

# ENSINO, DISCURSOS E RELAÇÕES SOCIAIS: O FAZER DA LINGUÍSTICA NA CONTEMPORANEIDADE

Heloane Baia Nogueira  
Rosivaldo Gomes  
Suzana do Espírito Santo Barros  
Organizadores



**Heloane Baia Nogueira  
Rosivaldo Gomes  
Suzana do Espírito Santo Barros  
Organizadores**

**ENSINO, DISCURSOS E  
RELAÇÕES SOCIAIS:  
O FAZER DA LINGUÍSTICA  
NA CONTEMPORANEIDADE**

**UNIFAP  
Macapá-AP  
2019**

Copyright © 2019, autores

**Reitor:** Prof. Dr. Júlio César Sá de Oliveira  
**Vice-Reitora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone de Almeida Delphim Leal  
**Pró-Reitor de Administração:** Msc. Seloniel Barroso dos Reis  
**Pró-Reitora de Planejamento:** Msc. Luciana Santos Ayres da Silva  
**Pró-Reitora de Gestão de Pessoas:** Cleidiane Facundes Monteiro Nascimento  
**Pró-Reitor de Ensino de Graduação:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elda Gomes Araújo  
**Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Alves Fecury  
**Pró-Reitor de Extensão e Ações Comunitárias:** Prof. Dr. João Batista Gomes de Oliveira  
**Pró-Reitor de Cooperações e Relações Interinstitucionais:** Prof. Dr. Manoel de Jesus de Souza Pinto

**Diretor da Editora da Universidade Federal do Amapá**

Antonio Sabino da Silva Neto

**Editor-chefe da Editora da Universidade Federal do Amapá**

Fernando Castro Amoras

### Conselho Editorial

Ana Paula Cinta, Artemis Socorro do Nascimento Rodrigues, César Augusto Mathias de Alencar, Claudia Maria do Socorro Cruz F. Chelala, Daize Fernanda Wagner Silva, Elinaldo da Conceição dos Santos, Elizabeth Machado Barbosa, Elza Caroline Alves Muller, Jacks de Mello Andrade Junior, Jose Walter Cárdenas Sotil, Luís Henrique Rambo, Marcus André de Souza Cardoso da Silva, Patricia Helena Turola Takamatsu, Patricia Rocha Chaves, Robson Antônio Tavares Costa, Rosilene de Oliveira Furtado, Simone de Almeida Delphim Leal, Simone Dias Ferreira e Tiago Luedy Silva

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N778 e

Ensino, discursos e relações sociais: o fazer da linguística na contemporaneidade / Heloane Baia Nogueira, Rosivaldo Gomes e Suzana do Espírito Santo Barros (organizadores) – Macapá: UNIFAP, 2019.

Il.: 206 p.

ISBN: 978-85-5476-058-8

1. Ensino. 2. Linguística. 3. Livro didático. I. Rosivaldo Gomes. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 407

Capa: Rosivaldo Gomes

Diagramação: Fernando Castro Amoras



Editora da Universidade Federal do Amapá  
www2.unifap.br/editora | E-mail: editora@unifap.br  
Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek, Km 2, s/n, Universidade,  
Campus Marco Zero do Equador, Macapá-AP, CEP: 68.903-419

Editora afiliada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias



***ENSINO, DISCURSOS E RELAÇÕES SOCIAIS:  
O FAZER DA LINGUÍSTICA NA CONTEMPORANEIDADE***

**AUTORES**

Leonardo Jovelino Almeida de Lima  
Luane dos Santos Coelho  
Sarlene do Rosário Pereira  
Luciana Nunes Ferreira Chagas  
Joyce Vitória Martins Cruz  
Suzana do Espírito Santo Barros  
Paulo Herculano Ribeiro Santos  
Maria Lourdes Sanches Vulcão  
Kátia de Nazaré Santos Fonsêca  
Marcos Vinicius de Freitas Reis  
Norma-Iracema de Barros Ferreira  
Ivan Coelho Teixeira  
Marília Navegante Pinheiro  
Eline Samra de Souza Santos  
Ioleni Ribeiro de Moraes  
Ruany Maira da Silva Silva  
Nilva Oliveira dos Santos  
Ingrid Lara de Araújo Utzig  
Rodrigo Almeida Ferreira  
Yurgel Pantoja Caldas  
Marcus Vinícius Ribeiro Puresa  
Rosivaldo Gomes  
Daniel de Almeida Brandão  
Heloane Baia Nogueira  
Eloiny Lazamé



*É assim que chegamos à formulação do que tenho chamado de uma LA INdisciplinar e outros de antidisciplinar ou transgressiva (Pennycook, 2006) ou de uma LA da desaprendizagem (Fabrício, 2006). É uma LA que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir. Como Ciência Social, conforme muitos formulam a LA agora, em um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hiperssemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos [...]* (MOITA-LOPES, 2009, p. 19).



# Apresentação

A Linguística Aplicada contemporânea tem transgredido suas fronteiras e dialogado com outras áreas, objetivando a criação de discussões pertinentes para o campo e também contribuído com e para o estudo de questões socioculturais, de linguagem/discurso e de ensino. Além disso, as pesquisas feitas nessa área têm adotado metodologias de caráter qualitativo-interpretativista de variadas orientações para a observação e análise de dados, focalizando temas amplos de estudos, o que reforça o caráter interdisciplinar ou *INdisciplinar* da área, conforme propõe Moita-Lopes (2006, 2009) ou *Metateórico e Metametodológico* como defende Cavalcanti (2006).

Nesse sentido, esta obra apresenta um conjunto de discussões que seguem essa perspectiva interdisciplinar/transdisciplinar/in-disciplinar, apresentando questões de suma importância para a área. Organizada em três partes, a obra é resultante de debates ocorridos durante o I Fórum Regional de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada - I FEPLA, realizado na Universidade Federal do Amapá, no ano de 2017, com a temática “*Ensino, discursos e relações sociais: contribuições teórico-metodológicas da Linguística Aplicada na contemporaneidade*”.

Agradecemos aos 25 autores pelas valiosas contribuições tanto teóricas quanto metodológicas. Convidamos todos e todas para uma leitura prazerosa e reflexiva dos 13 capítulos que compõem este livro.

Rosivaldo Gomes  
Suzana do Espírito Santo Barros  
Heloane Baia Nogueira



## Prefácio

Pois todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o aspecto estilístico (BAKHTIN, 1953/54-2010, p.86).

A voz de Bakhtin, acima explicitada, remete em muito ao que o livro, que por ora é entregue ao leitor, se propõe. É uma obra que “se entrelaça em interações complexas, fundindo-se” em ideias de fios diversos, que em tempos outros se diriam incompatíveis de estar juntas. Essa preocupação já fora, por algum tempo, o alerta constante de muitos professores/pesquisadores, acerca de imbricamentos que tentavam romper fronteiras, como se a vida fosse assim: “cada um no seu quadrado,” quando a realidade é “tudo junto e misturado”, como nos lembra certa letra de canção.

Com a proposta de trazer “*contribuições teórico-metodológicas da Linguística Aplicada (LA) na contemporaneidade*” este livro se pretende e se faz transgressor, se pretende e se faz multifacetado, se pretende e se faz inter/trans/multidisciplinar, abalando alicerces e emaranhando-se pelos nós da vida a nós, no discurso que dele está tecido. Nessa sua pretensão, o livro segue “Orientado para o seu objeto”, levando “o discurso a penetrar neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações”, nos termos de Bakhtin, na busca de contribuir para um maior envolvimento de docentes e discentes em um ensino imbricado com a pesquisa e a exten-

são. Assim, são treze capítulos que o organizam em três partes, a saber: “Ensino de línguas, aprendizagem e gêneros textuais”; “Discurso, identidades e representações” e “Ensino e tecnologias digitais”.

Trazendo reflexões atuais e urgentes para a formação inicial e continuada de professores, a primeira parte, intitulada “Ensino de línguas, aprendizagem e gêneros textuais”, patenteia a voz de jovens pesquisadores como Leonardo Jovelino Almeida de Lima, que discute “*O livro didático como ferramenta de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira: análise de um Livro de Inglês*”, seguido por Luane dos Santos Coelho e Sarlene do Rosário Pereira, que trazem à baila estudos sobre “*A Língua Francesa como disciplina optativa: o que dizem as leis?*”. Outro capítulo, de igual preocupação com o ensino, é “*Pensando a Base Nacional Comum Curricular: discussões para além da redação do documento*” de Luciana Nunes Ferreira Chagas.

“Ensino Médio Integral: o imediatismo em busca de um ensino que renove a educação brasileira” é o título das autoras Joyce Vitória Martins Cruz e Suzana Barros, somando-se a “Orientações dos PCN para o ensino da análise linguística no Ensino Fundamental: análise a partir do gênero tirinha” de Paulo Herculano Ribeiro Santos, e mais uma vez a da pesquisadora Suzana do Espírito Santo Barros se faz presente. Fechando esta primeira grande parte, destacamos os capítulos seis e sete, que têm por título, respectivamente, “Ensino religioso como disciplina escolar: retrocessos e avanços na definição de sua base epistêmica” dos autores Maria Lourdes Sanches Vulcão, Kátia de Nazaré Santos Fonsêca, Marcos Vinicius de Freitas Reis com a pesquisadora Norma-Iracema de Barros Ferreira e “PCN de Língua Portuguesa e livro didático: a construção da análise linguística a partir dos gêneros textuais” do autor Ivan Coelho Teixeira.

No título da segunda parte do livro: “Discurso, identidades e representações”, a diversidade de pensamento dos autores se insere numa agenda político-social, cujos capítulos tratam de identidades, mostrando que não são únicas e nem fixas. Além disso, trazem para os estudos da linguagem a mudança consolidada pela LA, de que temas fora do escopo do ensino de línguas, com seus objetos específicos (leitura, escrita e gramática), devem, sim, permeá-los. Isso se comprova com os capítulos “*A invisibilidade de alguns grupos femininos em revistas impressas: idosas, negras e acima do peso*” das autoras Marília Navegante Pinheiro e Nilva Oliveira dos Santos; “*Bajubá: ‘linguagem’ como traço*

*identitário do segmento LGBT, das autoras Eline Samra*” de Souza Santos, Ioleni Ribeiro de Moraes e Ruany Maira da Silva Silva, que, ao lado dos capítulos *“Literatura gay como visibilidade à comunidade LGBTQIA+”*, dos autores Ingrid Lara de Araújo Utzig, Rodrigo Almeida Ferreira e Yurgel Pantoja Caldas, fecham esta segunda parte da obra, com o capítulo *“Relações identitário-culturais e práticas discursivas no livro didático de Língua Portuguesa”*, de Marcus Vinícius Ribeiro Puresa e Rosivaldo Gomes.

Hoje, no trabalho, no lazer ou nas coisas mais simples da vida cotidiana, como ligar uma máquina para lavar roupas, lá está ela, as tecnologias nos colocando a provas! Certos do quanto ela afeta a todos nós, os autores não nos furtam de demonstrar possíveis caminhos de ensinar e aprender tomando-as como ferramentas de apoio. É com esse mote que a última parte do livro se apresenta: *“Ensino e tecnologias digitais”* reúne dois capítulos, o primeiro, *“Uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa a partir de um protótipo didático com o gênero notícia digital”*, escrito por Daniel de Almeida Brandão e Rosivaldo Gomes e, o segundo, *“A linguagem hipermidiática e os novos (multi)letramentos na hipermodernidade”* da autora Eloiny Lazamé, encerram a composição dessa obra, que sem dúvida deixará aberta as portas para outras reflexões semelhantes.

