE SE CRUZAM

No campo das práticas educacionais, seja no ensino das primeiras letras no processo de alfabetização na Educação Infantil, seja no ensino de conteúdos complexos nas disciplinas no Ensino Superior, o método empregado para levar a cabo um processo de ensino e aprendizagem sempre foi alvo constante de estudos e debates na esfera pedagógica. O Brasil, durante várias décadas, por amargar posições poucos destacáveis nas avaliações internacionais, viu-se compelido a discutir seus métodos. Esse processo de revisionismo, quase sempre, foi permeado pela necessidade de achar um culpado para o fracasso escolar brasileiro, via de regra, quando não se culpabiliza o professor, culpabiliza-se o método.

Na esfera da alfabetização, por exemplo, já tivemos diversos métodos que acompanharam inúmeros governos, nenhum deles, salvo melhor juízo, representou uma significativa melhora no quadro geral de alfabetização. Há um consenso entre os estudiosos da área que ela ocorre de modo tardio no Brasil, geralmente depois dos 8 anos de idade. Nesse sentido, no ano de 2007 foi elaborado um Compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação, firmado por todos os entes federados e municípios com o Governo Federal, cuja meta era alfabetizar todas as crianças até esse período. A Avaliação Nacional da Alfabetização²⁶ (ANA), instrumento avaliativo de larga escala que busca averiguar o processo de alfabetização, pertencente ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tem demonstrado que os

²⁶ Com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que antecipou o fim do ciclo de alfabetização do 3º para o 2º ano, o exame está passando por uma transição. A prova prevista para 2018 foi suspensa e um novo teste seria aplicado apenas em 2019, para os estudantes do 2º ano.

números são desafiadores em um contexto de vários brasis e que a meta estipulada distancia-se da frieza dos números atuais.

No Ensino Fundamental, nos anos finais, até 2019, era aplicada a Prova Brasil, atualmente renomeada para Saeb dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa avaliação consiste em aferir o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, considerando ainda que os alunos respondem a um questionário socioeconômico que, em tese, balizaria futuras ações institucionais para grupos sociais específicos. Os alunos do 3º Ano do Ensino Médio também realizam a prova Saeb com o mesmo quadro disciplinar: Português e Matemática. Concomitante a essa avaliação, os alunos também prestam o Exame Nacional do Ensino Médio. As últimas duas avaliações também cumprem um quadro de mensuração da qualidade da educação brasileira.

Por fim, no terceiro nível formativo, o Ensino Superior, é aplicado o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Segundo o INEP, o exame avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. Os indicadores dessa avaliação também são considerados como parâmetro na avaliação dos cursos pelo MEC.

As avaliações em larga escala, da Educação Infantil ao Ensino Superior, permitem as instituições governamentais montarem estratégias de melhoria do ensino em todo o país e em diversos níveis a partir dos dados consolidados. Pode-se, ainda, realizar uma análise comparativa entre os entes federados, municípios e regiões. É um importante indicativo para construção de políticas públicas educacionais e para ações de longo prazo. É, também, uma fotografia momentânea de um Brasil continental que vê seus

níveis educacionais em distintos patamares, trazendo a ideia de que muito necessita ser feito.

No debate das avaliações em larga escala, a questão do método de ensino ficou olvidada, com exceção daquelas escolas ou instituições de ensino que apresentam resultados bem superiores à média. Via de regra, busca-se saber o método empregado por elas para obtenção dos números de excelência a fim de que seja reproduzido em outros lugares. Por outro lado, aquelas que apresentam resultados insatisfatórios quase sempre são negligenciadas, o que se busca, comumente, é responsabilizar os números. Ato contínuo, os dados dessas avaliações não traduzem de forma clara a (in) eficiência do método, uma vez que avalia o resultado e não o processo como um todo (BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015).

Entendemos que o método, assim como Gatti (2013), constitui-se como fator relevante não apenas no contexto das avaliações institucionais, mas é de interesse acadêmico e educacional que os docentes se debrucem sobre essa questão uma vez que os métodos atravessam a sua prática impactando em outras práticas e resultados. Para Castanha (2017, p. 1071),

As pesquisas em história da educação têm demonstrado como é difícil o domínio pleno, teórico-prático, de um determinado método de ensino por parte dos professores. Fica claro, portanto, que é de extrema importância conhecer os fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos dos métodos de ensino para poder intervir de forma mais precisa no interior das práticas escolares e na formação de professores.

Essa consciência pedagógica de aprofundamento das questões relativas aos métodos possibilita aos docentes pensarem o redesenho de um curso a partir do componente prático: a sala de aula. A efetividade dos métodos e o arcabouço teórico no conjunto das disciplinas devem dialogar com o componente prático.

Nos estudos de Gatti e Barreto (2011; 2010), os quais investigam as políticas docentes no Brasil, constatou-se que na análise das ementas das disciplinas de formação profissional (metodologias e práticas de ensino, por exemplo) também predominam apenas referenciais teóricos sem associação com práticas educativas e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial. No mesmo sentido, identificaram que uma “parte dessas licenciaturas promove especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduação, ou que, claramente, visam a formação de outro profissional que não o professor” (GATTI, 2010, p.1374).

Com vistas a mudar esse quadro, o Governo Federal, a partir de 2006, lança três programas ambiciosos para melhorar a qualidade da formação dos professores no país, são eles: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O foco desses programas é a formação docente inicial ou continuada (GATTI, 2013). Para a presente pesquisa destacamos a relevância da UAB que, segundo Kanashiro e Gomes (2017), impactou significativamente na oferta de ensino superior no país em razão da sua abrangência.

No Brasil, em 2006 e em consonância com o cenário mundial, o Governo Federal e os Entes Federativos, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criaram a Universidade Aberta do Brasil (UAB), um sistema formado por diferentes universidades públicas de distintas partes do país que oferecem cursos de nível superior na modalidade a distância. Um dos eixos que sustenta a criação da referida universidade é a proposta de internalização dos cursos superiores, além de ter como objetivo formar um maior número de professores com qualificação específica em suas áreas de atuação. Entre os objetivos da UAB está o de

garantir o acesso ao ensino superior para a população afastada dos grandes centros urbanos, principalmente relacionados aos cursos de qualificação de professores da educação básica. Dessa forma, a UAB busca fortalecer as escolas do interior, reduzindo o fluxo migratório para as metrópoles e estimulando o progresso em locais com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (KANASHIRO & GOMES, 2017).

A implementação da UAB, em um país com proporções continentais como Brasil, criou inúmeros desafios, como a contratação e a formação de professores para atuarem na modalidade a distância, a seleção de tutores, a dificuldade de transmissão de dados em um contexto de baixa qualidade de conexão à internet e, de modo especial, a de preparar docentes que criaram suas bases metodológicas no ensino presencial para atuarem na EaD. Esse exercício assemelha-se, guardadas as devidas proporções, ao processo que culminou com o Ensino Remoto Emergencial em virtude da pandemia, no qual professores se viram desafiados, de modo repentino, a pensar teórica e metodologicamente suas práticas docentes nos contextos de interação mediadas pelas TDIC, os quais envolvem: ministrar aulas pelo formato de videoaula; videoconferência; *live*; chat etc.

A EaD é uma realidade que se impõe em diversos níveis de ensino e em variadas instituições, de pública a privada. Dados do Censo da Educação Superior de 2018, segundo INEP, comprovam esse crescimento dos cursos a distância. Pela primeira vez, de acordo com o MEC, o número de vagas nessa modalidade de ensino superou o presencial. No ano passado (2019), segundo dados consolidados, foram 13,5 milhões de vagas oferecidas para um curso de educação superior no Brasil. Delas, 7,1 milhões foram para cursos a distância, enquanto 6,4 foram para cursos presenciais.

Nesse passo, não vemos a consolidação de uma modalidade sobre a outra, sobretudo porque muitos dos cursos a distância operam

em regime semipresencial. O que se descortina para nós, professores, alunos e sociedade, é o uso crescente das TDIC e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem nessa nova configuração social que, por extensão, também é educacional. As tecnologias não apareceram no ambiente educacional apenas em tempos de pandemia, ela já é assunto recorrente em diversos setores da educação, de cursos de licenciatura a cursos *stricto sensu*. Por outro lado, os métodos de ensino e a sua incorporação na rotina da sala de aula não acompanharam par e passo o avanço delas na sociedade.

Em tese, professores e alunos deveriam estar relativamente inseridos nos contextos tecnológicos educacionais uma vez que a discussão em torno das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) está presente no debate educacional há décadas. O que se observa, segundo o contexto de nossas práticas, é que uma das poucas tecnologias que teve sua presença cativa nesses anos foi o projetor multimídia, muito embora sempre tenha deixado professores e alunos reféns do seu funcionamento. Ao avançarmos nessa discussão, perceberemos que o método se dissocia do recurso tecnológico; professores, como já citado, transferem suas práticas consolidadas para o aparato tecnológico, ou seja, algumas vezes o seu uso é prescindível se o mesmo conteúdo fosse ministrado na lousa ou no formato de apostila, as práticas pouco significativas com a tecnologia e o manejo de um método contribuem para o cenário como vemos: desconforto e estranhamento.

A pergunta inicial proposta por Gatti (2013) aqui é retomada como ponto de inflexão para pensarmos nos desafios dos métodos: Por que mudanças profundas não ocorrem nesses cursos uma vez que, muito tempo e por muitos estudos, tem-se falado em crise de licenciaturas pelas suas fragilidades formativas? Dito de outro modo, por que a formação inicial dos professores não contempla mudanças profundas em relação aos contextos tecnológicos educacionais? Ou,

reformulando a questão, por que os professores formadores de novos professores não conseguem realizar essa alteração no quadro das suas práticas? Alargando ainda mais o raciocínio, por que as instituições superiores de ensino não investem na formação tecnológica do seu quadro de professores?