Profa. Dra. Adelma Barros-Mendes



# Sumário

<b>P</b>	<b>Parte 1</b>	<b>15</b>
	<b>Ensino de linguas, aprendizagem e gêneros textuais</b>	
<b>1</b>	<b>O livro didático como ferramenta de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira: análise de um Livro de Inglês</b> .....	<b>17</b>
	<i>LEONARDO JOVELINO ALMEIDA DE LIMA</i>	
<b>2</b>	<b>A Língua Francesa como disciplina optativa: o que dizem as leis?</b> .....	<b>31</b>
	<i>LUANE DOS SANTOS COELHO e SARLENE DO ROSÁRIO PEREIRA</i>	
<b>3</b>	<b>Pensando a Base Nacional Comum Curricular: discussões para além da redação do documento</b> .....	<b>42</b>
	<i>LUCIANA NUNES FERREIRA CHAGAS</i>	
<b>4</b>	<b>Ensino Médio Integral: o imediatismo em busca de um ensino que renove a educação brasileira</b> .....	<b>55</b>
	<i>JOYCE VITÓRIA MARTINS CRUZ e SUZANA BARROS</i>	
<b>5</b>	<b>Orientações dos PCN para o ensino da análise linguística no Ensino Fundamental: análise a partir do gênero tirinha</b> .	<b>65</b>
	<i>PAULO HERCULANO RIBEIRO SANTOS e SUZANA DO ESPÍRITO SANTO BARROS</i>	
<b>6</b>	<b>Ensino religioso como disciplina escolar: retrocessos e avanços na definição de sua base epistêmica</b> .....	<b>77</b>
	<i>MARIA LOURDES SANCHES VULCÃO, KÁTIA DE NAZARÉ SANTOS FONSÊCA, MARCOS VINICIUS DE FREITAS REIS e NORMA-IRACEMA DE BARROS FERREIRA</i>	
<b>7</b>	<b>PCN de Língua Portuguesa e livro didático: a construção da análise linguística a partir dos gêneros textuais</b> .....	<b>92</b>
	<i>IVAN COELHO TEIXEIRA</i>	
<b>P</b>	<b>Parte 2</b>	<b>103</b>
	<b>Discurso, identidades e representações</b>	
<b>8</b>	<b>A invisibilidade de alguns grupos femininos em revistas impressas: idosas, negras e acima do peso</b> .....	<b>105</b>
	<i>MARÍLIA NAVEGANTE PINHEIRO e NILVA OLIVEIRA DOS SANTOS</i>	

<b>9</b>	<b>Bajubá: “linguagem” como traço identitário do segmento LGBT .....</b>	<b>117</b>
	<i>ELINE SAMRA DE SOUZA SANTOS, IOLENI RIBEIRO DE MORAES e RUANY MAIRA DA SILVA SILVA</i>	
<b>10</b>	<b>Literatura gay como visibilidade à comunidade LGBTQIA+ .....</b>	<b>129</b>
	<i>INGRID LARA DE ARAÚJO UTZIG, RODRIGO ALMEIDA FERREIRA e YURGEL PANTOJA CALDAS</i>	
<b>11</b>	<b>Relações identitário-culturais e práticas discursivas no livro didático de Língua Portuguesa .....</b>	<b>142</b>
	<i>MARCUS VINÍCIUS RIBEIRO PURESIA e ROSIVALDO GOMES</i>	
<b>Parte 3</b>		<b>169</b>
<b>Ensino e tecnologias digitais</b>		
<b>12</b>	<b>Uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa a partir de um protótipo didático com o gênero notícia digital .....</b>	<b>171</b>
	<i>DANIEL DE ALMEIDA BRANDÃO e ROSIVALDO GOMES</i>	
<b>13</b>	<b>A linguagem hipermidiática e os novos (multi)letramentos na hipermodernidade .....</b>	<b>193</b>
	<i>ELOINY LAZAMÉ</i>	

## **Parte 1**

---

# **Ensino de linguas, aprendizagem e gêneros textuais**



# 1 O livro didático como ferramenta de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira: análise de um Livro de Inglês

Leonardo Jovelino Almeida de Lima<sup>1</sup>

## Considerações Iniciais

Os livros didáticos correspondem a importantes ferramentas para a aprendizagem de uma língua, especialmente uma língua estrangeira. Cada vez mais, o livro passa a ser difundido nos cursos como uma forma de apoiar o professor em sala de aula e contribuir para que o aluno desempenhe um papel mais autônomo no processo de aquisição de uma segunda língua.

Marcuschi (2008) evidencia em suas pesquisas (sobre análise de livros didáticos de línguas) que, ainda hoje, persiste o fato de que muitas atividades de compreensão escrita se resumem em ‘perguntas e respostas’, e poucas são as atividades de reflexão sobre o conteúdo e as ideias do texto.

É de se considerar que atividades como as citadas, apesar de serem repetitivas e, muitas vezes, básicas, são relevantes para determinadas finalidades na aprendizagem da língua alvo. Cabendo ao professor e ao aluno a decisão de quando elas são relevantes para o aprendizado. Holden (2009) sugere que o professor de línguas não deve se sentir dominado pelo conteúdo ou pela apresentação dos livros didáticos. O professor conhece a situação apresentada em sua sala de aula e, portanto, deve entender qual o livro ou atividade certa para ajudá-lo a alcançar os objetivos da aula.

Evidencia-se assim, a importância de os livros didáticos se apresentarem apropriados para os ambientes de aprendizagem, contribu-

---

<sup>1</sup> Graduado em Ciências Contábeis pela Faculdade de Estudos Avançados do Pará - FEAPA (2010) e especialista em Finanças Empresariais pela Faculdade de Castanhal - FCAT (2014). Graduando do curso de Letras, habilitação em língua inglesa, da Universidade Federal do Pará. E-mail: leolimamat@hotmail.com

indo para que os aprendentes se desenvolvam melhor na língua alvo. Essa importância se dá também no fato de que muitos professores se “limitam ao livro didático quanto à busca de informações para a preparação de suas aulas, dessa forma, é possível sugerir que os pressupostos teóricos que permeiam os livros didáticos orientam a conduta dos professores” (NEVES, 1990, apud COSTA, 2009, p.01).

Diante do exposto, este capítulo tem por objetivo evidenciar uma análise do livro didático *English ID 1 (2013)* conforme especificações (critérios de seleção) do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Essa análise se baseou em cinco questões norteadoras que serão melhor trabalhadas no tópico a seguir.

## **2 Livro didático *English ID 1 (2013)*: caminhos analíticos**

Para a elaboração da pesquisa aqui trabalhada, efetuou-se uma análise no livro didático *English ID 1 (2013)*<sup>2</sup>. Para tal análise, foram considerados cinco critérios de seleção dos livros didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático, os quais foram adaptados para as perguntas abaixo:

- a) Qual a abordagem que o livro dá para o ensino de língua inglesa?
- b) São apresentados textos de tipos e gêneros diferentes?
- c) Os textos são representativos da heterogeneidade cultural e linguística, variedades e registros?
- d) O trabalho com a compreensão escrita envolve atividades de pré-leitura e pós-leitura?
- e) O trabalho com a compreensão escrita exige que o aprendente faça uso de estratégias?

Avaliou-se que esses critérios são relevantes para entendermos se o livro analisado contribui para o efetivo aprendizado da língua alvo pelos alunos, assim como, para o aprendizado autônomo.

## **3 Abordagem que o livro dá para o ensino de língua inglesa**

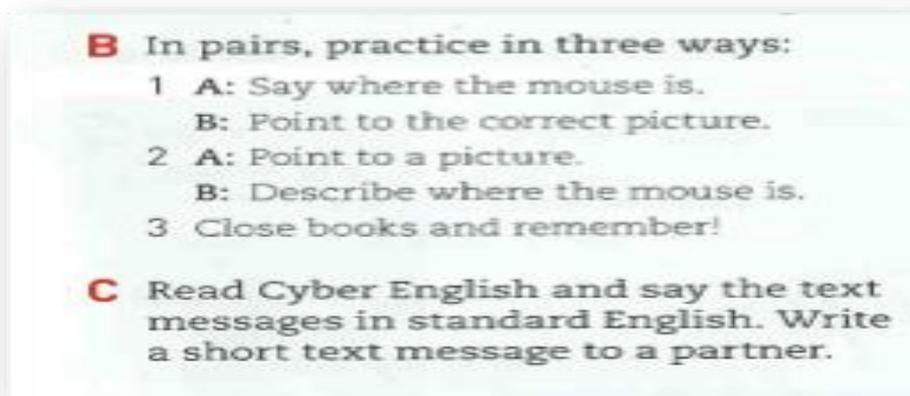
---

<sup>2</sup> Autores: Paul Seligson, Carol Lethaby, Cris Gontow, e Tom Abraham.

Em uma apreciação prévia, não conseguimos identificar qualquer menção ao tipo de abordagem trazida pelo livro didático. Nessa mesma apreciação, partimos do pressuposto de que o livro apresenta uma abordagem comunicativa, levando em consideração as características e fundamentos dessa abordagem trazidos nos trabalhos de Sant'Anna, Spaziani e Goés (2014) e Martinez (2009); especialmente, ao anunciarem que, por essa abordagem, a língua é compreendida, principalmente, para servir à comunicação.

A primeira especificação que consideramos importante destacar corresponde ao conjunto de atividades específicas que contribuem para que haja a interação entre os pares, permitindo que a aprendizagem da língua inglesa seja mais dinâmica e mais voltada para a comunicação. Conforme podemos observar abaixo:

FIGURA 1 - Atividade 6.9



Fonte: SELIGSON, P. et al, 2013, p. 67.

Sant'Anna, Spaziani e Goés (2014) anunciam que a abordagem comunicativa deve contribuir para que o aprendente se torne hábil para se comunicar na língua alvo, permitindo a interação em pares ou em grupos, a fim de que possam aplicar a língua alvo em situações reais de uso. A figura 01 pode exemplificar essa característica, ao demonstrar como as atividades de interação estão presentes no decorrer dos capítulos. Normalmente, essas atividades solicitam que os aprendentes formem pares e pratiquem a língua alvo, considerando o assunto trabalhado no capítulo em questão.

Outras características defendidas por Sant'Anna, Spaziani e Goés (2014) e Martinez (2009) quanto à abordagem comunicativa, dizem respeito a presença de noções semânticas e a compreensão de funções sociais da língua alvo. Essas características podem ser exemplificadas nas figuras a seguir:

FIGURA 2 – Atividade 6.5

	+	-	?
<b>Singular</b>	There <u>was</u> a...	There was no... There wasn't a...	Was <u>there</u> a...?
<b>Plural</b>	There were...	There <u>wasn't</u> no... There weren't any...	<u>Were</u> there any...?

Fonte: SELIGSON, P. et al, 2013, p. 63

FIGURA 3 – Atividade 10.8

**Which type are you?**

The enneagram is an ancient symbol used to describe personality types. It is a circle with nine points. Each of them represents a different personality type with both negative and positive characteristics. The enneagram says that we move between these negative and positive characteristics. All of us have one of nine basic personality types. Here is an example of each type.

**Type 1:** I'm type 1. I'm a perfectionist and I'm idealistic. My negative side is that sometimes I'm very critical of other people.

**Type 2:** I love to help people and I'm very generous, but if you're my friend I don't want to share you! I can be very possessive. I'm type 2.

**Type 3:** Well, I'm type 3. I am ambitious and good at things. If I do things well I can become more arrogant—this is my negative side.

Fonte: SELIGSON, P. et al, 2013, p. 110

FIGURA 4 – Make it personal, E.

**E MAKE IT PERSONAL** In pairs, imagine an event and write an invitation for it. Go around the class and invite others. Note if they accept or refuse. Who has the most people going to their event?

Workbook p.

Fonte: SELIGSON, P. et al, 2013, p.69

A figura 2 demonstra como as atividades de gramática estão presentes nos capítulos, porém, é importante destacar, que elas são utilizadas de forma periférica e didática, possibilitando que o aprendiz se sinta à vontade para utilizar as regras e se comunicar as usando em suas interações. As figuras 3 e 4 já mostram como o aluno pode entender as funções que a língua exerce no dia a dia, seja para conversas diretas, ou até mesmo para expressar opiniões, descrições, sentimentos, fazer pedidos, convites, etc.

A figura 04 também exemplifica uma importante característica dessa abordagem trazida pelas autoras. Para Sant'Anna, Spaziani e Goés (2014), a abordagem comunicativa deve permitir que os aprendizes possam desenvolver atividades de dramatização, na intenção de que percebam a língua em diferentes contextos. Nesse sentido, a tarefa solicitada na figura 4 contribui para que o aluno interaja em grupo, compreenda e utilize a língua alvo, simulando um convite para algum evento. Nessa atividade, a criatividade do aluno também é permitida, sendo considerada outra característica essencial dessa abordagem (SANT'ANNA, SPAZIANI E GOÉS, 2014).

Percebemos ainda que essas atividades/tarefas exemplificadas são aleatórias, podendo ser encontradas em diferentes lugares ao longo dos capítulos e de acordo com o assunto de cada unidade.

### 3.1 Textos de tipos e gêneros diferentes

No decorrer dos capítulos do livro, conseguimos encontrar modelos de *e-mails*, convites, recados, mensagens de texto, *blogs*, notícias, etc. Nesse sentido, percebemos que a diversidade de gêneros está presente no livro analisado; essa diversidade contribui no intuito de aproximar o aluno de língua estrangeira da realidade que o cerca.

É importante salientar que o livro em questão apresenta conteúdo não autêntico, ou seja, os diferentes textos são desenvolvidos para alcançar os fins propostos pelos respectivos capítulos. Entendemos que toda forma de exposição de um aluno a qualquer ferramenta voltada para a aprendizagem de uma língua estrangeira vai levá-lo a aprender alguma coisa. Porém, a intenção dos autores quanto ao uso desses conteúdos criados (não autênticos) contribui de maneira pouco satisfatória para a aprendizagem da língua; ainda que aborde novas palavras e estruturas, os textos limitam o aluno a situações convenientes.

tes de uma lição do livro didático. Situações essas que podem não acontecer no contato real desses alunos nos momentos de interação.

Consideramos também que no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, as atividades/tarefas devem ser adaptadas aos textos autênticos e não os textos serem modificados com fins pedagógicos; o que permite uma maior aproximação do aluno à realidade.

### **3.2 Heterogeneidade cultural e linguística, variedades (regional, urbana e rural) e registros (formal e informal)**

O livro de forma geral não contempla essa heterogeneidade cultural, pois, os textos analisados não apresentam traços que identifiquem determinada cultura, que caracterize a fala ou os costumes de regiões específicas, como por exemplo: festividades, lendas, feriados, etc. Entendemos que a ausência dessa heterogeneidade cultural interfere no aprendizado, uma vez que não dá ao aluno a oportunidade de contato com vocabulários e falas de regiões específicas (fala do homem do campo, gírias ou dialetos, por exemplo).

Com relação à heterogeneidade linguística, não encontramos qualquer variação de fala em relação ao tempo cronológico, sociedade ou nível hierárquico. Essa ausência impossibilita o aluno ao contato real com a língua como é falada no dia a dia. Quanto à questão da heterogeneidade de registros, os textos analisados no livro didático utilizam linguagem formal e informal, porém, de forma muito genérica e sem especificações.

### **3.3 Atividades de pré-leitura e pós-leitura**

Em nossa análise acerca do livro em questão, percebemos que o mesmo mescla algumas atividades introdutórias (imagens, questionários, áudios, etc.), relacionadas ao texto que será lido e trabalhado. Nesse sentido, tais atividades podem ser concebidas como sendo de pré-leitura, pois elas possibilitam o professor incitar nos aprendentes conhecimentos prévios relacionados ao texto que será trabalhado, e assim, ajudá-los a ativarem ou a construírem os esquemas mentais exigidos pelas atividades de compreensão escrita.

Com relação às atividades de pós-leitura, de acordo com os Pa-

râmetros Curriculares Nacionais (1998 *apud* COSTA, 2009), é a fase na qual se consolidam as informações descobertas no texto associando a isso uma reflexão acerca do tema do trabalho. É o momento onde surgem as discussões e os alunos poderão expressar opiniões e experiências pessoais. Entretanto, não foi isso que constatamos em nossas análises, uma vez que as atividades de pós-leitura apresentadas no livro não são abordadas de forma a proporcionar discussões ou reflexões acerca do tema da seção; em outras palavras, o livro não oferece atividades de pós-leitura que induzam o aprendiz desenvolver/aplicar de maneira eficaz o assunto proposto no texto.

Na maioria das vezes, os alunos são levados a procurar por palavras ou expressões no texto para realizarem suas tarefas (*Scanning reading*); ou então, eles se deparam com atividades nas quais devem responder 'verdadeiro' ou 'falso' (eles devem ler o texto e responder de acordo com suas interpretações se as afirmações são verdadeiras ou falsas).

### **3.5 O uso de estratégias pelo aprendiz nas atividades de compreensão escrita (atividades de leitura)**

O uso de estratégias para compreensão escrita corresponde a uma importante atividade que os aprendizes tendem a utilizar na prática da leitura. Brown (1994) *apud* Cantalice (2004) explica que essas estratégias dizem respeito às técnicas ou métodos que os leitores utilizam para obter alguma informação ou facilitar o processo de compreensão no momento da leitura.

Duke e Pearson (2002) *apud* Cantalice (2004) apontam seis tipos de estratégias de compreensão da escrita realizadas no momento da leitura: *predição, pensar em voz alta, estrutura do texto, representação visual do texto, resumo e questionamento*. Para a análise do Livro didático em questão, quatro estratégias de Duke e Pearson devem ser destacadas, uma vez que, além de poderem ser efetivamente utilizadas em sala de aula (nas práticas de *intensive reading*), são fortemente permitidas pelas atividades de leitura presentes no material analisado. São elas:

**A. Predição:** as atividades de leitura presentes no livro permitem que os alunos possam prever fatos e/ou o próprio conteúdo, através de um levantamento de conhecimentos prévios (conhecimento enciclopédico, conhecimento de mundo), conforme podemos visualizar abai-

XO:

Figura 5 – Atividade 6.8

**6.3 How was your last New Year's Eve?**

**6 Reading**

**A** Look at these photos. What is this celebration? What can you see in the pictures?



**B** Who has good memories of New Year's Eve 1999 and who has negative feelings? Read and write  or  next to what each person says.

**The Millennium Celebration** Billions of people around the world welcomed the New Millennium with some of the most spectacular celebrations ever. How was it for you?

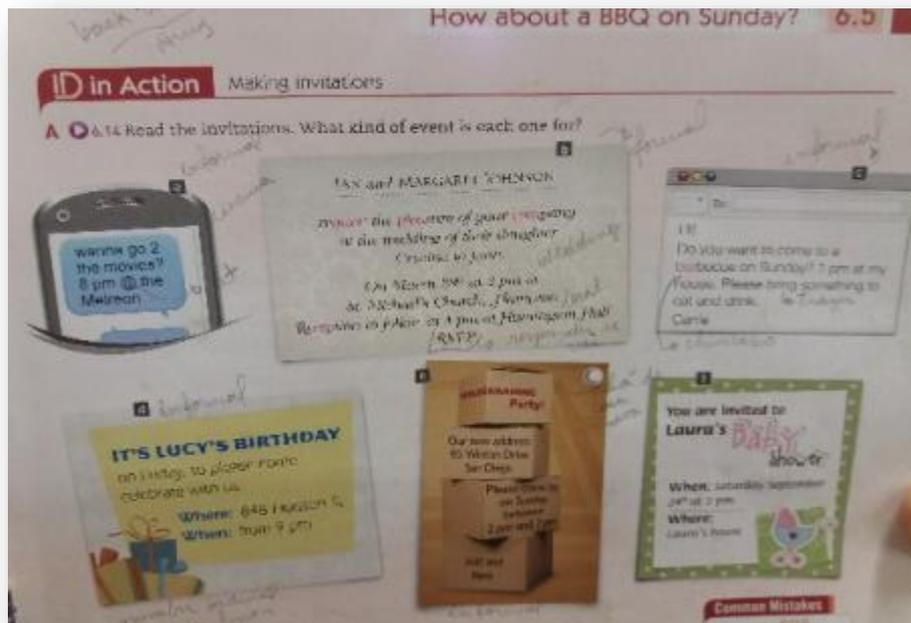
<p>It was <del>so</del> some! Our city was the first place to really celebrate the New Year. The first babies of the millennium were born here! Kerry, Gisbourne, New Zealand.</p> <p>Amazing! I'll never forget it. There were fantastic fireworks in Sydney and there were hundreds of boats on the water!</p>	<p>I was three and I only remember the fireworks. They made me cry. I was terrified! Lindsey, Los Angeles, The USA.</p> <p>It was just another day. It wasn't really the beginning of the new millennium and so much money was spent for nothing. Larry, Santiago, Chile.</p>
--	---

Fonte: SELIGSON, P. et al, 2013, p. 66.

Na imagem, vemos uma atividade de leitura que está sendo antecedida por figuras e questões específicas nas quais permitem que o aprendente da língua alvo possa fazer previsões sobre o conteúdo que será tratado. Essas figuras e questões correspondem a atividades pré-leitura e podem ser encontradas em diversas atividades de leitura presentes do livro didático analisado.

**B. Estrutura do texto:** estratégia bem característica no livro didático analisado, pois este apresenta diferentes tipos de textos (relacionados ao contexto social), permitindo que o aprendente possa distinguir os diferentes gêneros textuais e suas funções no meio.

Figura 6 – Atividade 6.14.

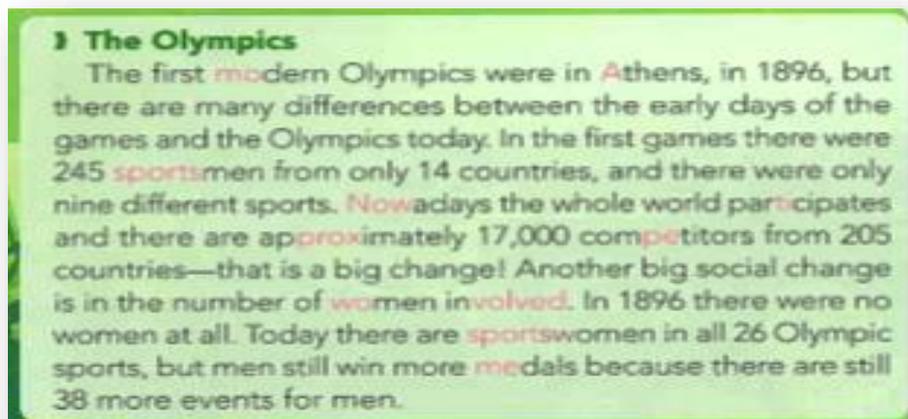


Fonte: SELIGSON, P. et al, 2013, p. 69.

Como podemos visualizar, os diferentes tipos de textos presentes no livro didático proporcionam características distintas, que os diferenciam entre si, permitindo que o aprendente possa identificá-los (tal como sendo: uma mensagem de texto, um convite formal, um convite informal, um blog, etc.). Essa identificação contribui para que o aluno possa compreender os diferentes gêneros e sua função no contexto social, ajudando assim com a aprendizagem da língua alvo.

C. A *representação visual do texto* é também uma estratégia que pode ser utilizada pelos aprendentes, uma vez que, além do uso de muitas palavras cognatas, os textos apresentam marcadores que auxiliam os alunos na correta pronúncia na língua inglesa:

Figura 7 - Skill practice, C.

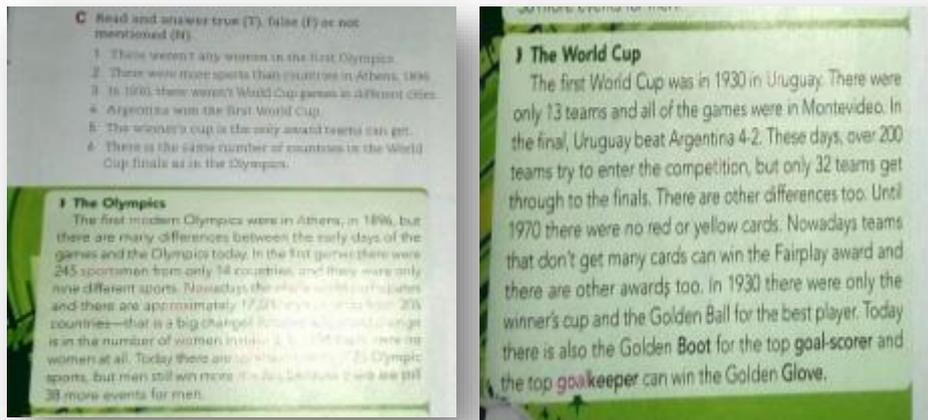


Fonte: SELIGSON, P. et al, 2013, p. 73.

Apesar desses marcadores (em rosa) apresentarem uma estratégia mais voltada para a compreensão da competência *oral*, consideramos importante destacá-los em nossas análises, uma vez que entendemos ser muito relevantes para a aprendizagem da língua alvo.

D. A última das quatro estratégias de Duke e Pearson (2002, apud CANTALICE, 2004) corresponde ao *Questionamento*, que também está muito presente nas atividades de compreensão escrita do livro didático analisado. Conforme Cantalice (2004) as perguntas sobre o texto estudado contribuem para que o leitor tenha uma compreensão melhor do conteúdo, pois permitem que ele reflita sobre o mesmo.

Figura 8 – Skill practice, C.



Fonte: SELIGSON, P. et al, 2013, p. 73.

Essas quatro estratégias destacadas acima são encontradas em nossas análises, pois estão fortemente disponíveis no livro didático para utilização pelos aprendentes. Entretanto, não podemos desconsiderar as estratégias '*Pensar em voz alta*' e '*Resumos*', por serem também importantes para uma boa compreensão da escrita. A estratégia de '*Pensar em voz alta*' diz respeito à verbalização dos pensamentos durante a leitura de um texto. Segundo Cantalice (2004), percebe-se uma melhora no processo de compreensão dos alunos quando eles se dedicam a essa prática durante a leitura de textos em sala de aula. Entretanto, não encontramos atividades ou tarefas no livro didático que permitem os aprendentes utilizarem essa estratégia. Caberia ao professor da língua estimular essa estratégia através da criação de atividades que incentivem a verbalização de opiniões e pensamentos pelos alunos.

A utilização da estratégia de *Resumo* permite que o aluno possa extrair do texto as informações de maior relevância, para que assim, tenha uma ideia geral do seu conteúdo. Apesar do uso dessa estratégia facilitar a compreensão global do texto, não encontramos atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura que permita o aluno realizá-la. O uso dessa estratégia também é defendido por Brown (1994), ao propor a *skimming reading* como uma das dez estratégias de leitura que podem ser aplicadas pelo professor em sala de aula, conforme vere-

mos a seguir.

Brown, em seu livro *Teaching by Principles* explora dez diferentes estratégias que também são relevantes para a compreensão escrita, seja para um *Intensive Reading* ou *Extensive Reading*. São elas: (a) *Identify the purpose of reading*; (b) *Use graphemic rules and patterns to aid in bottom-up decoding*; (c) *Use eficiente silent reading techniques for improving fluency*; (d) *Skim the text for the main idea*; (e) *Scan the text for specific information*; (f) *Use semantic mapping or clustering*; (g) *Guess when you aren't certain*; (h) *Analyze vocabular*; (i) *Distinguish between literal and implied meaning*; e, (j) *Capitalize on discourse markers to process relationships* (BROWN, 1994).