O eixo desse debate, assim como seus componentes periféricos, gira em torno do método. O professor universitário, o docente da educação básica e o próprio aluno sabem da importância das tecnologias educacionais, essa discussão não é negligenciada. O quadro que se instaura é: reconhecendo a importância das TDIC, como incorporá-las no cotidiano da sala de aula e na formação docente? São questões centrais que nos levam a refletir sobre as proposições de Zacharias (2016), baseado nos estudos de Leu *et al.* (2013). Os autores consideram que vivemos novos tempos, novos letramentos. Ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de textos experientes em várias mídias e em diversos contextos tecnológicos. Nesse sentido, como continuar sendo analógico em um mundo digital?

Na obra *Educação a Distância*, fruto das pesquisas desenvolvidas por Belloni em 1999, em decorrência dos estudos de pós-doutoramento, aventou-se a possibilidade de que, num futuro provável, a educação passaria por uma tendência muito forte na qual “a convergência dos dois grandes paradigmas da educação de nosso século: o ensino convencional, presencial, e a educação aberta e a distância, diminuiriam as diferenças metodológicas entre eles” (BELLONI, 1999, p.102). Na previsão otimista da autora, a educação convergiria para a criação de novos modelos, nos quais metodologias e técnicas não presenciais seriam cada vez mais utilizadas pelo ensino convencional, enquanto instituições especializadas em EaD tenderiam a adotar atividades presenciais para abranger em seus

cursos aquelas carreiras que exigissem esse tipo de atividade. Transcorridos 20 anos dessa projeção, percebemos que as diferenças entre as modalidades não foram mitigadas. Ao contrário, hoje elas coexistem em razão da Pandemia. A toque de caixa, o que era para ter sido realizado de forma gradiente, professores e estudantes se depararam com uma nova singularidade: como ensinar a partir das TIDCs e como aprender a partir delas.

O ensino presencial, guardadas as devidas ressalvas, cerrou-se em seus métodos, incluindo raramente as TDICs como ferramentas e/ou metodologias no processo de ensino-aprendizagem. Os cursos de formação inicial de professores, par e passo, pouco aderiram à nova realidade social, econômica e tecnológica. De igual modo, percebe-se uma forte resistência dos agentes educacionais acerca da incorporação de elementos da EaD no cotidiano das práticas presenciais. Esse preconceito, histórico e sistêmico, vincula-se à falsa percepção de que EaD é uma modalidade inferior de ensino ou que submete o docente a um regime de trabalho sem vínculo com o espaço físico.

Segundo Belloni (2009, p. 107), antevendo as necessidades e, conseqüentemente, as dificuldades quanto a formação de professores em novos contextos das tecnologias educacionais, “a formação dos professores no ensino superior será talvez o maior desafio a ser enfrentado pelos sistemas educacionais, sendo por outro lado a condição necessária, embora não suficiente, para qualquer transformação da educação em todos os níveis”. Ademais, a autora reflete ainda sobre as barreiras impostas pelos docentes do ensino superior, fruto de desconfiança e resistência, quanto ao uso das inovações tecnológicas em sala de aula uma vez que tal inserção no espaço acadêmico diminuiria os conteúdos curriculares e significaria compartilhar o controle do processo de aprendizagem.

As metodologias ativas, a sala de aula invertida e o ensino híbrido constituem valiosas ferramentas nesse debate, tanto sob uma

perspectiva teórica quanto metodológica. O ensino híbrido, segundo Moran (2017), segue uma tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais. Nesse sentido, tem de ser entendido não mais como um modismo que cai de paraquedas na educação, mas como algo que veio, indiscutivelmente, para ficar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto, de caráter reflexivo, mediado pela pesquisa-ação, discutiu a formação dos professores em contextos tecnológicos educacionais. As dificuldades quanto ao método foram objetos de nossa análise. Consideramos que os métodos adotados na formação inicial de professores distanciam-se da necessidade premente da sala de aula que, cada vez mais, depara-se com um universo das TDIC. Desse modo, o debate proposto caracterizou-se pela reflexão em torno de perguntas que nos instigam e incomodam enquanto docentes formadores. O papel do método, a formação de currículo, o componente prático, os contextos tecnológicos e as dificuldades de mudanças nas estruturas dos cursos de licenciatura constituíram a tônica do texto.

Os autores propõem, como possível caminho, a reflexão em torno das práticas superadas por novos contextos educacionais, evidenciando a necessidade de uma formação condizente com os aspectos sociais e tecnológicos que estamos inseridos. Para tanto, sugerem, pelo menos o debate, em torno do ensino híbrido, das aulas invertidas e das metodologias ativas como um dos caminhos possíveis para superar *velhos hábitos*, considerando os *novos desafios*.

REFERÊNCIAS

BAUER, A; ALAVARSE, O. M; OLIVEIRA, R. P.de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

CASSANY, D; AYALA, G. Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*, Barcelona, v.9, p.53-21, 2008. Disponível em: http://www.iessierrasur.es/fileadmin/template/archivos/BiologiaGeologia/documentos/DEP_DE_FORMACION/Nativos_e_inmigrantes_digitales.pdf

CASTANHA, A. P. Os métodos de ensino no Brasil do século XIX. *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas, v.17, n.4 [74], p.1054-1077, out./dez. 2017 Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651232> Acesso em: 5 de jun. 2020.

CASTRO, Cl. de M. *Os tortuosos caminhos da educação brasileira*. São Paulo: Penso, 2014.

ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata S. A. 1990.

GARCÍA, M. Á; GONZÁLES, V; RAMOS, C. Modelos de interacción en entornos virtuales de aprendizaje. *TONOS*. nº 19. Disponível em: <https://www.um.es/tonosdigital/znum19/secciones/estudios-11-entornosvirtuales.htm>. Acesso: 6 de jun. 2020.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>

GATTI, B.A; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

KANASHIRO, D. S. K; GOMES, Á. J. dos S. *La interacción mediada por las tecnologías en el curso de Letras EaD/UFMS*. In: *Pantallas que Educan*. Madrid: 2018, Colecciones Universitarias, p. 241-253.

MANACORDA, M. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MILL, D. R. S. *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.) *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. São Paulo: Penso, 2017.

PARATORE, J. R.; MCCONNACK, R. L. *Peer talk in the classroom: learning from research*. Newark: Intl Literacy Assn. 1988.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> Acesso em: 8 de jun. 2020.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. Em: COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Editora Parábola, 2016. p. 15-30.

8

EDNA PAGLIARI BRUM
JUÇARA ZANONI DO NASCIMENTO

**DISPOSITIVO
DIDÁTICO DIGITAL
COMO POSSIBILIDADE
DE INTERAÇÃO
ENTRE PROFESSOR E ALUNO:
FERRAMENTA DE ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.014.202-226

Considerando uma nova perspectiva filosófico-econômico-cultural, o contexto sócio-histórico propõe práticas de linguagem que não apenas recobrem novos gêneros de textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, mas também estabelece novas formas de produzir, de compartilhar e de interagir. Mais do que isso, o chamado pensamento “hiper”, que permeia a “era do hipertexto” (XAVEIR, 2013), extrapola o espaço digital e imprime um ritmo, totalmente, diferente de ser, de viver e de lidar com signos, linguagens, informações e interações em todos os espaços de convivência dos sujeitos.

Tais práticas impõem novas maneiras de aprender e de interagir com informações e saberes, o que, por conseguinte, exigem maneiras diferenciadas de ensinar em harmonia com práticas de mediação docente adequadas a essa realidade, ao desenvolvimento de letramentos e de capacidades para o trabalho colaborativo e o uso de ferramentas que reclamam ainda outros modos de agir socialmente.

Paulatinamente, todos os envolvidos em educação já se conscientizavam dessas questões e buscavam novas formas de implementar práticas educacionais mais adequadas a esse contexto, quando o mundo foi surpreendido por um evento histórico que deslocou a todos do lugar comum: a pandemia de Covid-19.

O isolamento social a que tivemos que nos submeter imprimiu, repentina e emergencialmente, sem tempo para um planejamento adequado, um sistema de ensino e aprendizagem para o qual, majoritariamente, gestores, professores, alunos, pais e responsáveis não estavam preparados.

As primeiras notícias sobre o momento inusitado, quer de forma bem humorada nos vários memes que circulam pela *internet* a respeito das dificuldades do ensino remoto de emergência, quer nas palavras de especialistas no assunto, parecem dar conta de que as

dificuldades estão, entre outros, na falta de domínio ou subutilização de recursos tecnológicos digitais, mas também na falta de interação presencial com o professor.

Talvez a segunda justificativa se explique na recorrência de práticas que prevalecem há muito no gênero da atividade docente (CLOT, 2007). Nelas, as sequências de atividades didáticas, particularmente para o ensino da língua e da linguagem, ainda partem, de modo geral, da exposição monológica (MORAN, 2018) da teoria que subjaz os objetos de ensino, no caso, diferentes gêneros de textos/discursos e elementos de gramática normativa, não raro, desconectadas das necessidades dos alunos e das práticas sociais em que estão envolvidos.

O foco do ensino, não raro, ainda recai apenas sobre a estrutura composicional dos gêneros e sobre elementos linguísticos relativos à modalidade escrita padrão da língua. A sequência de ensino planejada, sob esse tipo de abordagem de estudo da língua, orienta-se por um encadeamento comum de atividades escolares: a exposição da teoria pelo professor; o registro dela por meio de cópias no caderno ou de folhas avulsas; a realização de exercícios de fixação da teoria e de interpretação de textos, realizados pelos alunos sob a forma social de trabalho individual; e, por último a produção do gênero e a realização da prova escrita.

De modo geral, observa-se um agir didático apoiado em interações organizadas, principalmente, na forma social de trabalho escolar exposição frontal, na qual o docente assume a posição de “conferencista” (VALENTE, 2013, 2018), para a apresentação teórica a respeito dos objetos de conhecimento, e o aluno tem uma participação mais passiva na interação.

Como professoras formadoras de professores, ainda observamos esses modelos de práticas de ensino tanto em

planos e simulações de aula de alunos estagiários em Letras, professores em formação inicial, como em práticas de professores em formação continuada.

São procedimentos metodológicos, formas sociais de trabalho, interação entre professor e aluno, que, no processo de ensino e aprendizagem mediado pela atividade docente, vão na contramão das exigências de práticas sociais que se apresentam no cenário sócio-histórico atual. São práticas concernentes à transposição didática dos objetos de saber que marcam um paradigma de aprendizagem “de um para todos” (LEMKE, 2010), nas quais os alunos são altamente dependentes da voz e do olhar do professor, o que tem contribuído pouco para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz (VALENTE, 2013; MORAN; BACICH, 2018).

Tendo como cenário esse contexto, a proposta que ora apresentamos, advinda de uma pesquisa maior, apoia-se na análise de um dispositivo didático desenvolvido, anteriormente, por um professor de língua portuguesa da Educação Básica, na tentativa de implementar em suas aulas, no Ensino Fundamental, aspectos do modelo híbrido de ensino aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2016), tendo como suporte uma sequência didática para o ensino e aprendizagem de gêneros (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Nossa reflexão é uma tentativa de levar o professor em formação inicial e continuada (e o professor-formador de professores) a pensar diferente sobre sua prática nesse contexto de mudanças, que exige de todos autonomia nas decisões e, ao mesmo tempo, um agir na direção do trabalho colaborativo, orientado por um pensamento “hiper”, isto é, em rede, característico de um paradigma de aprendizagem “de todos para todos” (LEMKE, 2010).

Tal experiência foi viabilizada por um projeto didático realizado por meio de uma sequência de oficinas para ensino de uma prática

social configurada em um gênero de texto, que, simultaneamente, desdobra-se em objeto de ensino e aprendizagem e instrumento para mediação (VYGOTSKY, 1991) das ações do professor.

A fim de identificar se o dispositivo didático elaborado pelo professor atende aos objetivos da aprendizagem em contexto de ensino remoto, as análises foram fundamentadas na questão do desenvolvimento humano possibilitado pelo agir discursivo no trabalho educacional, pelo viés da Didática das Línguas, a partir do postulado do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008).

Conduzimos essas discussões em quatro momentos, tendo em vista os seguintes encaminhamentos: primeiramente, consideramos conceitos referentes à abordagem ensino híbrido e à metodologia aula invertida, sob o viés do interacionismo social; na sequência, explicitamos os procedimentos metodológicos que organizaram o desenvolvimento da pesquisa que ora apresentamos; para, em seguida, debater os dados gerados a partir da observação e análise do trabalho do professor. Encerrando, tecemos algumas considerações sobre os resultados.

1 AULA INVERTIDA: POSSIBILIDADE DE INOVAÇÃO SUSTENTADA PARA A APRENDIZAGEM

Ao discutir propostas para práticas de ensino mais adequadas ao momento sócio-histórico contemporâneo, Moran (2015b, p. 28) argumenta em favor de um currículo híbrido para a educação formal, isto é, mais flexível, que considere o que é básico e fundamental para todos e permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades dos alunos.

Nesse sentido, o autor advoga que a aprendizagem ativa (MORAN, 2018), mediada pelo professor, pode ser uma forma mais produtiva para se percorrer esses caminhos e criar um meio favorável que leve o estudante a aprender a aprender e de diversas maneiras, tendo como suporte um sistema em que pedagogia pode se unir à tecnologia.

A abordagem de ensino cujos formatos de aula têm contemplado esse quadro é o “ensino híbrido” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), que articula ações presenciais e a distância em espaços educativos formais e informais, físicos e virtuais, mediadas, em maior ou menor grau, pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), entre outros recursos tecnológicos de épocas anteriores.

Concretizado em atividades síncronas nas quais o aluno interage face a face com o professor e com os colegas, articuladas a atividades assíncronas, em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVA) ou não, o ensino híbrido orienta-se por caminhos mais disruptivos ou mais sustentados que diferenciam os diversos tipos identificados por Christensen, Horn e Staker (2013, p. 27-34).

As inovações mais disruptivas envolvem um grau maior de afastamento de práticas de ensino tradicionais²⁷, abolindo, por exemplo, as aulas presenciais e investindo intensivamente em tecnologias digitais – situação muito próxima do que vivenciamos em tempos de pandemia –; enquanto as inovações sustentadas procuram articular tanto aspectos considerados mais convencionais, como as aulas na escola, quanto o uso dessas tecnologias.

Considerando a característica mais geral de nossas escolas, que ainda apresentam problemas de infraestrutura, e a formação de

27 O uso do termo “tradicional” não carrega uma interpretação pejorativa aqui, pois aponta somente para um conjunto de práticas que pela regularidade de ocorrência acabaram, com o passar do tempo, cristalizadas no gênero da atividade docente, o que terminou por constituir uma tradição.

professores, majoritariamente, instrucionista (DEMO, 2010), as opções mais sustentadas parecem surgir como uma solução mais imediata e viável para favorecer uma mudança de paradigmas de aprendizagem e uma forma de inclusão de tecnologias na educação como ferramentas que podem auxiliar o professor a otimizar e potencializar o ensino e a aprendizagem (VYGOTSKY, 1991) e levar o aluno a aprender com tecnologia (COSTA, 2013), por meio da mediação docente.

Assim, o modelo híbrido considerado pelo professor que acompanhamos foi a “sala de aula invertida”, um tipo de ensino sustentado, favorável à introdução de professores e alunos em práticas diferenciadas de um padrão considerado menos eficiente, contemporaneamente (VALENTE, 2013; MORAN, 2018), de forma a agregar novas possibilidades ao ensino, renovando-o em determinados aspectos, como os citados anteriormente.

O conceito implícito na aula invertida firma-se na inversão de ações da sala de aula, isto é, trata-se de um dos tipos de ensino híbrido de característica rotacional²⁸, no qual a rotação ocorre basicamente entre o estudo de teorias, a realização de tarefas a respeito delas e a sua aplicação prática (BERGMANN; SAMS, 2016).

Desse modo, o mecanismo da aula invertida é a exposição antecipada dos alunos a conceitos e teorias a respeito dos objetos de ensino, primeiramente, a distância, sem a interferência direta do professor, a fim de prepará-los para o momento posterior de aplicação, em sala de aula presencial, dos conceitos apreendidos individualmente. No momento presencial, o estudante tem a oportunidade de esclarecer

²⁸ Os modelos de ensino híbrido classificados como “rotação” são considerados menos disruptivos, porém mais sustentados em relação ao formato de aulas mais convencionais. São modelos rotacionais ou de revezamento de espaços (físicos e/ou virtuais) e de atividades predeterminadas entre alunos de uma mesma turma, disciplina ou curso. Além da aula invertida, outros três subtipos, também variáveis em níveis de disrupção, integram essa categoria: laboratório rotacional, rotação por estações, e rotação individual (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

dúvidas e aprender mais com os colegas e com o professor em atividades mais práticas.

O momento de estudo anterior ao presencial é de responsabilidade do aluno, uma oportunidade de o estudante autorregular o processo, por meio da curadoria docente que escolhe, seleciona, elabora dispositivos para auxiliá-lo a reconhecer, nesse processo de autoestudo, o que precisa ser mais bem estudado e discutido com o professor e os colegas.

O momento de estudo a distância funciona ainda como o ponto de partida para a seleção e elaboração de outras atividades e tarefas pelo professor. É o ensino partindo daquilo que o aluno já sabe para chegar ao que ele ainda não sabe; a diferença entre os produtos de aprendizagens sociais anteriores e novas aprendizagens sociais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004a). Nas prerrogativas mais vygotskianas, é o espaço da “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) (VYGOTSKY, 2001) – o espaço psicológico de intervenção do professor, no qual, a mediação, por meio de instrumentos semióticos, torna-se essencial para a aprendizagem. Logo, esse primeiro momento revela-se potencialmente promotor de aprendizagem significativa.

No segundo momento, em sala de aula presencial, a aprendizagem colaborativa toma lugar e atua na ZDP, favorecendo o avanço da aprendizagem. Tendo a linguagem como propulsora de desenvolvimento nesse processo – em suas dimensões de atividade humana, de produto e de instrumento mediador dessa atividade (BRONCKART, 2006; KOSTULSKI, 2013) –, as informações e os conhecimentos que os alunos apreenderam estudando sozinhos podem ser (re)significados e consolidados na interação com o professor e os colegas.

Parece-nos que é a dinâmica desse conjunto, favorecida, neste caso, pela aula invertida, que poderia levar o modelo de ensino

tradicional também a uma inversão, contribuindo para uma participação mais ativa do aluno, motivada pelas relações dialógicas instauradas pela interação estabelecida, no caso da situação investigada, por meio do dispositivo didático elaborado pelo professor.