Algumas dessas estratégias também são requeridas pelo livro didático analisado, para que os aprendentes tenham uma efetiva compreensão da escrita e eficiente aprendizagem da língua alvo, em específico, língua inglesa. As três principais encontradas no livro didático serão exploradas abaixo:

a) *Scan the text for specific information*: esta estratégia permite que o leitor capture partes específicas e importantes do texto para ajudá-lo a entender não somente o conteúdo, mas o gênero correspondente. No livro analisado, esta estratégia é principalmente requerida através de atividades de pós-leitura, conforme mostrado no exemplo:

b) *Guess when you aren't certain*: esta estratégia também pode ser requerida em algumas atividades de leitura do livro analisado, uma vez que existem mecanismos no próprio texto, ou pertencentes a ele, que contribuem para que o aluno possa supor algum significado ou alguma ideia. Essa estratégia pode ser principalmente solicitada nas atividades de pré-leitura ou através de imagens presentes no texto.

c) *Analyze vocabular*: também é uma estratégia que pode ser realizada pelo leitor, já que muitas das atividades de compreensão escrita permitem que o aluno possa analisar o vocabulário empregado e entender significados, ideias, conteúdos, etc.

As demais estratégias de Brown podem ser trabalhadas nos textos presentes no livro analisado, entretanto, elas não são solicitadas pelas atividades. Para que elas sejam efetivamente utilizadas, caberia ao professor ou ao próprio aluno essa iniciativa. Como uma exemplificação, não encontramos no livro atividades que permitem a realização da estratégia '*Skim the text for the main idea*'. Contudo, nada impediria de o professor elaborar uma atividade na qual o aluno possa cap-

tar a ideia principal do texto através de uma leitura rápida do mesmo; ou até, de o aluno realizar essa estratégia em uma *extensive reading*.

Após nossas verificações quanto a este tópico, entendemos que os textos apresentados no livro trazem facilitações para a compreensão e para o uso de estratégias de aprendizagem, como marcações de entonação em palavras, imagens que, atividades *pré-leitura* e *pós-leitura*, entre outras.

## Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo efetuar uma análise do livro didático *English ID 1 (2013)* conforme especificações do Programa Nacional do Livro Didático. E para atingir esse objetivo, cinco questões foram consideradas essenciais para o entendimento sobre a importância dos livros didáticos nas aulas de língua estrangeira. Esta análise partiu do pressuposto de que considerável número de livros didáticos não está apto para desempenhar um papel eficiente no ensino e aprendizagem de uma língua, não contribuindo para as tarefas do professor e autonomia dos alunos, na condição de aprendentes.

Nesse sentido, para o livro aqui analisado, consideramos o mesmo uma adequada ferramenta para as aulas de inglês, apesar de entendermos que ele necessita de algumas modificações/atualizações, principalmente quanto às situações de: ausência de autenticidade dos textos disponíveis, falta de heterogeneidade cultural e linguística, ausência de atividades de pós leitura mais eficazes e voltadas para a reflexão e pensamento crítico do aluno, e falta de atividades que permitam a utilização de estratégias consideradas importantes.

Essas modificações não devem se limitar a essas quatro situações citadas. Elas estão aqui destacadas, já que são frutos de uma análise sucinta e objetiva de alguns pontos considerados importantes. Muito mais questões são levantadas pelo PNLD e que merecem atenção ao se trabalhar com análise de livros didáticos.

## REFERÊNCIAS

- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2ª edição. Person Education, 1994.
- CANTALICE, L. M. de. Ensino de estratégias de leitura. **Psicologia**

- Escolar e Educacional (on-line)**, v.8 n.1, Campinas, Jun, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572004000100014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100014)>. Acesso em: 05.Mar.2017.
- COSTA, M. F. da. **Atividades de compreensão escrita**: um olhar sobre o livro didático de língua inglesa. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN\\_2009/PDF/Marta%20Furtado%20da%20Costa.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Marta%20Furtado%20da%20Costa.pdf)>. Acesso em 05.Mar.2017.
- HOLDEN, S. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Service, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. Tradução Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). **Guia de livros didáticos PNLD 2008**. Brasília: MEC.
- SANT'ANNA, M. R. de; SPAZIANI, L.; GOÉS, M. C. de. **As principais metodologias de ensino de língua inglesa no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- SELIGSON, P; et al. **English ID 1**: Student Book. Richmond, 2013.

# 2

## A Língua Francesa como disciplina optativa: o que dizem as leis?

Luane dos Santos Coelho<sup>3</sup>  
Sarlene do Rosário Pereira<sup>4</sup>

### Introdução

Ensinar uma língua estrangeira no Ensino Médio em um país de tamanha extensão em diversidades como o Brasil, tem se mostrado desafiador, apesar de aparentemente não se perceber. A inserção do inglês e do espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde 2010, tem elevado o status dessas duas línguas como fundamental e preponderante frente a alguma outra língua, o que ensejou mudanças no quesito à oferta de disciplinas estrangeiras no Ensino Médio para tornar o aluno apto a responder as questões propostas em prova. Mudanças que ocorreram resultando no que dispõe a Lei 13.415, de 2017 da Reforma do Ensino Médio que enfatiza a obrigatoriedade do Inglês como língua estrangeira e outra, preferencialmente, o Espanhol.

A importância desta pesquisa é de grande relevância para os estudos a despeito da disciplina do Francês no currículo escolar no Amapá, em que neste estado, a localização geográfica favorece as inter-relações sociais, econômicas, turísticas e culturais. Nesse sentido, trava-se aqui uma reflexão e discussão principiante que vise influenciar estudos e propostas para um olhar diferenciado acerca da agregação do Francês, como preferencial, no currículo do ensino médio, tendo em vista que interpretações por parte de gestores no Estado têm promovido um discurso que acaba por distorcer o que está escrito no dispositivo legal dessa nova reforma do ensino médio.

---

<sup>3</sup> Graduada em Letras pela Universidade Vale do Acaraú. Acadêmica do curso de Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Amapá. E-mail: luanesc Coelho@gmail.com

<sup>4</sup> Graduada em História pela Universidade Federal do Amapá. Acadêmica do curso de Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Amapá. E-mail: sarlenehistoria@gmail.com

O estudo surgiu a partir de observações de que não se tem uma pesquisa voltada para as análises de documentos legais, dos quais se destacam aqui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) atual e anteriores, Parâmetros Curriculares Nacionais, e a lei de reforma do Ensino Médio de 2017, como aqui é caracterizada os referentes ao assunto abordado.

Temos, entretanto, em “Políticas linguísticas educativas em conflito no Amapá: impactos e contradições da LDB 9394/96 e da lei 11.161/05” da autora Day (2016), uma referência em estudo voltada para uma reflexão avaliativa dentro da perspectiva de políticas linguísticas em detrimento da questão da oferta do francês, como disciplina, no Amapá, analisando LDB de 96 e uma Lei de Lei 11.161/2005, em que nesta, a língua espanhola foi descrita como língua de oferta obrigatória em todas as escolas de ensino no país, o que vem de encontro ao que diz a LDB de 1996, em que Day (2016) ratifica que nesta é permitida à comunidade escolar escolher suas línguas estrangeiras a partir de suas características geopolíticas e sócio-histórica.

Mediante os documentos, fontes desta pesquisa, foram feitas as análises para a interpretação da Lei 13.415, de 2017, foco da investigação neste trabalho. Assim sendo, os objetivos deste capítulo são: mostrar como os documentos legais tratam a inserção de línguas estrangeiras no currículo do Ensino Médio analisar como se tem dado a incorporação da disciplina de língua francesa no Amapá, especificamente no contexto da reforma atual.

## **1 Disciplinas de línguas estrangeiras no Ensino Médio**

No que concerne o ensino de línguas estrangeiras (LE) no Ensino Médio brasileiro, é possível identificar sucessivas mudanças a respeito da oferta dessas disciplinas. Tais mudanças marcaram processos de avanços como também alguns retrocessos. A esse respeito, houve momentos em que as línguas estrangeiras se tornaram obrigatórias e em outros perderam a sua obrigatoriedade no currículo do ensino médio. Por exemplo, com a promulgação da Lei 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), constava, segundo Brito (1997, p. 33) a possibilidade de flexibilidade curricular em nível nacional com a quebra da rigidez dos programas, podendo os estabelecimentos de ensino oferecer disciplinas optativas. Consoante à versatilidade

curricular propagada, a oferta de línguas estrangeiras deixará de ser obrigatória, ficando sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação. Posteriormente, a LDB 5692/71 foi aprovada, nesta, constava que o currículo de 2º grau deveria:

Art. 4º: Os currículos do ensino de 1º e 2º grau terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

Art. 8º:.

§ 2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.

Percebe-se que o discurso sobre a diversidade implicada ao currículo é enfatizado, e o ensino de línguas estrangeiras, assim como outras áreas do conhecimento, fica correlacionado com adequações às peculiaridades locais, o que contribuiu para livre escolha de incorporar ou não o citado ensino em escolas, excluindo-se, por conseguinte de muitas práticas escolares. Mostra Day (2012, p. 7) que, em 1971, sujeitar o ensino de LE “às condições de cada estabelecimento”, levou à uma redução drástica na oferta de línguas estrangeiras.

Não obstante, a reforma de 1971 sofreu críticas, pois de acordo com Brito (1997, p. 37), não havia conciliação entre formação profissional e a formação geral. Daí compreende-se o aspecto intrigante da inserção de um ensino de línguas estrangeiras em legislações, é exatamente a finalidade a que se propõe incluí-lo em um currículo. Naquele contexto histórico fazia-se importante os aspectos da diversidade aplicada à aprendizagem escolar, haja vista o regime político que vigorava no país visava o desenvolvimento na economia, e para isso ofertar o ensino com alusão à diversidade, é preparar condições para a formação de uma mão de obra qualificada para os diversos setores

econômicos (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2007, p. 31).

Mas, por volta dos anos 1990, houve a retomada do ensino de Línguas Estrangeiras, mesmo que com ênfase no ensino de inglês. Essa retomada foi feita com a nova LDB 9394/96, que trouxe em seu texto algumas considerações de incluírem-se disciplinas de língua estrangeiras no currículo da educação básica; é verificável essa recomendação quando se lê o art. 26 § 5º em que se enfatiza: na parte diversificada do currículo será incluído, a partir da quinta série, o ensino de uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Posteriormente, o destaque se deu nesse mesmo parágrafo do art. a alteração no sentido de no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, a oferta da a língua inglesa, e mais adiante, a inclusão de uma língua estrangeira moderna, que seria escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda língua estrangeira opcional, conforme é destacado no texto. Contrariamente à nova LDB, instituiu-se a lei 11.161 de 2005 que determinava a obrigatoriedade do ensino do espanhol, apesar da lei instituir o ensino dessa língua, o aluno ou a comunidade escolar poderia ou não aderir tal disciplina, mas aconteceu justamente o contrário, muitas escolas tomaram a decisão de impor o ensino do espanhol em algumas regiões do país, com intuito de cumprir o que determinava a lei.

Com essa tomada de decisão, deixou-se de considerar as diferenças culturais e geopolíticas das regiões brasileiras, entre elas as de fronteira. Embora o inglês se imponha por conta do cenário global e o espanhol por conta das fronteiras com países de línguas hispânicas, assumindo dessa forma status de língua estrangeira obrigatória no Brasil e não levando em conta a LDB 9394/96, e com isso tendo deixado de manifestar interesses em normatizar uma oferta de disciplina como o francês, por exemplo, não cabe ao Estado brasileiro definir os critérios ou fatores que são mais relevantes para uma dada região, e que são possíveis, distintas escolhas para as diferentes regiões brasileiras.

Nesse sentido, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, criada pelo Ministério da Educação, por meio da normatização de alguns aspectos e fundamentos concernentes a cada disciplina, trazem orientações básicas e indispensáveis, servindo até mesmo para que alguns questionamentos, atritos e até más interpretações, contidos

em leis, possam ser sanadas e/ou esclarecidos.

## 2 A língua estrangeira nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – do ensino médio – língua estrangeira (2000), assumem a ideia de que após serem integradas à área de Linguagens e Códigos, as Línguas Estrangeiras passam a ser consideradas como parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante a aproximação de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

É possível afirmar ainda, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), têm por objetivo respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas do Brasil. Dessa forma, torna-se interessante que a escola valorize as bases sociais do estudante, o seu contexto cultural, afim de que o ensino de línguas estrangeiras faça sentido e, por conseguinte prenda sua atenção para essas disciplinas.

Porém, como mostrar o devido valor a uma cultura diversa, quando uma proposta que direciona o currículo a ser ensinado respeitando a diversidade, na prática não o é? E quando um texto de lei apregoa explicitamente uma imposição de línguas estrangeiras para um todo, sem analisar caso a caso de uma dada região? É entristecedor perceber que a valorização do educando, enquanto pessoa dotado de particularidades mediante o ambiente em que se encontra, tem sido negligenciado, pois a escola, segundo Dutra (2013, p.13)

[...] deve tornar-se ambiente da presença de todos, isto é, deve conter a essência de cada um dos integrantes da comunidade que a compõe. Cada um na representação de sua comunidade cultural deve sentir-se partícipe dos processos lá realizados. Como espaço de convivência de diversidades, torna-se o local ideal para a apresentação dessas aos sujeitos, bem como a valorização de cada um deles dentro de sua especificidade cultural.

Consoante, o espaço escolar assim como o currículo a ser ensinado deve privilegiar o espaço do aluno, suas vivências. No Amapá, a realidade de cultura é totalmente divergente de outros estados da federação. Diferentemente, do que propõem os PCNs (1998), tem-se

constatado diferentes objetivos na oferta das línguas estrangeiras no Ensino Médio. Observa-se uma supervalorização no caso Inglês, por exemplo, por se analisar somente a influência da cultura norte-americana e da própria língua inglesa sobre outras culturas e idiomas. Ficando de lado a ideia de valorizar a diversidade cultural do país, uma vez que é perceptível que o Brasil apresenta uma grande diversidade de costumes, valores e culturas regionais.