2 DECISÕES METODOLÓGICAS

Observando a prática docente do participante da pesquisa, buscamos identificar nos dispositivos didáticos que materializaram os objetos de ensino, alvo da aprendizagem dos alunos, aqueles que correspondiam à uma prática característica de aula invertida.

O participante da pesquisa foi um professor de língua portuguesa, egresso de um Curso de Letras, um professor ainda iniciante, com cinco anos de atuação no magistério na Educação Básica.

O *corpus* de análise foi composto pelos dispositivos didáticos utilizados nas sequências de ensino²⁹, reconstruídas a partir da sinopse das aulas (CORDEIRO, 2015) de implementação de uma sequência didática em uma turma de 9º ano, no período de 30 dias letivos. Para essa reconstrução, contamos com dispositivos didáticos, atividades e tarefas elaboradas (presencial e virtualmente) pelo professor; e com os textos resultantes de anotações em campo, de videofilmagens de aulas e, quando necessário, de relatos do docente para complementar informações e observações a respeito do trabalho realizado.

29 As sequências de ensino são compostas por encadeamentos (agrupamentos) de atividades escolares articuladas em torno de um objeto de ensino e suas dimensões, com uma finalidade específica (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Por sua vez, as atividades escolares referem-se a ações mais gerais, tais como ler, interpretar, compreender, produzir textos, revisar, corrigir, debater, discutir, analisar algum aspecto mais específico do objeto (SCHNEUWLY, 2009). Assim, elas constituem uma maneira de o aluno trabalhar, estudar, ter algum contato com o objeto de ensino em foco, prefigurando ou formatando a atividade de aprendizagem do estudante. Caracterizam-se fundamentalmente por uma instrução de comando que define um objetivo e instaura um entorno material e semiótico favorável à sua realização (CORDEIRO, 2015).

Tendo em vista os limites de extensão deste capítulo, focalizaremos na análise um dos dispositivos didáticos utilizados pelo professor no trabalho de transposição didática dos objetos de ensino, materializado durante a implementação da sequência didática para ensino e aprendizagem do gênero artigo de opinião, tendo em vista o modelo de ensino aula invertida. O objetivo foi verificar se, e como, tal dispositivo promove a interação entre o professor, o aluno e o objeto de ensino no contexto híbrido instaurado.

Como categorias de análise, utilizamos o próprio conceito de aula invertida (BERGAMANN; SAMS, 2016), de instrumento como artefato mediador da ação docente e da aprendizagem (VYGOTSKY, 1991, 2001), e o sistema de gestos didáticos (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; BUCHETON; SOULÉ, 2009; NASCIMENTO, 2014).

Identificados como os gestos do coletivo do trabalho docente, os gestos didáticos são ações direcionadas à aprendizagem de determinado objeto, em sua totalidade ou em suas dimensões. Os gestos possibilitam interpretar a atividade do professor em situação real de sala de aula, no trabalho de transposição didática dos objetos de ensino. Do ponto de vista da didatização desses objetos, os gestos (fundadores, específicos e de ajustamento) são considerados movimentos observáveis no trabalho do professor, no ato que visa a uma aprendizagem. Permitem, portanto, um esclarecimento das situações e das atividades escolares nas quais são materializados, bem como das ferramentas (dispositivos didáticos, recursos materiais e semióticos) e das abordagens que permitem sua realização, a partir das decisões ou escolhas impostas pelo contexto de realização da atividade (NASCIMENTO, 2014).

A ação do professor no gênero da atividade docente está intrinsicamente ligada aos conceitos de mediação e de instrumentos psicológicos, que são fundamentais nos trabalhos de Vygotsky (1991). A atividade do professor é mediada por instrumentos materiais e

simbólicos, à medida que os sujeitos envolvidos na atividade se apropriam dos artefatos disponibilizados para eles pelo meio social. Com a utilização deles, o professor transforma o meio, os alunos, o próprio instrumento e também é transformado por ele. Nesta investigação, o dispositivo didático elaborado pelo professor, o conjunto de suas ações, além da própria linguagem, são considerados instrumentos para a aprendizagem dos alunos.

3 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

O dispositivo didático analisado foi elaborado pelo professor a fim de viabilizar a realização de atividades em uma das oficinas da sequência didática implementada. O objetivo foi a apresentação da teoria a respeito do gênero artigo de opinião, a distância, por meio de uma apresentação sobre as características do gênero. Composto por uma série de *slides*, gravada (salva) como arquivo de vídeo por meio do aplicativo *PowerPoint*, da Microsoft. Trata-se de um instrumento elaborado com recursos de reprodução autônoma que pode ser controlada por quem a assiste.

O dispositivo didático foi introduzido e compartilhado na ferramenta “Pastas”, disponibilizada pela Plataforma *on-line* Edmodo³⁰, um ambiente virtual de aprendizagem, organizado como uma rede social, utilizada pelo professor como recurso digital para mediar a interação a distância com os alunos.

Sob as formas sociais de trabalho escolar, delegação e trabalho individual, o professor formulou a tarefa, em ambiente virtual, recorrendo a uma consigna processual imperativa³¹ (MORO, 2008; NASCIMENTO;

30 Mais informações sobre a plataforma em: <https://www.edmodo.com/?go2url=%2Fhome>.

31 Consignas processuais são enunciados de comando que contemplam uma série de etapas encadeadas as quais o aluno deve cumprir para a realização da tarefa.

BRUN, 2019; BRUN, no prelo): “leia a apresentação e anote as dúvidas para posterior discussão em sala de aula presencial”.

Por meio da atividade, o professor conduziu os alunos à definição do gênero artigo de opinião, à identificação e consolidação das balizas do gênero, presentificando e elementarizando (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008), respectivamente, o objeto de ensino, assumindo encaminhamentos teóricos, pela primeira vez, a distância.

O contato individual dos estudantes com a teoria sobre o gênero, primeiramente, nessa modalidade de ensino, ou seja, sem a exposição prévia do professor acerca do objeto, para posterior discussão presencial sobre dúvidas dos aprendizes, fazem com que a atividade se enquadre no modelo considerado, contemporaneamente, o mais prototípico da tipologia de ensino híbrido aulas invertidas (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; BERGMANN; SANS, 2016).

A singularidade do dispositivo didático digital elaborado pelo professor deu ao aluno a possibilidade de “pausar”, “retroceder”, “avançar” e “rever” a apresentação como, quando, onde e quantas vezes desejar, segundo a própria necessidade de compreensão, impulsionada pela atividade realizada.

O uso dessas ferramentas, presentes em muitos aplicativos de reprodução de vídeos, acessíveis pelos sistemas operacionais de computadores e *notebooks* (*Windows, IOS*) e de outros dispositivos móveis, como *tablets* e *smartphones* (*Android, IOS*), oportuniza ao estudante o controle do tempo e do espaço de estudo – condições indispensáveis na abordagem ensino híbrido –, atribuindo-lhe responsabilidade e autonomia para gerir o próprio ritmo de aprendizagem.

Na Figura I, podemos visualizar uma ilustração do dispositivo, com destaque para essas ferramentas, dispostas no painel de

botões na parte inferior da interface do aplicativo de vídeo – neste caso, o *Windows Media Player* para computadores e *notebooks*. A barra azul, à esquerda, destacada na Figura, indica o tempo de exibição transcorrido.

Figura 1 – Dispositivo didático digital para estudo da teoria a respeito do gênero artigo de opinião



Fonte: As autoras (Tarefa elaborada pelo professor, disponibilizada na Plataforma Edmodo)³²

³² Para preservar o participante da pesquisa, conforme previsto em situações de pesquisas que envolvem seres humanos, o docente foi identificado apenas como "professor", e os dados onde aparecem seu nome e o nome da escola em que trabalha foram manipulados digitalmente.

Motivada pelo contexto da aula invertida, a aplicação de um conjunto de formatos diferenciados para a realização de atividades em espaço digital – delegação, trabalho individual e pergunta e resposta –, substituiu a exposição, presencial e preliminar da teoria, sob a forma social de trabalho frontal/magistral do professor, do tipo conferência.

Dessa forma, tal decisão para mediar a interação dos alunos com a teoria subjacente ao objeto de ensino – em meio digital, por meio de recursos tecnológicos e formas sociais de trabalho diferenciadas – marca uma inovação disruptiva na prática de ensino mais recorrente.

Ademais, entre as formas sociais de trabalho privilegiadas pelo docente na atividade, o formato pergunta e resposta se destacou na estrutura da apresentação teórica elaborada e implementada virtualmente.

Entre as perguntas e respostas, consideradas na apresentação, há um intervalo de doze segundos, de modo que o aluno tenha um tempo para refletir sobre os questionamentos formulados, podendo alterar esse intervalo (aumentá-lo/diminuí-lo) e ainda voltar às perguntas e respostas quantas vezes julgar necessário e na ordem que quiser. Observemos a Figura 2.

Figura 2 – Slides sequenciais do dispositivo didático

Onde podemos ler os textos desse gênero?

Onde podemos ler os textos desse gênero?

É comum encontrar esse gênero de texto circulando em **revistas**, **jornais**, como também na **internet**, tratando de assuntos **polêmicos** que exigem posição por parte dos emissores (dos autores), causando também uma manifestação no leitor.

Fonte: As autoras (Tarefa elaborada pelo professor, disponibilizada na Plataforma Edmodo)

Embora o professor tenha fornecido as respostas às perguntas, ao promover a interação do aprendiz com a teoria, o conhecimento apreendido anteriormente pelos alunos, no contato com o gênero, por meio da leitura de exemplares de artigo de opinião, é sistematizado, porém, de modo mais dinâmico e, principalmente, de acordo com o gerenciamento, pelo aluno, do próprio tempo e ritmo de aprendizagem.

Pelas lentes do ensino híbrido, entendemos que esse modo, decorrente do formato pergunta e resposta, cria, na situação examinada, um simulacro de interação síncrona, embora não o seja. Tal simulacro, considerado produtivo nas atividades a distância, mediadas pela tecnologia digital (NEDER, 2009), mesmo que de modo assíncrono, gera um efeito de proximidade com o professor. Esse efeito é bem-vindo, porque coloca os alunos em uma situação confortável, pois, para os estudantes, é como se o professor estivesse próximo deles³³, como em um diálogo que ocorreria presencialmente, face a face entre professor e aluno.

Outrossim, esse simulacro, da mesma forma como ocorre na modalidade presencial, envolve ainda o aprendiz em um processo dialógico de construção de saberes, por meio de reflexões e ações sobre eles, impulsionado pelos questionamentos elaborados pelo professor, porém sob o controle e gerenciamento do próprio aluno.

A pergunta, segundo Schneuwly (2004), é um instrumento semiótico socialmente elaborado que transforma o funcionamento psíquico e se encontra na base de novas funções psíquicas. Assim, o gesto de perguntar, de fazer o aluno falar, também é uma forma de estimular a reflexão do aprendiz e de levá-lo a construir o saber. Ao conduzir atividades por meio de perguntas, o professor cria um

33 Pesquisas realizadas por Santaella (2014) relatam que geralmente os estudantes sentem falta dessa proximidade, ou desse efeito de proximidade, em cursos realizados totalmente na modalidade a distância. A falta de proximidade com o professor (e com os demais estudantes) é um dos fatores que têm gerado, segundo a autora, índices elevados de evasão entre os alunos de cursos nessa modalidade.

conflito no próprio aluno, uma ZDP (VYGOTSKY, 1991), e o faz ir além, apresentando, assim, auxílios pontuais, instrumentos semióticos, de acordo com o avanço da tarefa e os obstáculos a serem superados.

Pelas considerações do autor, entendemos que à medida que o estudante se apropria do instrumento semiótico “pergunta”, o qual instrumentaliza a mediação do professor na ação de elementarizar o objeto discursivo em seus elementos constitutivos, informações construídas, primeira e individualmente, pelo aprendiz, elas poderão ser reorganizadas e alavancar lembranças a respeito do gênero em estudo, no momento presencial, consolidando a aprendizagem.

As características do dispositivo didático elaborado para a realização da tarefa faz dele um objeto digital de aprendizagem, pois permite que os alunos o acessem, de forma individual e autônoma, diversas vezes, sem dificuldades, no ambiente virtual de aprendizagem, por meio de uma variedade de *hardwares*, sistemas operacionais e *browsers*, desde que eles disponham de uma conexão, mesmo que temporária, com a *internet*³⁴.

Dessa feita, a cada vez que o estudante retomar o vídeo da apresentação em quaisquer que sejam as condições de usabilidade, além dos gestos de presentificação e de elementarização do objeto, uma memória didática é acionada novamente até que o aprendiz se emancipe do professor e utilize o instrumento “pergunta” de forma transformada, lembrando-se sozinho das nuances do objeto em estudo.

Assim, partindo das reflexões de Bucheton e Soulé (2009), a pergunta pode ser definida como um instrumento de apoio à aprendizagem que, paulatinamente, é “devolvido” ou retirado, a fim de promover a autonomia e a responsabilidade do aluno para

34 O estudante pode fazer *download* do dispositivo didático e acessá-lo, posteriormente, *off-line*, pois a Plataforma Edmodo oferece essa possibilidade. Assim, não há o impedimento para o acesso reiterado dos alunos.

resolver sozinho uma situação-problema. O conceito de apoio, de acordo com os autores, designa todas as formas de ajuda que o professor aciona no sentido de fornecer aos alunos auxílio para fazê-los pensar, entender, aprender e se desenvolver, portanto, ele é central na atividade docente, oportuniza aos alunos mobilizarem uma postura reflexiva e mais crítica.

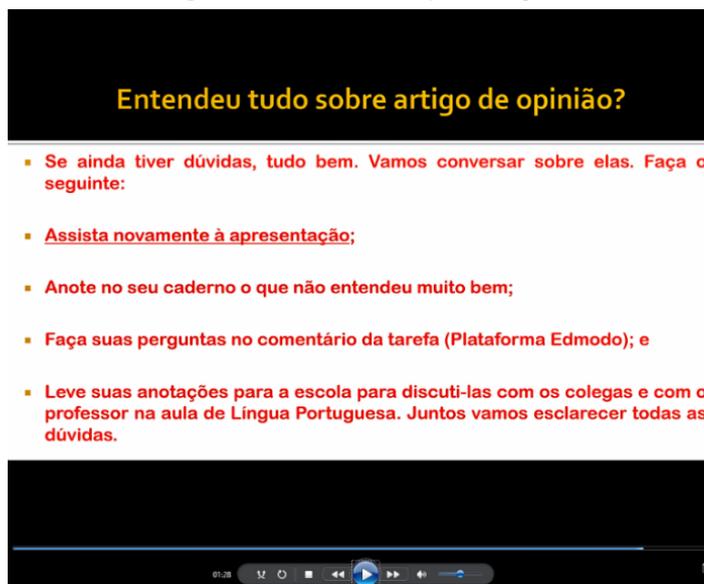
Outrossim, ao sistematizar, teoricamente, as informações trabalhadas na elementarização (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008) do objeto de ensino em seus elementos constituintes (as dimensões genéricas do artigo de opinião), por meio do dispositivo didático implementado a distância, o professor permite tornar comuns aos alunos os diversos detalhes ou relevâncias que esses elementos vão adquirindo na experiência de apropriação do objeto de ensino por eles.

Observando pela ótica da teoria dos híbridos (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), o professor propõe uma solução inovadora, disruptiva para os alunos. No entanto, ao mesmo tempo em que é disruptiva, tal solução é igualmente sustentada, visto apoiar-se em uma prática da qual ambos estão seguros, mediada por um instrumento semiótico já conhecido por eles: a pergunta, um elemento que integra a forma social de trabalho escolar pergunta e resposta, seja escrita ou oral, consolidada no gênero da atividade docente, e que também permeia ações sociais, fora da escola.

Ao mesmo tempo em que se aproxima dos aprendizes, por meio da interação favorecida pelo dispositivo didático implementado, o professor realiza gestos específicos de sondagem e de controle que oportunizam a supervisão do trabalho de estudo dos aprendizes, realizado em ambiente virtual, e a coleta de dados/informações sobre a aprendizagem. Essas informações servirão de base para novas intervenções.

Observemos, na Figura 3, que trata da finalização da apresentação. Notemos, pela barra azul indicativa de tempo transcorrido, que, para chegar a esse ponto, o aluno, provavelmente, terá percorrido quase toda a apresentação.

Figura 3 – Slíde final da apresentação



Fonte: As autoras

Nas etapas propostas na consigna, o professor busca viabilizar o gesto específico de consolidar um diagnóstico sobre os saberes apreendidos com relação ao objeto discursivo estudado, visando a realizar a regulação da aprendizagem dos alunos.

Destacam-se os enunciados “se [você] ainda tiver dúvida, tudo bem” e “[nós] vamos conversar sobre elas”, dirigidos diretamente aos alunos, conforme se verifica no uso do pronome de tratamento “você” e do pronome pessoal “nós” (elípticos), inclusivo. De modo

geral, refletem uma pilotagem menos tensa e uma atmosfera de aula mais relaxada, compreensiva e convidativa à participação dos alunos, marcada também pela expressão adverbial “tudo bem”, que se refere ao modo como as coisas estão ou ao modo como a pessoa está se sentindo em relação a elas.

Ou seja, o tom coloquial, próprio de materiais didáticos na modalidade a distância, tranquiliza os alunos quanto ao fato de ficarem com dúvidas, porque terão a oportunidade de esclarecê-las, presencialmente, na aula de língua portuguesa.

Esses enunciados introduzem “gestos de inscrição” (BUCHETON; SOULÉ, 2009), que, além de procurarem manter o interesse do aluno na continuação da atividade, traduzem uma preocupação com a gestão da face do estudante durante a avaliação.

As dúvidas manifestadas por eles resultam do autoestudo feito a distância – primeira fase da aula invertida –, responsável por instaurar zonas de desenvolvimento proximais (VYGOTSKY, 2001), sobre as quais o professor poderá agir. O destaque fica para o fato de o docente ainda poder identificá-las antes da aula presencial, utilizando tecnologia digital, e planejar, mais rapidamente, atividades direcionadas às dificuldades observadas, otimizando o tempo para planejamento de outras atividades. Esse também é um dos objetivos do ensino híbrido, com relação ao melhor aproveitamento do tempo escolar – que incide diretamente na implementação de um projeto de ensino em curso.

As atividades escolares seguintes visaram a potencializar a aprendizagem, a partir das dúvidas manifestadas pelos alunos com relação às características do gênero.

Após o diagnóstico formado, considerando as dúvidas postadas pelos alunos na Plataforma digital, a análise dos dados coletados on-

line, na correção da tarefa em questão, levou o professor a retomar, em trabalho coletivo em sala de aula presencial, as questões/dificuldades apontadas pelos estudantes, primeiramente, no momento a distância. Esse movimento concretiza a segunda fase da aula invertida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que o Brasil e o mundo enfrentam uma situação de pandemia e de isolamento social, com as atividades escolares presenciais suspensas no nível dos sistemas didáticos (MACHADO, 2009), nossa contribuição se dá no sentido de refletir sobre um modelo de ensino que incentiva a autonomia dos alunos, sem dispensar a ação do professor como mediador e incentivador da atividade educacional.