Se utilizados esses elementos, como propõem os PCNs (1998), tornaria viável a ampliação das possibilidades de escolha e colocariam o ensino de línguas no âmbito da pluralidade linguística brasileira, abrindo espaço para o ensino regular de línguas estrangeiras ou como segunda língua de diversas comunidades, especialmente no norte do país, um caso em especial no Amapá que é região fronteiriça com a Guiana Francesa.

### **3 Inserção do FLE no currículo do ensino médio no Amapá**

Entrar no universo do ensino de línguas é antes de tudo entender-se a política linguística educativa no que se encontra referenciado através de orientações educacionais, leis e decretos. Segundo Day (2002). A noção de política linguística educativa se desenvolveu nos anos 1990 e se expandiu ao longo da primeira década do século XXI. Ela abrange tanto as políticas de ensino e de uso das línguas nos sistemas educativos, principalmente públicos e oficiais, quanto o conjunto de problemáticas de uma educação cívica para o multilinguismo e para a alteridade linguística (Beacco & Byran, 2003).

Um exemplo de Política linguística atual é o que dispões o artigo da nova lei de reforma do ensino médio acerca da oferta de línguas estrangeiras. Política, porque busca solucionar e ou equacionar proposta de ensino de línguas que abranja todo o país, todavia, a que foi instituída recente é uma política que acaba ferindo a realidade de certas regiões da federação. O que deveria traçar parâmetros de igualdade no sentido de atender as especificidades do meio social e regional acaba por dar continuidade às desigualdades e tornar um processo de ensino mecânico e simplista ao visar “interesses” e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A oferta de Línguas Estrangeiras para o Ensino Médio que antes era disposto no artigo 36, inciso III da LDB 9394/96, que determinava

“a inclusão de uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”, agora tem como base o artigo 35-A, parágrafo 4º, incluído pela lei 13.415, de 2017, que institui:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Preferencialmente é a possibilidade legal de passar à frente dos outros, isso é o que dizem os dicionários, e ao enfatizar a preferência de uma dada língua estrangeira, é automaticamente priorizá-la. O texto da lei mascara uma obrigatoriedade quando usa o termo “preferencialmente”, isso tem impacto direto quando se interpreta a lei “letra a letra”. Se há abertura à possibilidade de outra, por que então colocar “preferencialmente o espanhol” e não: preferencialmente uma que atenda as especificidades de cada região? Isso é extremamente problemático, fere aquilo que convencionou aceitar de língua para um ensino, que já estava amadurecendo sua oferta nas escolas do Amapá.

De acordo com o estabelecido na nova lei, subentende-se que a proposta apresentada pelos PCNs, não será tratada com a ideal relevância, pois o novo modelo de ensino de línguas estrangeiras não traz em sua proposta, um ensino diversificado, dando ênfase a uma língua prioritariamente. Isso implica dizer que o sistema de ensino de línguas estrangeiras é voltado para uma formação que prioriza uma só língua, ou seja, aquela que exerce uma influência significativa sobre determinadas regiões do Brasil. Enquanto que em outras regiões que não sofrem essa mesma influência, têm de se submeter ao que é disposto nas leis vigentes.

Nesse sentido, o momento vivenciado em nosso país, no contexto da reforma do ensino médio, difere não muito do passado. As legislações apenas aprimoram-se e os interesses de classes dirigentes prevalecem nas entrelinhas dos dispositivos legais que majoram um ensino voltado às perspectivas de relações capitalistas de governos e setores econômicos, menosprezando cada vez mais as particularidades

sociais, econômicas e principalmente culturais do país. Nesse sentido, o ensino do inglês, enquanto uma disciplina tem atendido as finalidades a que se propunham políticas educacionais voltadas para uma perspectiva de mercado nas relações internacionais entre Brasil e outros países, e não longe o caso da língua espanhola frente aos vizinhos fronteiriços.

Outras questões de relevâncias a serem destacadas para a compreensão no sentido de inclusão de línguas estrangeiras na educação são: o impacto das inter-relações entre as pessoas na internet por meio de sítios e redes sociais que tem influenciado interesses na aprendizagem de um ou mais idiomas, o que tem favorecido uma demanda pelo conhecimento, e o próprio profissional do século XXI, em que este precisa estar qualificado para atender determinados requisitos dentre estes, um referente a uma língua estrangeira. Isso, no aspecto de perfil profissional já é evidente no estado do Amapá, em que lojas do setor terciário já dão indícios de uma valorização pela interação do falante de língua francesa, por exemplo, quando nos estabelecimentos já existem dizeres em português e francês.

Por conseguinte, são estas questões, e mais precisamente a diversidade cultural no Amapá, que tem suscitado o interesse em entender o que está definido de fato na lei da reforma do ensino médio. Neste Estado, duas propostas de ensino de línguas estrangeiras propagadas na nova lei, não se adéquam a realidade do que se vivencia, visto que, o Amapá sofre pouquíssima influência norte-americana, portanto, compreende-se nesse contexto, a não valorização da formação de um estudante plural, além do mais deixa-se de considerar a abertura do pluralismo e multiculturalismo de que trata a constituição federal, bem como, as diferenças culturais e geopolíticas das comunidades brasileiras, como explicitado o caso fronteiriço no Amapá.

Dessa forma, não há a necessidade de se estabelecer em lei, propostas a esse respeito para todo um país, uma vez que o Brasil é um país rico em diversidades, e cada região tem sua particularidade. Que o inglês é importante como descrito acima, quando de sua influência, isso é inegável, porém inaceitável é prevalecer um ensino voltado para uma realidade que não condiz ao extremo norte do país, singularizando as necessidades de ensino e imposição curricular. Não é interessante envolver todas as regiões com a singularidade de uma só.

Considerando que o Amapá é um estado fronteiriço com a Guai-

na Francesa, país que tem como língua materna o francês, a condição limítrofe permite uma circulação alta em número de turistas advindos dessa região. A facilidade de fluxo de pessoas se dá ainda mais pela abertura da Ponte Binacional Franco-Brasileira, permitindo o acesso tanto dos brasileiros ao território francês, quanto dos franceses ao território brasileiro. É nesse entendimento que se têm, além de outros, os elementos necessários para adesão da proposta de que tratam os PCNs, visando aproximar o ensino de línguas a outras culturas, valorizando entre outras coisas os fatores relativos às comunidades locais.

**Figura 1** - Mapa geográfico da localização do Amapá para melhor esclarecimento da importância do ensino do francês.



Fonte: MRE

Esse cenário apresenta-se como o ideal para o ensino do francês no Amapá, pois se apresenta em um contexto que o atrai, tomando certa importância para a comunicação entre Brasil e Guiana Francesa. Nota-se, no entanto, a ausência de incentivo ao ensino de língua francesa nas escolas amapaenses, visto que os gestores não avaliam com a devida importância a oferta do francês quando se dispuseram em despachar muitos professores da rede pública, que são formados e lecionavam a língua francesa, para casa, obedecendo “lei de reforma”. Então, é nesse sentido que se percebe esse desinteresse, pois do contrário lutariam para reverter o que dizem leis, pois como se tem visto

nos documentos legais, há a possibilidade e abertura a um diálogo à diversidade. Estudantes e professores da área ainda o são a resistência dentro desse meio de discussão, sem serem ouvidos, quando questionam sobre, pois, o poder público, não considera o espaço, a cultura, ao estabelecer políticas voltadas para esse nível ensino. Prioriza-se a adoção de uma mesma política de ensino de línguas estrangeiras para todo o país.

A exemplo disso tem-se a resolução nº 56/17-CEE/AP, que estabelece normas para a educação básica do estado do Amapá, mas toma como base a LDB 9394/96. Podendo o estado aderir aos elementos propostos pelos PCN, uma vez que estes foram elaborados para complemento da lei 9394/96. Para que o ensino de línguas estrangeiras seja melhor compreendido é necessário observar a realidade local, não é interessante adequar o aluno às características da escola, mas sim, a escola às necessidades da comunidade. Menos interessante ainda, é o estado considerar somente as leis para disponibilizar o ensino de línguas estrangeiras.

Não há no estado do Amapá, uma lei própria que determine o ensino do francês. O que ocorre atualmente é a oferta dessa disciplina em algumas escolas do Estado, e isso é problemático, mediante o exposto aqui. Um fato recorrente e lamentável é o afastamento, e diga-se, exclusão, de profissionais dessa área no setor educacional público. Mas, na maioria dos casos de afastamento acontece porque os gestores optam pelo que determinam as leis.

### **Considerações finais**

Neste estudo apresentado sobre o ensino de Língua Francesa no ensino médio no estado do Amapá, é perceptível que as políticas voltadas para o ensino de línguas estrangeiras, valorizam contextos históricos, econômicos e interesses comerciais que muitas vezes não favorecem o ensino de línguas, observadas determinadas regiões.

É claramente observável, a pluralidade cultural de que tratam os PCNs, porém os dispositivos legais dispõem de forma contrária a esse respeito. Nesse sentido acreditamos que há a necessidade de políticas, que valorizem as diferenças, as diversidades e que permitam diferentes escolhas quanto ao ensino de línguas estrangeiras, em um país onde se percebe dimensões tão amplas, no que diz respeito a língua e

cultura.

Contrário a isso, tem-se uma política de supervalorização da língua inglesa e ainda a adoção da língua espanhola. Dando ao ensino de LE, um formato que ignora uma formação que permita ao estudante construir/reconstruir sua carga cultural e linguística, bem como, dá margem ao desprestígio às diferenças culturais e geopolíticas das regiões brasileiras, dentre elas as de fronteira, como o exposto no estado Amapá.

No que diz respeito a inserção do ensino de língua francesa no Amapá, não há uma lei que disponha sobre essa disciplina. Mas, entendemos que um olhar mais reflexivo do poder público, acerca dos critérios pontuados pelo PCNs, pode ser a oportunidade para a elaboração de políticas que condizem melhor com o ambiente linguístico desta região.

## Referências

- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao>>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20. 12. 1996. [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)> acesso em 14/08/2017.
- DAY, Kelly Cristina Nascimento. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita**. Disponível em [escrita@puc-rio.br](mailto:escrita@puc-rio.br); Ano 2012. Número 15. ISSN 1679-6888. Acesso em: 23 de Ago. 2017.
- DUTRA, Carla Cristina Braga Alves. **A relevância da cultura popular dentro da Escola e sua valorização no currículo**. Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, em 2013 à Universidade de Brasília.

# 3

## Pensando a Base Nacional Comum Curricular: discussões para além da redação do documento

Luciana Nunes Ferreira Chagas<sup>5</sup>

### Introdução

Neste capítulo apresenta-se uma análise da terceira versão do documento normativo Base Nacional Comum Curricular e da leitura de artigos dos seguintes autores: Sandra Mara Corazza (2016), Elizabeth Macedo (2014), Cláudia Maria Mendes Gontijo (2015), Luiz Antônio Cunha (2017). Além disso, temos como objetivo despertar um novo olhar sobre a BNCC, um olhar não só no texto do documento, mas o que vem por trás das belas palavras que o constitui.

Neste sentido, abordaremos os conceitos de igualdade e equidade trazidos pela BNCC, bem como o sentido literal de cada um destes conceitos a fim de estabelecer suas diferenças. Em seguida, verificaremos quais os parceiros relacionados à BNCC: os explícitos e os que participam de forma ativa nos eventos relacionados à construção deste documento, para tentar entender o porquê desta participação e quais os possíveis interesses destes parceiros. Outros pontos que abordaremos serão: a Proposta de Emenda Constitucional e suas consequências para a Educação do Brasil e; a relação entre a BNCC e as Reformas na Educação, mais especificamente na Reforma do Ensino Médio. Assim, com a análise desses temas passaremos a verificar o que há nas entrelinhas da BNCC.

### 1 O que propõe a BNCC?

O documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem caráter normativo e indica os **conhecimentos** e as **competências** que se esperam que os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

---

<sup>5</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras Português-Francês da Universidade Federal do Amapá. E-mail: luciananunes\_cg@hotmail.com

Dessa maneira, segundo CORAZZA<sup>6</sup> (2016), a Base é gerada, diretamente, no mínimo, por cinco documentos, quais sejam: Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Diretrizes Nacionais; Parâmetros Curriculares; Plano Nacional de Educação (2014). Assim, a professora Sandra Mara Corazza explica que,

as palavras que advêm desses documentos dispõem a sua própria criação, inclusive, como estratégica, em prol de cumprir metas educacionais, levando a educação a integrar e a funcionar de acordo com as metas que ela mesma define – e palavras importam porque são modos de pensar, sentir, avaliar, subjetivar os outros e a nós mesmos (CORAZZA,2016).

A BNCC propõe em seu texto Quatro Áreas de Conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Cada Área comporta Componentes Curriculares. 1. Linguagem possui 4 componentes: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna que a partir do 6º ano passa ser obrigatória a Língua Inglesa, Artes e Educação Física; 2. Matemática; 3. Ciências da Natureza: Ciências; 4. Ciências Humanas: Geografia e História. Esses componentes estão distribuídos em cada uma das etapas da Educação Básica, onde temos 9 anos do Ensino Fundamental divididos em Anos Iniciais e Anos Finais. Cada Etapa está constituída por Unidade Temática, Objetos de Conhecimento e Habilidades. Assim, conforme expõe o documento:

nas áreas que abrigam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também são definidas competências específicas do componente (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a ser desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização. As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades. Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta

---

<sup>6</sup> Sandra Mara Corazza – Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora de Produtividade do CNPq.

um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2017).