O modelo híbrido de aula invertida foi focalizado do ponto de vista da transposição didática do objeto de saber, mediante a análise de um dos dispositivos didáticos elaborados por um professor de língua portuguesa, do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública sul-mato-grossense, para o ensino e a aprendizagem do gênero artigo de opinião.

No recorte selecionado, o princípio básico de tal modelo híbrido se apresenta, primeiramente, no acionamento das formas sociais de trabalho escolar: delegação, trabalho individual e pergunta e resposta em espaço virtual, a distância, complementado, posteriormente, com a retomada, em sala de aula presencial, das dúvidas dos alunos constatadas por meio do dispositivo introduzido.

A elaboração e curadoria da atividade e do próprio dispositivo didático, adequados ao espaço virtual de ensino e aprendizagem, serviram de ferramentas para o ensino e oportunizaram ao aluno aprender com a tecnologia, mediante tutoria e supervisão do professor na realização da atividade.

No momento de aprendizagem individual, favorecida pelo dispositivo, foram instaurados gestos de presentificação e elementarização do objeto de ensino, gestos didáticos fundadores, pelos quais o professor apresentou, especificou e auxiliou o aluno no reconhecimento e sistematização das características do gênero artigo de opinião, considerando seus elementos composicionais e contextuais.

As formas transmissivas e instrucionais de focalizar o objeto foram ampliadas para outras formas sociais de trabalho, que possibilitaram ao aluno uma participação mais ativa, e ao professor um gerenciamento mais flexível da aula.

Entre elas chama a atenção o formato pergunta e resposta, que possibilitou a realização do gesto de formação e evocação de uma memória didática acerca do gênero estudado, e do gesto de regulação da aprendizagem dos alunos, permitindo ainda a elaboração de outras atividades a partir das dúvidas manifestadas pelos alunos por meio de ferramentas digitais.

Assim, a forma social de trabalho escolar pergunta e resposta constituiu um instrumento semiótico para a mediação da aprendizagem, materializada no dispositivo didático analisado. Desse modo, o professor não agiu apenas como um transmissor de conhecimento, mas, pela forma como elaborou o dispositivo, assumiu o papel de gerador de movimentos de tensão, conflito e superação, responsáveis, a partir da compreensão de Vygotsky (1991), por (re)organizar esquemas de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Essa forma também simulou uma situação de interação presencial entre professor e alunos. Essa interação, que ocorre a distância, realiza-se, como qualquer outra, pela linguagem, mais especificamente por meio da modalidade escrita, entremeadada por elementos característicos da oralidade. Essa mescla provocou o efeito

de proximidade entre os participantes da interação – professor e aluno –, por meio do uso de marcas linguísticas da primeira pessoa do plural e de outras formas coloquiais de interação.

Assim, tanto o dispositivo didático elaborado pelo professor, como a incorporação de aspectos da modalidade de ensino híbrido aula invertida por meio dele, revelam indícios potencializadores de aprendizagem, além de caracterizarem um recurso para amenizar a distância entre professores e alunos, na abordagem do objeto de ensino, materializando relações em contextos sócio-históricos-culturais escolares em sua relação com práticas reais da vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Org.) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck, 2008.

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, J.; SAMS, A. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRUN, E. P. Consignas orais: instrumentos mediadores do desenvolvimento de capacidades de linguagem na escola. *Anais do VI Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*. Santarém-PT. No prelo.

BUCHETON, D.; SOULÉ, Y. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, v. 3, n. 3, out./2009, p. 29-48. Disponível em: <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>. Acesso em: dez./2018.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. *Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. 2013. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf>. Acesso em: set./2017.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CORDEIRO, G. S. Escrita de textos argumentativos em classes suíças francófonas do ensino médio: uma análise multifocal do objeto ensinado. *Raído*, v. 9, n. 18, jan.-jun./2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/4202/2212>. Acesso em: dez./2016.

COSTA, F. A. O potencial das TIC e a formação de professores e educadores. In: ALMEIDA, M. E. B.; DIAS, P.; SILVA, B. D. (Org.) *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital*. São Paulo: Loyola, 2013.

DEMO, P. "Tecnofilia" & "tecnofobia". *Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 1-19, jan.-abr./2009. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/251/233>. Acesso em: dez./2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KOSTULSKI, K. A linguagem na análise da atividade: formas de realização e funções psicológicas. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*. São Paulo, 2013, v. 16, n. especial 1, p. 59-68, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v16nspe/v16ns1a07.pdf>>. Acesso em: maio/2016.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, vol. 49, n. 2, p. 455-479, jul.-dez./2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: ago./2017.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORO, S. M. Las consignas escolares. (2008). In: DESINANO, N. (Org.). *Crónica de una experiencia em la escuela media*. Rosario: Laborde Editor.

NASCIMENTO, E. L. O agir do professor (re)configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.). *Gêneros de texto/diálogo e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2014.

NASCIMENTO, E. L.; BRUN, E. P. Enunciados de comando: instrumentos mediadores do agir educacional. In: SIMÕES, D.; TEIXEIRA, M. (Org.). *Propostas didático-pedagógicas para aulas de português*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019.

NEDER, M. L. C. Planejando o texto didático específico ou o guia didático para a EaD. In: POSSARI, L. H. V.; NEDER, M. L. C. *Material Didático para a EaD: processo de produção*. Cuiabá: EdUFMT, 2009. Disponível em: <https://www.ebah.com.br/content/ABAAAAX6MAB/material-didatico-ead-processo-producao>. Acesso em: jan./2011.

SANTAELLA, L. Desafios da aprendizagem ubíqua para a educação. In: SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2014.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

YOGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YOGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes, 2001.

SOBRE A ORGANIZADORA



Patrícia Graciela da Rocha

Possui graduação em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI (2003), Pós-Graduação/Especialização em ensino/Aprendizagem de Línguas-Espanhol pela UNIJUI-RS (2005), Mestrado em Linguística (bolsista CNPq - 2008) pela UFSC na área de Variação Linguística e Ensino e Doutorado na mesma área e instituição. Tem experiência em docência na Educação Básica das redes

públicas estaduais e municipais no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina no Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola. Atualmente é professora Adjunta da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da UFMS/ Campo Grande-MS onde atua como colaboradora no Mestrado em Estudos de Linguagens e como professora de Língua Portuguesa, Linguística e Práticas de Ensino nos cursos de Letras Português e Espanhol EaD e presencial. No momento faz estágio pós-doutoral na UAM (Universidad Autónoma de México) sob supervisão do Prof Dr Rainer Enrique Hamel.

E-mail: patrigraciro@gmail.com

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/2285085743040936>

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS



Álvaro José dos Santos Gomes

Possui graduação em Letras, habilitação Português/Espanhol, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Mestrado em Estudos de Linguagens pela mesma instituição de ensino. Cursa o Doutorado no Programa de Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Atuou como professor de Espanhol como língua adicional na Universidade Federal da Integração Latino-

americana (UNILA). Atualmente é professor de espanhol no curso de Letras, modalidade presencial e a distância, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da UFMS. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, atuando principalmente nos seguintes temas: educação a distância, formação inicial de professores, sistemas adaptativos complexos, evasão, ensino de línguas, Hérib Campos Cervera, literatura paraguaia, luto e melancolia.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3209006279873697>

E-mail: alvaro.br@gmail.com



Ana Karla Pereira de Miranda

Doutora em Educação pelo Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestre em Estudos de Linguagens (Linguística e Semiótica) pelo programa de pós-graduação Mestrado em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduada em Letras - Licenciatura - com habilitação em Português e Espanhol pela mesma universidade.

Autora do “Dicionário espanhol-português de expressões idiomáticas com nomes de animais” (2014). É professora do Curso Letras Português-Espanhol, nas modalidades presencial e a distância, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da UFMS. Ministra disciplinas da área de espanhol, tais como Língua Espanhola, Prática de

Ensino e Estágio Supervisionado. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em língua estrangeira, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de espanhol, formação de professores, educação a distância e Fraseologia.

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/6016362239387981>

E-mail: ana.miranda@ufms.br



Bárbara Colossi Felipe

Possui graduação em História pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2010) atuando principalmente nos seguintes temas: História Cultural, Afro-Descendentes, costumes e memória. Em 2012 concluiu o curso de especialização em História Social e em 2019 concluiu o curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Atualmente, trabalha como Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/9852176172627432>



Bárbara Rodrigues

Tem experiência nas áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e curso preparatório para vestibular. Concluiu a graduação em Letras Português pela Universidade Federal de Santa Catarina em agosto de 2013, além da especialização em Gestão e Metodologia do Ensino Interdisciplinar, pela UNIESC, em julho de 2014. Participou, como bolsista, do PIBID - Programa Institucional de Iniciação à Docência -, vinculado ao Nela, sediado na UFSC, sob orientação do Prof^o

Dr. Rodrigo Acosta Pereira, de 2012 a 2014. Trabalhou no Curso Pré-Vestibular MAIS, como corretora de redações e, também, tem experiência como corretora do Enem em 2015, 2016, 2018 e 2019. Graduiu-se em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano em fevereiro de 2019 e tornou-se mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina em junho de 2019.

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/1258658777252324>

E-mail: profbarbararodrigues@gmail.com



Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro

Doutora e mestre em Educação pela USP, graduada em Letras Português e Espanhol pela Unesp, câmpus de São José do Rio Preto, e professora associada, na UFMS. Atua nos cursos de licenciatura em Letras Português e Espanhol, nas modalidades presencial e a distância, e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, como docente colaboradora. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação (Geple).