A partir do que foi exposto, passaremos a alguns conceitos importantes postulados neste documento como o de Igualdade e Equidade.

## 2 Base Nacional Comum Curricular: equidade ou igualdade?

Dois conceitos muito importantes são trazidos na BNCC, são eles: equidade e igualdade (BRASIL, 2017, p.10). Vejamos a diferença entre esses dois verbetes. **Equidade**<sup>7</sup> - é o uso da imparcialidade para reconhecer o direito de cada um usando a equivalência para se tornarem iguais. A equidade adapta a regra para um determinado caso específico, a fim de deixá-la mais justa. Enquanto que, **Igualdade**<sup>8</sup> é o princípio de acordo com o qual todos os indivíduos estão sujeitos à lei e possuem direitos e deveres: justiça.

O foco principal da BNCC é a igualdade e a unidade nacional. De acordo com o documento, essa igualdade é pactuada em nível nacional, e a equidade é efetivada nas decisões curriculares e didático-pedagógica das Secretarias de Educação, no planejamento do trabalho anual das instituições escolares, levando em conta as necessidades, as possibilidades e o interesse dos estudantes assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017, p.11). A BNCC diz que:

em um país como o Brasil, com autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, a busca por equidade na educação demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar. Por isso, nesse contexto, não cabe a proposição de um currículo nacional (BRASIL, 2017, p. 10).

Dessa forma, segundo Corazza fica claro que o construto Base é

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>>. Acesso em 03/07/2017.

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>>. Acesso em 03/07/2017.

usado para referir aquilo que consideramos currículo escolar; de maneira que, nas escolas, seja garantida a igualdade de acesso e legitimada a unidade e a qualidade da ação pedagógica. Assim,

em meio à diversidade, os conceitos diversidade e nacional são introduzidos como elementos de um possível, que articula os currículos de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio a uma base nacional comum; mas que deve ser complementada, em cada sistema de ensino e escolas, por uma parte que atenda à diversidade; isto é, que seja diversificada, de acordo com características regionais e locais(CORAZZA, 2016, p.).

A BNCC segue nos mostrando como a equidade é reconhecida na diversidade, que é inerente dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem. Assim,

a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e a diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos independentemente de quaisquer atributos, garantido que todos possam ter aprender (BRASIL, 2017, p. ).

Depois de explanarmos um pouco sobre a diferença entre igualdade e equidade, e como a BNCC aborda estes conceitos, passaremos à próxima seção onde trataremos sobre os parceiros que são explícitos pela BNCC e outros não explícitos, com base em Macedo (2014).

### **3 Quem são os verdadeiros parceiros da BNCC?**

Um documento com 396 páginas, na última delas a BNCC, traz seus parceiros que são: UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, e Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação<sup>9</sup>. O primeiro é uma associação civil sem fins lucrativos, com sede em Brasília/DF. O segundo, conforme esclarece o Artigo 1º de seu estatuto “é uma pessoa jurídica de direito privado, constituída

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.consed.org.br/consed/consed/missao-e-objetivos>>. Acesso em: 09/07/2017/.

sob a forma de associação civil sem fim lucrativo que tem por escopo congregar, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal”.

Esses parceiros, de acordo com Macedo (2014), participaram de maneira privilegiada em diferentes seminários. A referida professora diz que, desde que o MEC informou que estava fazendo reuniões com especialistas de universidades e professores da educação básica de diferentes áreas de conhecimentos para auxiliar no debate nacional sobre a BNCC. Ela afirma que tais debates se deram em diferentes fóruns e ao mesmo tempo em que a Secretaria de Educação Básica (SEB) produziu um documento para debate, divulgado de forma restrita.

A professora selecionou três momentos, que vão de outubro de 2013 a agosto de 2014, é importante lembrar que esses momentos se deram antes do MEC anunciar seu empenho na discussão das BNCC. Segundo a autora, a primeira reunião foi um evento realizado pelo Consed e pela fundação Lemann, em outubro de 2013, na cidade de São Paulo. O segundo encontro aconteceu em maio de 2014 e teve como principal ator a UNDIME. Por ocasião do 6º Fórum Nacional Extraordinário da entidade, a temática da base comum nacional foi enfocada pela primeira vez. E o terceiro encontro, citado por Macedo (2014), foi realizado em agosto de 2014 e refere-se ao seminário intitulado 3º Seminário Internacional do Centro Lemann para o Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira.

Segundo Elizabeth Macedo (2014), esses momentos foram destacados pela importância dos agentes públicos de políticas envolvidos e, de acordo com a autora, porque nos permite acompanhar a ação de alguns parceiros. Macedo (2014) ressalta que, a Fundação Lemann<sup>10</sup> teve papel de destaque atuando como parceiro não-público, nos três seminários acima citados.

Nesse sentido, não há como desvincular a Base da Política Social e educacional mais ampla, conforme nos explica Corazza (2016). A professora nos alerta sobre “os interesses dos grupos econômicos e

---

<sup>10</sup> Fundação Lemann foi fundada em 2002 pelo empresário Jorge Lemann, é uma organização familiar sem fins lucrativos. Desenvolvemos e apoiamos projetos inovadores em educação, realizamos pesquisas para embasar políticas no setor, oferecemos formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas. Disponível em <<http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos>> Acesso em: 23/07/2017.

empresariais” e nos chama atenção sobre

ficarmos de olho na distribuição de recursos “a setores específicos dos grupos dominantes: usineiros, grandes proprietários rurais, banqueiros, etc.”; e avaliar por que a Base interessa ao grande capital, empenhada em submeter a educação a “mecanismos de mercado e à privatização” (FACED, 1996, p. 240).

Corazza (2016) enfatiza que, necessitamos verificar a interferência e os interesses de agentes sociais privados em nossas políticas públicas de educação, visando um maior controle sobre os currículos, como um dobramento contemporâneo de governabilidade. Assim,

controles tais como o artigo identifica em instituições financeiras, empresas e fundações, ligadas a conglomerados, como: Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola, entre outros (MACEDO, 2014 apud CORAZZA, 2016).

Em outras palavras, Cunha e Costa (2015) confirmam que, muitas das justificativas apresentadas à construção da BNCC por diferentes instituições e/ou representações do setor público (UNDIME), ou do setor privado (Fundação Lemann) convergem em afirmar que uma base curricular nacional poderia conferir qualidade à educação.

Corazza (2016) e Macedo (2014) nos chamam a atenção para o interesse desses agentes privados em relação à BNCC, e assim vão surgindo alguns questionamentos como: por que esse interesse sobre uma Base Comum Curricular? Qual seria o motivo real deste interesse? Será que a Base Coisa-Feita, como sugere Corazza (2016), não antecede uma possível privatização da Educação?

#### **4 A BNCC e as Reformas na Educação**

Durante o governo de Michel Temer (2016), muitas propostas de emendas constitucionais têm sido aprovadas pela grande maioria dos congressistas do Brasil, afetando diretamente a Educação, são elas: as Propostas de Emendas Constitucionais 241 e 55; e da Reforma do Ensino Médio. Aprovada pela Câmara dos Deputados no dia

26/10/2016, a Proposta de Emenda Constitucional 241/16 recebeu nova numeração ao passar a tramitar no Senado Federal, sob a numeração de PEC 55<sup>11</sup>, a qual foi aprovada em dois turnos no Plenário do Senado. De acordo com a PEC 55/2016 que limita os gastos públicos à variação da inflação.

O documento também traz algumas exceções na área de educação e saúde, a primeira ficará com “18% da arrecadação de impostos, e conforme a PEC, a partir de 2018, as duas áreas passarão a seguir o critério da inflação (IPCA)” (SENADO FEDERAL/2017). Um dado muito curioso<sup>12</sup> chama atenção na página eletrônica do Senado Federal, que é a possibilidade de a população poder opinar a respeito da matéria enquanto ela tramitava no Senado Federal, e o resultado final dos votos computados pela Casa foi: 23.770 a favor e 345.716 contra a PEC 55, conforme a figura:

Figura 1: Consulta pública na página do Senado Federal



Fonte: <http://www12.senado.leg.br>

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/13/pec-que-restringe-gastos-publicos-e-aprovada-e-vai-a-promulgacao>>. Acesso em: 18/07/2017.

<sup>12</sup> Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=127337>>. Acesso em: 18/07/2017.

Embora seja uma diferença muito grande, ainda assim, a referida PEC foi aprovada na câmara e no senado por maioria dos votos. Se, conforme é exposto no parágrafo único do primeiro artigo da nossa Constituição Federal que diz, “todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988), parece contraditório nossos representantes irem contra o que a maioria do povo pensa ou quer.

Essa curiosidade leva a outras inquietações, como por exemplo, a implementação de uma BNCC e a Reforma do Ensino Médio, a população está realmente de acordo? Por que será que a Câmara dos Deputados e o Senado Federal tendo como base a opinião da população toma uma decisão cuja maioria se mostra contra? A partir destas dúvidas buscaremos a posição dos nossos representantes em relação à Reforma do Ensino Médio.

O primeiro ato direto do governo do então presidente Michel Temer no campo educacional, segundo Luiz Antônio Cunha (2017), foi a reforma do Ensino Médio pretendida pela Medida Provisória n<sup>o</sup>746, de 22 de setembro de 2016. Esta determina mudanças na estrutura e no currículo do Ensino Médio. Segundo Cunha (2017),

em vez de um currículo comum a todos, como definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na primeira versão da Base Nacional Curricular Comum para a Educação Básica (BNCC), a medida provisória instituiu cinco itinerários formativos específicos no Ensino Médio: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Com a argumentação de que o Ensino Médio tem muitas disciplinas e não atrai o interesse dos estudantes, pretendeu-se agrupar as disciplinas em cursos diferentes, que os alunos escolheriam depois de terem passado por certa dose de estudos comuns (CUNHA 2017).

Assim, conforme nos explica Cunha (2017), enquanto quatro disciplinas integrantes do Ensino Médio e da BNCC foram eliminadas (Artes, Educação Física e Sociologia), ocasionando um efeito muito negativo no campo educacional, Linguagem (Português e Inglês) e Matemática passam a ser obrigatórias para todos os estudantes do Ensino Médio.

Segundo Cunha (2017) a medida provisória jogou a especificação para a BNCC, que por sua vez, está na terceira das cinco audiências públicas faltando apenas duas para (embora não exista um prazo) que o CNE emita um parecer sobre a BNCC. A expectativa é que em outubro o projeto de resolução formulado pelo órgão esteja pronto, e que em novembro ele possa ser votado pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (BRASIL,2017).

A partir dos pontos destacados por Macedo (2014), Corazza (2016) e Cunha (2017) faremos uma pequena análise sobre o que pode estar oculto na BNCC.

## **5 Nas entrelinhas da BNCC**

Este trabalho tem como objetivo despertar um novo olhar sobre a BNCC, um olhar não só no texto do documento, mas o que está por trás das belas palavras que o constitui, possibilitando verificar quais as interferências e interesses dos agentes sociais privados em nossas políticas públicas de educação.

A BNCC é um documento normativo que se une aos currículos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, seu foco principal é promover a igualdade de acesso à educação e legitimar a unidade nacional. Por ser o Brasil um país com dimensões continentais, esse documento deve ser complementado por sistema de ensino e escolas com as características locais e regionais para que seja respeitada a diversidade (BRASIL, 2017).

Dessa maneira, o documento nos faz entender que a Base mais a parte diversificada promoverão a formação integral dos estudantes nos três níveis de ensino (BRASIL, 2017), nas esferas da educação pública e privada de todo o território nacional; o que parece contraditório, pois sempre houve uma discrepância muito grande entre educação pública e educação privada. Portanto, a ideia de igualdade e equidade defendida pela base mostra-se insuficiente, haja vista que essa igualdade se torna frágil, pois não há como imaginar uma educação igualitária a partir de infraestruturas desiguais.

Assim, o conceito de igualdade trazido pela BNCC é posto em cheque, uma vez que os próprios profissionais da rede pública de educação enfrentam hoje más condições de estrutura e funcionamento das escolas e desvalorização dos professores - com alta carga horária

de trabalho e baixa remuneração, os mesmos ficam impossibilitados de exercer seu ofício com qualidade, diferentemente dos profissionais da rede privada que não passam pela metade destes problemas.

A implementação de uma BNCC envolve toda uma estrutura que não se limita apenas igualdade de currículo. Ela atinge outros 'fatores' como a formação de professores, a elaboração de material didático, formas de avaliações, que passa a envolver uma estrutura de mercado. Talvez seja para este sentido que Macedo (2014) e Corazza (2016) nos chamam a atenção para um interesse muito grande de instituições particulares em defender um movimento pela Base. Mas, o que está por trás desse interesse? Será que é somente a elaboração de mais um documento? Ou há de fato uma intenção de privilegiar uma parte do mercado que envolve a elaboração de materiais didáticos e toda a estrutura que de certa forma envolve a área de educação?