Foi coordenadora institucional do Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras (2019), coordenadora institucional da Residência Pedagógica (2018), coordenadora de área de subprojeto vinculado ao Pibid (2014-2018) e coordenadora do curso de Letras/EaD/UFMS (2013). Participou como coautora da obra “Publicidade e propaganda: o vídeo nas aulas de língua estrangeira”, selecionado pelo edital PNBE-MEC (2010) e como leitora crítica das OCEM - “Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Conhecimentos de Espanhol”, do Ministério da Educação. Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: educação a distância, formação de professores, tecnologias na educação e material didático.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8575589038783840>

E-mail: daniela.kanashiro@ufms.br



Edna Pagliari Brun

Professora dos Cursos de Letras da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/FAALC-Campo Grande); possui Graduação em Letras (Licenciatura em Português e Espanhol) e Mestrado em Estudos de Linguagens - Linguística e Semiótica (Produção de sentido no texto/discurso) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; e Doutorado em Estudos da Linguagem – Linguagem e Educação

(Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e de outras linguagens) pela Universidade Estadual de Londrina.

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/5138117102822168>

E-mail: ednapbrun@gmail.com



Fabiana Biondo

Professora adjunta da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande-MS, atuando nos Cursos de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) - linha de pesquisa “Linguagens, Identidades e Ensino”. Graduada e Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Realizou

estágio pós-doutoral na Universidade de São Paulo (USP), sobre redes sociais, feminismo e diversidade, sob perspectiva dos letramentos críticos. Coordena o grupo de pesquisas CNPq Práticas de letramento multi/hipermidiáticas (UFMS) e participa do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL. Atua na Linguística Aplicada, principalmente com os temas letramentos hipermidiáticos/críticos; redes sociais; linguagens, cultura e identidade; gênero e sexualidade; feminismo e/na Linguística Aplicada.

E-mail: fabibiondo@gmail.com

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5220992833342778>



Juçara Zanoni do Nascimento

Professora do Departamento Acadêmico de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Vilhena (DAELL/UNIR/Vilhena); possui graduação em Letras (bacharelado e licenciatura) e em Direito e mestrado em Estudos de Linguagens – Linguística e Semiótica (Produção de sentido no texto/discurso) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É doutoranda em Letras – Estudos Linguísticos (Estudos do texto e do

discurso) pela Universidade Estadual de Maringá.

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/2748292171621673>

E-mail: jzanonin@hotmail.com



Letícia Gomes

Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS (REME), onde atua na área de Língua Portuguesa e Literatura. É pós-graduanda em Gestão escolar e Coordenação Pedagógica na Faculdade Novoeste - Campo Grande, MS. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4620733999077284>

E-mail: leticadsgomes@hotmail.com



Maria Carolina Canavarros dos Santos

Graduanda em Letras Licenciatura - Habilitação em Português/Espanhol, pela Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Foi voluntária do programa de Iniciação Científica Voluntária- PIVIC/UFMS (2017-2018) com a pesquisa “Expressões idiomáticas verbais da Língua Espanhola para o ensino em níveis iniciantes: frequência e contexto de Uso”, sob a orientação da prof^a Dr^a Ana Karla Pereira de Miranda e bolsista de Iniciação Científica-

PIVIC/UFMS (2019) pelo CNPq, desenvolvendo pesquisa na área do fraseologismo sob orientação da prof^a Dr^a Elizabete Aparecida Marques.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5437159340920556>

E-mail: mariacanavarros@outlook.com



Mirian Elizabeth Gonçalves Gonzalez

Pedagoga, licenciada pelo Curso de Pedagogia pela UFMS, Polo de Beta Vista/MS, turma de 2016. Especialista em Educação Especial Inclusiva com ênfase em neurociência e neuroeducação pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais – IPEMIG. Atualmente atua como Professora Convocada na rede municipal de Bela Vista (MS/BR) e no Centro de Educação Especial Rio Apa (CEERA).

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/9831555109696234>

E-mail: mirian.e.goncalves@hotmail.com



Mirian Lange Noal

Professora Primária/Curso Normal de Grau Colegial (1971), licenciada em Educação Física (1973) e em Pedagogia (1980) pela Universidade Federal de Santa Maria, mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1994) e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2006). Professora desde 1974 e atua como docente no ensino superior desde 1980 (UNIFRA/RS; UCDB/MS; UFMS/MS).

Desenvolve e orienta pesquisas sobre os seguintes temas: formação inicial e continuada de professores/as; crianças pequenas indígenas; diversidade cultural; espaços e tempos urbanos para o brincar; corporeidade; educação do campo. Participa, como pesquisadora, do Grupo de Estudos em Formação de Professores na Educação a Distância (GEForPED). Luta pela educação, se quer, intencionalmente, aliada com as lutas das classes trabalhadoras. Educação que compartilha vida, conhecimentos, contradições, magias. Crê nas possibilidades de entendimento entre os seres humanos.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5541306908437915>

E-mail: miriannoal@gmail.com



Rodrigo Acosta Pereira

Graduado em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas pela UFSM (CNPq). Mestre em Linguística, na área de concentração Linguística Aplicada, pela UFSC (CAPES). Doutor em Linguística, na área de concentração Linguística Aplicada, na UFSC (CNPq). Pós-doutor em Linguística Aplicada sob a supervisão da Profa. Dra. Beth Brait na PUCSP. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas:

ensino e aprendizagem de língua materna na esfera escolar, formação de professores, análise de gêneros do discurso, análise dialógica do(s) discurso(s), escritos do Círculo de Bakhtin. Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, campus central de Florianópolis-SC. Atua na graduação e nos Programas de Pós-graduação em Linguística (PPGLg) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Membro do NELA - Núcleo de Estudos

em Linguística Aplicada e do Grupo de Estudos no Campo Discursivo na UFSC e no Grupo de Pesquisa Práticas discursivas na contemporaneidade na UFRN. Membro do GT - Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL. Membro efetivo da ABRALIN. Sócio pleno da ALAB. ResearcherID: <https://orcid.org/0000-0003-0148-8725>

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3024560417685258>

E-mail: drigo_acosta@yahoo.com.br



Salete Valer

Possui graduação em Letras Português e Literaturas Vernáculas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007), Bacharelado em Letras Habilitação Secretário Executivo pela Universidade de Caxias do Sul (1988), mestrado em Linguística Teórica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008) e doutorado em Linguística (Psicolinguística Aplicada) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Atualmente, é professora titular do Instituto Federal de Santa

Catarina, atuando como docente em cursos de Formação Inicial e Continuada; Cursos Técnicos, Ensino Médio, Cursos de Tecnologia e no Mestrado em Educação Profissional em Rede Federal (ProfEPT). Atua como Editora-Gerente da Revista EJAemDebate (IFSC); Coordena o grupo de Pesquisa Língua(gem) e Comunicação IFSC. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Psicolinguística aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua materna, Letramento materno; Ensino e aprendizagem na EPT; Bases conceituais EPT como foco na politecnia.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4817754537520905>

E-mail: saletevaler@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem 13, 31, 33, 34, 71, 75, 79, 81, 84, 87, 89, 91, 97, 137, 142, 156, 168, 204, 206, 207, 213, 224, 226

Alpha 13, 15, 18, 33, 37, 38, 41, 43, 44

aluno 14, 35, 36, 39, 43, 44, 51, 62, 63, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 82, 88, 89, 90, 97, 98, 99, 102, 131, 136, 139, 140, 145, 175, 185, 197, 202, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224

análise 13, 16, 21, 24, 34, 35, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 61, 62, 67, 70, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 88, 92, 102, 106, 107, 108, 115, 117, 118, 124, 137, 140, 141, 142, 147, 168, 188, 192, 194, 199, 205, 206, 210, 211, 221, 222, 225, 233

aprendizagem 9, 14, 48, 88, 107, 109, 110, 111, 113, 114, 118, 121, 123, 126, 130, 131, 133, 143, 147, 149, 151, 152, 158, 161, 162, 167, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 185, 186, 190, 191, 198, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 233, 234

atividades 30, 32, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 46, 51, 57, 59, 61, 62, 66, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 83, 88, 93, 94, 99, 101, 102, 103, 104, 118, 139, 142, 154, 165, 169, 170, 171, 173, 175, 186, 197, 204, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 217, 221, 222, 223

Aula invertida 206

B

Brasil 26, 29, 38, 42, 47, 51, 53, 61, 66, 75, 78, 120, 121, 122, 125, 127, 129, 131,

132, 133, 142, 143, 144, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 159, 160, 177, 191, 192, 194, 195, 200, 201, 222

C

Coleção 33, 35, 37, 38, 41, 43, 44, 45
comunidade 110, 123, 138, 176, 189
concepções 22, 27, 62, 63, 68, 69, 121, 126, 133, 151, 152, 160, 170, 224
contextos tecnológicos 14, 182, 184, 186, 196, 197, 199
cronotopo 13, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 74, 75, 77, 79

D

dados 16, 24, 26, 30, 46, 52, 54, 83, 91, 104, 114, 123, 124, 140, 141, 142, 148, 173, 192, 193, 195, 206, 212, 214, 219, 221
dialógicos 54, 55, 75
diálogo 14, 52, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 69, 73, 75, 78, 189, 217
didático 13, 14, 18, 22, 23, 35, 61, 74, 76, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 90, 92, 93, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 153, 163, 172, 187, 202, 204, 205, 206, 210, 212, 213, 214, 216, 218, 219, 222, 223, 224, 226, 230
digital 14, 33, 35, 197, 201, 202, 203, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 221, 225
discurso 13, 31, 37, 38, 39, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 70, 74, 75, 77, 78, 80, 109, 118, 126, 169, 224, 226, 230, 231, 233
discussões 22, 36, 39, 46, 55, 65, 68, 160, 175, 176, 206, 212
Dispositivo didático 202, 214
docente 14, 27, 34, 101, 121, 126, 160, 168, 182, 183, 185, 187, 188, 189, 190,

194, 197, 198, 203, 204, 205, 207, 208,
209, 210, 211, 214, 215, 219, 221, 230,
233, 234

E

educação 13, 14, 17, 24, 25, 32, 61, 77, 83,
86, 88, 91, 105, 124, 125, 130, 131, 132,
133, 136, 139, 140, 141, 143, 144, 145,
152, 153, 155, 156, 158, 159, 160, 162,
163, 165, 166, 169, 170, 172, 176, 178,
179, 180, 183, 186, 187, 192, 193, 195,
196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 206,
208, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 233
educação profissional 14, 158, 159, 160,
162, 165, 169, 170, 172, 176, 179, 180, 225
EI 47, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115,
116, 117, 118, 179
ensino 13, 14, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27,
34, 35, 47, 48, 49, 51, 61, 62, 64, 67, 68,
69, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82,
83, 84, 85, 88, 89, 90, 93, 100, 101, 104,
105, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114,
118, 123, 125, 126, 129, 130, 133, 136,
143, 148, 158, 159, 160, 161, 162, 167,
168, 170, 174, 175, 176, 177, 180, 182,
183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190,
191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198,
199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206,
207, 208, 209, 210, 211, 213, 215, 217,
219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227,
228, 229, 232, 233, 234
epilinguísticas 69, 72
EPT 161, 162, 169, 170, 172, 173, 174,
177, 234
escolas 14, 16, 22, 23, 24, 25, 27, 30, 39,
49, 52, 75, 83, 86, 89, 120, 121, 122, 124,
125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132,
135, 136, 137, 143, 144, 148, 152, 154,
184, 193, 195, 207
escrita 17, 32, 44, 45, 51, 60, 61, 62, 68,
69, 70, 71, 72, 73, 88, 93, 122, 169, 171,
174, 177, 185, 204, 219, 223, 225

esteio 85
estudante 32, 63, 69, 70, 73, 97, 99, 107,
126, 149, 150, 161, 166, 169, 170, 175,
207, 208, 209, 210, 213, 218, 221
estudos dialógicos 54, 55, 75
expressões 13, 18, 67, 72, 107, 108, 109,
112, 113, 114, 115, 117, 119, 121, 228
expressões idiomáticas 13, 107, 108, 112,
113, 119, 228

F

fala 21, 45, 51, 61, 65, 67, 68, 69, 70, 92,
122, 127, 128, 140, 145, 148, 150
formação 14, 21, 26, 27, 35, 46, 79, 82, 83,
84, 85, 86, 87, 88, 91, 93, 94, 95, 100, 101,
103, 104, 136, 137, 143, 144, 148, 153,
157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165,
167, 170, 171, 173, 174, 175, 182, 183,
184, 186, 187, 190, 191, 192, 193, 194,
195, 196, 197, 198, 199, 200, 205, 207,
223, 225, 226, 228, 229, 230, 233
Fraseologia 107, 108, 118, 229
fronteira 14, 76, 120, 121, 122, 123,
124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133,
135, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 144,
146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154,
155, 156
funcionamento 22, 47, 52, 138, 196, 217

G

gênero 31, 43, 44, 56, 57, 58, 60, 68, 76,
77, 78, 87, 102, 134, 169, 172, 174, 177,
204, 206, 207, 211, 212, 213, 214, 217,
218, 219, 221, 222, 223, 231
Geração 13, 15, 18, 33, 37, 38, 41, 43,
47, 48
Geração Alpha 13, 15, 18, 33, 37, 38, 41, 43

H

hipóteses 67, 68, 72, 74, 96, 142
História 22, 48, 139, 156, 183, 200,
201, 229

I

idade 31, 68, 125, 134, 138, 145, 191
ideologias 13, 17, 18, 19, 20, 35, 46
ideologias linguísticas 13, 17, 18, 20, 35, 46
idiomáticas 13, 106, 107, 108, 111, 112,
113, 119, 228, 232
inferências 68, 69
iniciantes 13, 106, 107, 232
inovação 62, 206, 215, 225
interação 14, 34, 35, 55, 60, 64, 69, 80, 95,
109, 132, 171, 185, 195, 202, 204, 205,
209, 210, 211, 212, 215, 217, 219, 223, 224

L

leitor 41, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 92,
93, 94, 95, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 109
leitor literário 82, 83, 84, 85, 86, 87, 92, 99,
100, 104, 105
letramento 162, 169, 172, 175, 177, 231
levantamento 13, 75, 100, 106, 107, 111,
114, 115, 118
língua 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 32,
34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44,
45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 61, 62,
63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74,
75, 76, 77, 78, 80, 82, 85, 89, 93, 104, 105,
106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113,
115, 116, 118, 121, 122, 123, 124, 127,
128, 129, 130, 133, 135, 136, 138, 142,
143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150,
151, 152, 153, 154, 155, 158, 161, 162,
169, 170, 174, 175, 204, 205, 210, 221,
222, 228, 229, 230, 233, 234
língua espanhola 13, 106, 107, 118, 124, 135
língua materna 14, 51, 52, 62, 107, 121,
123, 127, 128, 129, 130, 136, 138, 144,
145, 148, 153, 154, 155, 158, 162, 170,
174, 233, 234
Língua Portuguesa 13, 16, 18, 28, 31, 33,
37, 38, 41, 43, 50, 51, 52, 62, 72, 78, 80,
81, 84, 105, 192, 224, 227, 228, 232

linguística 13, 14, 17, 18, 19, 21, 26, 27, 31,
32, 34, 35, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 51,
62, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 76, 77, 78, 79, 80,
110, 121, 123, 137, 145, 148, 151, 181
linguísticas 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 31,
32, 34, 35, 39, 46, 48, 61, 63, 64, 65, 66,
69, 71, 72, 74, 75, 78, 94, 123, 129, 139,
145, 151, 169, 224
literatura 21, 56, 57, 74, 78, 83, 84, 85, 86,
87, 88, 91, 92, 105, 109, 140, 187, 188, 228
livros 13, 16, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 28,
30, 33, 35, 36, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47,
50, 51, 52, 60, 71, 78, 83, 84, 88, 93, 94,
95, 100, 102, 105
livros didáticos 13, 16, 19, 22, 23, 24, 25,
30, 40, 45, 50, 51, 52, 60, 71, 78, 84, 88

M

mediador 68, 126, 209, 211, 222
metalinguísticas 58, 69, 72
misturas 120
mudança 13, 26, 50, 62, 63, 64, 74, 75,
124, 125, 160, 171, 188, 199, 208
multilinguismo 14, 120

N

norma 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 33,
34, 35, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46,
48, 64, 67, 68, 69, 75, 177
norma-padrão 18, 19, 20, 21, 34, 35, 36,
38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 64, 69

O

olhar 79, 93, 103, 125, 205

P

pandemia 14, 154, 184, 186, 195, 196,
202, 203, 207, 222
Paraguai 120, 121, 122, 124, 125, 126,
128, 129, 132, 133, 138, 140, 143, 146,
148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156

pesquisa 40, 47, 51, 52, 54, 70, 78, 80, 82, 84, 85, 88, 102, 107, 108, 109, 114, 115, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 130, 132, 133, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 151, 152, 155, 156, 157, 161, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 180, 181, 186, 187, 188, 189, 190, 194, 199, 205, 206, 210, 214, 231, 232
 PNLD 18, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 46, 48, 77, 78, 83, 84, 88, 104, 105
 politécnica 162, 165, 166, 169, 170, 176
 política 19, 20, 21, 26, 40, 47, 160, 164, 168, 183, 184
 práticas político-pedagógicas 123, 124, 125, 129, 131, 134, 138, 149
 produção 24, 34, 43, 53, 57, 61, 62, 64, 68, 73, 74, 91, 92, 93, 104, 163, 164, 165, 187, 190, 199, 204, 226
 professores 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 36, 45, 46, 64, 78, 82, 83, 89, 91, 102, 122, 123, 126, 128, 129, 130, 132, 133, 137, 138, 139, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 155, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 208, 224, 225, 228, 229, 230, 233
 propostas 30, 61, 69, 71, 72, 76, 84, 93, 95, 97, 98, 101, 102, 103, 107, 136, 152, 169, 206, 220

R

reconstrução 56, 70, 210
 reflexões 13, 14, 36, 41, 45, 59, 69, 77, 79, 93, 103, 124, 186, 189, 217, 218

S

silêncios 120
 sociolinguística 45, 124, 128, 140

T

texto 13, 18, 31, 33, 34, 36, 41, 42, 43, 44, 46, 55, 63, 69, 71, 72, 73, 74, 78, 81, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 139, 153, 158, 160, 161, 174, 176, 179, 180, 186, 187, 190, 199, 206, 226, 230, 231
 texto literário 13, 81, 82, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 99, 103
 tradição 13, 43, 44, 50, 62, 63, 70, 74, 75, 95, 97, 207
 tradução 13, 106, 107, 115, 117, 118

V

variedades 31, 32, 34, 63, 64, 66, 69, 74, 128

www.pimentacultural.com

Linguagens E Ensino

ENTRE NOVOS E VELHOS DESAFIOS