Dessa maneira, fica visível que, com a aprovação da BNCC será necessário toda uma reformulação desses materiais em escala nacional, tendo em vista que é uma unificação do currículo nacional, ficando claro que com a implementação da BNCC, esse setor de mercado, no qual pertence muitos desses empresários que estão empenhados na elaboração da Base, será beneficiado.

Um fato que pode contribuir para o processo de privatização da educação é a aprovação da PEC 55 por maioria absoluta no Congresso Federal. A referida proposta reduz significativamente os gastos com a educação por vinte anos (SENADO FEDERAL, 2017). Essa redução de investimento tão drástica por um período tão longo parece ser uma tentativa clara de sucatear a educação pública brasileira, pois não haverá como sustentar o mínimo necessário para manter uma instituição de ensino pública. Esse contingenciamento de recursos inviabiliza, inclusive, a manutenção de universidades federais públicas, como a Unifap, onde em 2017 os gastos foram reduzidos drasticamente, conforme dados divulgados pela comunicação da reitoria.

Figura 2-redução de investimento na educação pública/informe da reitoria

GND	2016	2017
Pessoal e encargos sociais	R\$ 116.810.613,00	R\$ 124.779.563,00
Outras despesas correntes (custeio)	R\$ 40.191.355,00	R\$ 34.431.714,00
Investimentos (capital)	R\$ 33.161.959,58	R\$ 8.331.555,00
<b>TOTAL</b>	<b>R\$ 190.163.927,58</b>	<b>R\$ 167.542.832,00</b>

Tabela 1. Composição do orçamento geral do UNIFAP por Grupo de Natureza de Despesa, em R\$ (2016-2017)

Fonte: Informe da reitoria.

Outro fato que mostra uma falsa igualdade na educação é a **Reforma** do Ensino Médio dada pela Medida Provisória nº 746/2016, na qual fica evidente a separação entre o Ensino Técnico e o Ensino Médio pela separação dissimulada nos itinerários formativos específicos propostos pela BNCC. Conforme nos explica Cunha (2017), a Reforma do Ensino Médio retoma uma clara concepção que há Ensino médio com preparação para ensino superior para uns, e formação para o mercado de trabalho para outros, o que não garante a inserção no mercado de trabalho ao se concluir o ensino médio.

Mais uma vez o mercado entra em jogo, agora sob a perspectiva de formar mão de obra capacitada por meio de uma educação de qualidade. O que seria talvez um segundo interesse das instituições privadas que estão, de alguma forma, acompanhando (influenciando de maneira direta) a criação da BNCC, pois estas instituições precisam de mão de obra não só com a capacidade de produzir, mas também com capacidade de inovar, de visualizar novas oportunidades de crescimento dentro e fora do mercado que elas atuam.

Outro ponto questionável trazido pela BNCC, pela Reforma do Ensino Médio e também explicitado por MACEDO (2014) é a "educação de qualidade". Seria essa, a preparação de jovens para atender às necessidades do mercado de trabalho (mais uma vez o mercado apa-

recendo), seria talvez o que poderia ser considerado como qualificação de trabalhadores já que tal qualificação é um dos requisitos fundamentais para a inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, acredita-se que para garantir uma educação de qualidade é necessário que se tenha políticas públicas que atendam à realidade da nossa sociedade, a fim de assegurar a democratização do ingresso à escola e as condições de permanência durante as três etapas da educação básica; para que haja condições de preparar crianças, jovens e adultos críticos conscientes de seu papel na sociedade em que se vive atualmente.

Dessa forma, conforme nos explica Corazza (2016), políticas públicas que visam à melhoria da educação, como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, devem estar isentas, ou, pelo menos, deveriam estar das influências dos agentes privados cujo interesse maior está na privatização da educação pública com a desculpa de oferecer uma educação de qualidade, e com a intenção de formar cidadãos para o mercado de trabalho.

## Considerações finais

Assim, verificamos que os conceitos de igualdade e equidade, como pressuposto para criar uma unificação de conteúdo/currículo como pretexto de realizar uma educação de qualidade, trazidos como foco da BNCC, são conceitos frágeis, pois não há como conceber essas ideias a partir de infraestruturas educacionais completamente desiguais. Políticas públicas como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio devem estar isentas de influências de agentes privados, cujo interesse maior é a privatização do setor de Educação em nome da qualidade desta, preservando o direito ao acesso à educação pública a todos que dela precisem.

## Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação:** Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 03/07/2017.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Base Nacional Comum Curricular:** apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. Disponível em: <<http://>

[www.redalyc.org/pdf/848/84850103015.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/848/84850103015.pdf)>. Acesso em: 26/07/2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Médio**: atalho para o passado. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176604>> . Acesso em 13/08/2017.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Comentários Críticos**. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/download/68/51>>. Acesso em 13/06/2017.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum**: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/21666/15916>>. Acesso em: 09/07/2017.

**Dicionário on line**: dicio. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>>. Acesso em 03/07/2017.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Artigo 1º, parágrafo Único.

BRASIL. Proposta de Emenda Constitucional nº 55/2016. De onde tirou essa emenda. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/13/pec-que-restringe-gastos-publicos-e-aprovada-e-vai-a-promulgacao>>. Acesso em: 18/07/2017.

BRASIL. Emenda /constitucional nº 95/2016, de 15 de dezembro de 2016. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Senado Federal, Brasília, DF, 16 dez. 2016 p.2 col.2. Disponível em: <[legis.senado.leg.br](http://legis.senado.leg.br)>. Acesso em: data.

BRASIL. Medida provisória nº 746/2016, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 2016. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em: 18/07/2017.

# 4

## Ensino Médio Integral: o imediatismo em busca de um ensino que renove a educação brasileira

Joyce Vitória Martins Cruz<sup>13</sup>

Suzana Barros<sup>14</sup>

### Introdução

A Reforma do Ensino Médio é uma das medidas para ampliar e melhorar a qualidade do Ensino Médio brasileiro do Governo Federal por meio da LEI N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Assim, busca-se estender o ensino em tempo integral em todo o país baseado em modelos semelhantes implantados em países como a Inglaterra, por exemplo. A chamada ETI, Escola em Tempo Integral, tem o intuito de proporcionar aos estudantes uma formação integral e integrada, com escopo de trabalhar tanto os aspectos cognitivos quanto o social desses, além de melhorar o modelo educacional atual, notoriamente arcaico e defasado, segundo o documento oficial.

Este capítulo tem como principal objetivo discutir sobre o tema, por meio da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Portaria do MEC N° 1.145, de 10 de outubro de 2016. Para isso iremos discorrer acerca de algumas mudanças ocorridas na educação voltadas especificamente para o ensino médio integral brasileiro e contextualizar a realidade da implantação desse modelo de ensino no Brasil, com destaque em Santana, no estado do Amapá. Desta forma, iremos demonstrar os desafios da universalização do ensino frente ao descaso sofrido por falta de investimento e o imediatismo pelo qual essa proposta está sendo implantada. Este artigo propõe, nesses propósitos, discutir o assunto do ponto de vista dos desafios dessa implantação.

---

<sup>13</sup> Acadêmica 3º Semestre do Curso de Letras Português Francês da Universidade Federal do Amapá. Contato: joyce18martins@gmail.com

<sup>14</sup> Prof.<sup>a</sup> Ma. Suzana do Espírito Santo Barros do Curso de Letras Português Francês da Universidade Federal do Amapá. Contato: letrassu@gmail.com

## 1 Embasamento da LEI (Nº13. 005/2014)

Para falar do ensino médio integral, faz-se necessário citar o Plano Nacional de Educação (PNE), que deixou de ser uma disposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (nº9. 394/1996) para tornar-se uma exigência constitucional por meio da Emenda Constitucional (EC nº 59/2009). Esse novo ensino tem um formato utilizando como base quatro (3,6,7 e 19) das vinte metas mencionadas do PNE que visam ampliar a educação pública brasileira através do texto da Lei (nº13.005/2014), que no caso deste tópico, darei destaque a meta 6, que busca:

Oferecer a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. (BRASIL/MEC/PNE/2014)

O Plano Nacional de Educação funciona como articulador do Sistema Nacional de Educação e é financiado por percentuais extraídos do Produto Interno Bruto (PIB). Tanto os estados, municípios e Distrito Federal devem tê-lo como base para aprovação das escolas em tempo integral e estar em concordância com o PNE. Além disso, as leis aprovadas com base nele, devem ser mantidas com recursos orçamentários para que estas sejam executadas (BRASIL/MEC/PNE, 2014).

O PNE, dessa maneira, surgiu com a finalidade de aperfeiçoar o ensino brasileiro e de superar problemas historicamente recorrentes na educação pública por meio de 20 (vinte) metas, com o apoio e compromisso dos entes estaduais, distrital e municipais, para que ambos estejam alinhados e possam construir um Sistema Nacional de Ensino (SNE). Cabe ao MEC, por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), apoiá-los para que consigam atingir essas metas, em especial, a do ensino integral, a que se refere esse artigo. A partir de sua publicação, a lei do PNE possui vigência de 10 (dez) anos a fim de que, a meta da implantação do ensino integral, por exemplo, seja alcançada (BRASIL/MEC/PNE, 2014). Portanto, é pertinente discutir todas as metas, mas em especial, a meta número 6 do PNE devido a sua relevância justamente por se tratar especificamente

do ensino integral.

Destarte, com base no § 1º do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 que se refere ao programa Mais Educação, o PNE utiliza na sexta meta a jornada em tempo integral com duração superior ou iguais há sete horas diárias, entendendo que os educandos, juntamente com os docentes, executarão as suas tarefas atendendo a carga horária previamente definida por meio de atividades durante o tempo em que o aluno passar dentro do âmbito escolar ou em outros espaços educacionais, ao longo de todo o período letivo (BRASIL/MEC/PNE, 2014).

Assim, o objetivo da lei não é apenas manter os discentes em sala de aula por um longo período, mas promover uma educação que os motive a permanecer na escola, por intermédio do art. 1º, § 2º que diz:

Desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (BRASIL/MEC/PNE/2010).

Porém, não somente em consonância com a sexta meta do PNE, mas também com as metas 3, 6, 7 e 19, a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 embasada na medida provisória e na Lei da Reforma do Ensino Médio (nº13. 415/2016), pretende ampliar a carga horário do ensino médio no país, como uma das formas para universalizar o ensino, melhorar a sua qualidade a fim de que amenize a evasão escolar e o torne mais atrativo e próximo da realidade dos alunos, dando aos estudantes o status de protagonista do ensino, assim, tornando-os personagens principais da educação, além de dar apoio aos estados e Distrito Federal, para que consigam desenvolver o ensino médio brasileiro. No parágrafo seguinte, será tratado sobre a medida provisória, a portaria que lhe foi conferida e a tramitação da lei.

## **2 Medida Provisória 746 (Reforma do Ensino Médio), Portaria N° 1.145/2016 a tramitação para Lei**

No dia 22 de setembro de 2016 o Governo Federal enviou ao congresso nacional a medida provisória 746/2016 para alterar a Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para modificar a estrutura do ensino médio brasileiro, sendo essa, a última etapa do ensino básico. Um dos pontos principais da medida é a implementação do ensino médio integral, em que o texto expandiu a carga horária de 800 horas para 1.400 horas, e permite também alterar a grade de disciplinas ofertadas e suas obrigatoriedades.

Ao ser encaminhado ao plenário da câmara dos deputados, o texto foi votado e aprovado no dia 13 de dezembro e a partir do encaminhamento para o congresso nacional, no dia 08 de dezembro de 2017, a medida provisória foi novamente aprovada por 43 votos favoráveis e 13 contrários. Das 568 emendas, apenas 148 foram aceitas pelo relator da matéria, o senador Pedro Chaves (PSC-MS). A partir desse momento, a medida provisória foi sancionada pelo presidente Michel Temer na data de 16 de fevereiro de 2017, tornando-se, assim, uma lei. Vale ressaltar que a implementação ainda depende das orientações que irão nortear os currículos, sendo ela, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC ainda está sendo analisada pelo MEC com previsão para ser homologada até o final de 2017.

A urgência com que a proposta se configurou em lei acarretou muitas críticas ao governo por diversos especialistas na área e pela sociedade em geral. Todavia, o governo alegou que essa mudança rápida se deu ao fato de a educação não ter tido grandes avanços durante os últimos 20 anos, ademais, “o ensino médio apresenta currículo extenso, superficial e fragmentado que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” argumentou o ministro da educação, José Mendonça Bezerra Filho, em documento enviado ao presidente Michel Temer, em 15 de setembro de 2016 (BRASIL/MP 746/ 2016). Assim sendo, essas foram as justificativas por parte do governo para tamanha presteza em reformar a educação, precipuamente o ensino integral.

E no sentido de indicar e reafirmar com mais veemência a importância do ensino integral, o MEC, por meio da portaria nº 1.145/2016, em 11 de outubro de 2016, instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral em conformidade com a medida provisória 746. Nessa portaria, diversas institui-

ções espalhadas por todo o país receberam instruções que se referem a critérios de avaliações, monitoramento e recomendações acerca da infraestrutura que deverão ter para que se encaixem no perfil adequado a receber tal implantação. Do mesmo modo que emprega a sexta meta, também faz uso das metas 3, 7 e 19 que procuram “universalização do ensino e permanência dos adolescentes entre a faixa etária de 15 a 17 anos (meta 3), melhorar a sua qualidade (meta 7) e apoiar os estados e Distrito Federal no que tange à utilização de critérios técnicos e desempenho escolar (meta 19). ” (BRASIL/MEC/PORTARIA Nº1.145,2016). A seguir, será discutida a implantação das ETI.

### **3 Implantação da ETI no Brasil a realidade no Amapá**

Espelhadas em modelos educacionais de países desenvolvidos como França, Inglaterra, Portugal, Estados Unidos entre outros, como afirmou o ministro da educação Mendonça Filho, em entrevista a TVNBR<sup>15</sup>. As chamadas Escolas em Tempo Integral (ETI) busca renovar o ensino médio brasileiro que visivelmente é arcaico, desestruturado e que recebe pouquíssimos investimentos. No entanto, é pertinente analisar a forma como a implantação está ocorrendo na prática.

Em vista disso, para exemplificar como se sucede a implantação de uma ETI, citarei nesse artigo, a Escola Estadual Lúcia Bertoldo<sup>16</sup>, localizada no município de Santana no estado do Amapá. As informações deste tópico foram colhidas por meio de diálogos com um professor dessa escola, que não terá seu nome divulgado com o objetivo de proteger sua identidade. Serão mencionados aqui apenas os aspectos mais importantes para este texto.

A implantação intercorreu da seguinte maneira: a Secretaria Estadual de Educação (SEED/AP) escolheu tal instituição por meio de visitas técnicas ao local preferencialmente por estar localizada em um bairro periférico, pela sua estrutura física e quantidade de alunos que a frequenta. Após a visita dos profissionais, a escola foi uma das oito selecionadas e aprovadas em todo o estado pelo Ministério da Educação. As mudanças estão ocorrendo de forma gradual a partir do pri-

---

<sup>15</sup> Novo Ensino Médio está em sintonia com modelo educacional de países desenvolvidos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=daTgeORZ7BU>.

<sup>16</sup> Escola Lúcia Bertoldo: Nome meramente fictício por não ter autorização para usar o nome da escola.

meiro ano como uma das formas previstas no parágrafo VI do art. 7 da portaria 1.145/2016, “b) Modelo de implantação gradual, com a conversão de uma série por ano, começando pela 1ª série e chegando a todas as séries do ensino médio ao final de 3 (três) anos.” Portanto, como uma das escolhidas para a presente reforma a escola está seguindo essas recomendações gradativamente.

Ao ser uma das escolhidas, a escola passou por algumas mudanças. Uma delas foi à carga horária, em que os alunos entram em sala de aula às 07h30 da manhã e saem às 17h00 da tarde. Entretanto, o ensino não é classificado como integral, devido, somente, ao tempo em que os discentes passam em sala de aula, mas também, devido às disciplinas que eles possuem que não estão na grade de disciplinas comuns, as chamadas disciplinas eletivas e os complementos curriculares.

As “disciplinas eletivas” são elaboradas por professores das disciplinas comuns (língua portuguesa, história, física etc.) e são voltadas para o cotidiano dos alunos e procuram fugir da rotina das outras matérias, dessa forma, possuem nomes criados pelos próprios professores. Elas almejam melhorar a qualidade de vida deles e os tornar conscientes de seus deveres e direitos quanto cidadãos. Ademais, frequentemente as aulas tem duração de 0h50 minutos. Já os complementos curriculares são apostilas que os professores devem seguir de forma obrigatória com o escopo de orientar os alunos a aproveitarem o seu tempo de estudo e dar atenção às matérias que mais têm dificuldades. Esses complementos também estão voltados para o projeto de vida dos educandos. Desta forma, são três aulas que duram em média 0h50 minutos. Vale ressaltar que essa organização de horários foi elaborada pela própria escola.

Uma curiosidade é que cada área de conhecimento, seja matemática, ciências da natureza ou as demais dispõe de um coordenador de área. O papel desses coordenadores é participar de reuniões semanais entre si, onde vão repassar ao corpo docente todos os compromissos que devem cumprir durante a semana. Toda semana os alunos passam por avaliações de duas ou três disciplinas, que tem por finalidade analisar o que aprenderam durante cada bimestre e cada avaliação tem o valor de oito pontos. Dentro isso, as eletivas contam cada uma com quatro pontos que são utilizados por todas as outras disciplinas. Outros quatro pontos são avaliados em simulados voltados para o

Exame Nacional do Ensino Médio, em que são empregados conteúdos expostos em sala de aula. O restante da pontuação fica a critério do professor analisar qual a melhor forma de avaliá-los, sendo no total, contabilizados, vinte e cinco pontos por bimestre. Essas são algumas das instruções que as ETIs devem seguir para que estejam de acordo com a portaria nº 1.145/2016. Outras instruções se referem aos aspectos estruturais das escolas, como laboratórios, refeitórios entre outros.

Toda essa reforma na educação ocorreu em um momento político conturbado pelo qual o Brasil passava em meados de 2016, envolvendo diversos políticos em escândalos de corrupção. A medida provisória Nº 746 foi criada com o objetivo de resolver problemas já comuns à educação do país. Problemas esses que nunca foram realmente tratados com a responsabilidade, seriedade e engajamento a que esse tema merece. A rapidez com que a lei foi aprovada gerou grandes discordâncias, devido ao fato de não ter sido mais discutida com a população, principalmente com especialistas na área de educação e alunos.

A maneira desesperada como o governo quer transformar a educação pública através de medida provisória, sem ter feito uma ampla discussão com os professores e alunos a fim de conhecer a opinião e anseio deles, uma vez que, são os mais afetados por ela, não justifica o atropelo dessa medida com a justificativa de o ensino ser desinteressante. Isso é problematizado por Paulo Carrano (2017), ao informar que os deputados alegam “que a crise de audiência de jovens no ensino médio é devida ao “excesso de disciplinas no currículo do ensino médio e ao desinteresse” dos jovens pela escola atual.” (PAULO CARRANO, 2017).

Defender uma decisão como essa, utilizando treze disciplinas como uma das justificativas, é inconcebível e inaceitável, principalmente ao fato de ter sido criada levando em consideração países como Inglaterra e Estados Unidos, que são mais desenvolvidos que o Brasil e que a educação é de fato tratada como prioridade. A educação pública possui mazelas maiores que um simples “excesso” de disciplinas na grade curricular. Escolas sucateadas, pouca valorização de profissionais da área causando baixa procura por cursos de licenciaturas em universidades de todo o país e, por conseguinte acarretando falta de professores nas escolas, sem falar na alimentação de má qualidade que é servida aos alunos. Esses são apenas alguns dos problemas que tornam o ensino público brasileiro defasado e ultrapassado, levando

cada vez mais jovens a desistir da educação básica.

A falta de investimento na área é lamentável, pois parece mais sensato ao governo investir bilhões de reais em estádios de futebol e eventos esportivos em geral, do que na educação do seu povo, que pagam impostos surreais e que apesar disso, não os vê na manutenção de serviços em áreas tão essenciais como a da educação. Dessa forma, Tessari e Balieiro (2014) afirmam que “A universalização da educação escolar nunca foi prioridade em nosso país. E quando se apresentou, mesmo com discurso de educar a população, serviram aos interesses econômicos”.

É visível que as escolas, onde o ensino médio integral foi implantado não estão preparadas para essa mudança tão rápida. Seria necessário, de antemão, adequar as escolas no que se refere às questões estruturais e pedagógicas para depois reestruturar o novo ensino. Para se ter uma noção mais afundo sobre isso, basta ler e assistir as notícias sobre como está ocorrendo a transformação da educação, de forma abrupta e sem o real consentimento de estudantes e educadores. Estes nem se quer dispõem de um ambiente escolar que atenda suas necessidades mínimas, como espaços para descanso no intervalo de aula, laboratórios para suas práticas pedagógicas, refeitórios a fim de que possam se alimentar de forma tranquila, entre outros problemas que um único artigo seria pouco para discutir.

As medidas que o governo está utilizando para reformar o ensino, infelizmente, passam distante do que realmente se espera de uma reforma na educação, pois aumentar a carga horária do ensino médio, tornar certas disciplinas optativas, dar uma fantasiosa sensação de autonomia aos discentes e sobrecarregar os docentes, que por sua vez, já são superdesvalorizados, são apenas medidas paliativas e ineficazes.

Os jovens que estão passando por esta “renovação” no ensino possuem o grande desafio de se adaptar a essas transformações, uma vez que não há outra escolha e continuar lutando por uma educação mais justa e democrática. Isso não é uma opção, mas uma maneira de não perder o que já foi difícil de ser conquistado até aqui. Para os alunos do ensino público, as lutas serão ainda maiores, porquanto é visível que a nenhum governo é interessante uma população educada e crítica, dado que dessa forma, seria mais difícil agir sem o pronto debate de ideias com aqueles que são mais afetados por tais decisões.

Paulo Freire (1970, p.24) afirma que “O importante, por isto mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se.”

Portanto, faz-se necessário que ambos não aceitem de qualquer forma tudo o que o estado opressor os impõe, mas que façam suas vozes serem ouvidas e suas necessidades atendidas para mostrar ao governo que o povo não é um mero fantoche em suas mãos e se libertem de uma falsa democracia em que os cidadãos são oprimidos por decisões tomadas sem seu amplo consentimento.

### Considerações finais

O presente capítulo buscou expor de forma simples e concisa algumas das mudanças que estão ocorrendo na educação brasileira, demonstrando, dessa maneira no que ela foi embasada, como se configurou a sua tramitação até sua transformação em lei. Exemplo breve de como ocorreu a implantação em uma escola foi exposto aqui. E o presente artigo buscou ser crítico no que se refere as mudanças sem o amplo debate de suas consequências no âmbito educacional, assim demonstrar alguns aspectos que ainda necessitam de atenção por parte do governo, a fim de que, de fato, todos possam desfrutar de uma educação de boa qualidade no país.

### REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei número 13.415, 16 de fevereiro de 2017. **Lei da Reforma do Ensino Médio**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)> . Acesso em: 02 ago. 2017.
- BRASIL. **Medida Provisória** número 746, 22 de setembro de 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 29 jul. 2017.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei número 13.005, 25 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 29 jul. 2017.
- BRASIL. Portaria número 1.145, de 10 de outubro de 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121->

port-1145-11out-pdf/file> . Acesso em: 03 ago. 2017.

CARRANO, Paulo. **Um "novo" ensino médio é imposto aos jovens no Brasil**. 17/03/2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>>.

Acesso em: 14 ago. 2017.

FREIRE, P. Justificativa da pedagogia do oprimido, In: **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed., 23. reimp. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TESSARI, E.V.S; BALIEIRO, F.F. A escola pública no Brasil e o papel do professor: vícios e virtudes na era do capital. In: **X ANPED SUL-REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED**, 2014, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Estadual de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/914-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/914-0.pdf)> . Acesso em: 18 ago. 2017

TVNBR. **Novo Ensino Médio está em sintonia com modelo educacional de países desenvolvidos, diz ministro**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=daTgeORZ7BU>> . Acesso em: 03 ago. 2017.

# 5 Orientações dos PCN para o ensino da análise linguística no Ensino Fundamental: análise a partir do gênero tirinha

Paulo Herculano Ribeiro Santos<sup>17</sup>

Suzana do Espírito Santo Barros<sup>18</sup>

## Introdução

As práticas de atividades que envolvem uma reflexão sobre o uso da língua são direcionadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), em específico as que tangem sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP), dentre essas práticas está a análise linguística (AL) que possui duas vertentes: a epilinguística e a metalinguística; nos proporcionando uma visão funcional da língua. Tendo em vista que essa prática permite um amplo uso do texto devido a influência dos estudos de gêneros discursivos, escolhemos tecer nossa análise com base no gênero *tirinha*.

Nesse sentido, o campo teórico a ser apresentado neste capítulo está voltado para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, tendo como base teórica os estudos sobre gêneros textuais (BAKHTIN, 1997) a partir da orientação teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) que propõe abordagens quanto à análise de gênero aplicadas ao ensino; e das bases da teoria da Análise Linguística, (REINALDO; BEZERRA, 2013) e ainda (MENDONÇA, 2006), que conduzem o estudo e a necessidade de se debater AL principalmente no concerne os livros didáticos.

Apesar das adequações que o conhecimento passa durante o processo de transposição didática, os saberes desenvolvidos no âmbi-

---

<sup>17</sup> Discente do curso Letras Português-Inglês da Universidade Federal do Amapá / lano.paulo@gmail.com

<sup>18</sup> Docente do curso Letras Português-Inglês da Universidade Federal do Amapá / letrassu@gmail.com

to acadêmico, no que se refere às atividades de AL, parecem não alcançar o ambiente do ensino básico, ou ainda, os que chegam aparecem de forma deturpada. Ainda encontramos Livros Didáticos (LD) com um estudo pautado majoritariamente na gramática normativa. Isso implica também na didatização, que deve procurar estabelecer a integração entre as competências linguísticas (leitura, oralidade, escrita, análise linguísticas) tendo como suporte o texto. Como explica Bezerra e Reinaldo:

Os estudos teóricos sobre as unidades linguísticas não têm tido repercussão acentuada no campo do ensino de línguas, percebendo-se uma ruptura nos materiais didáticos: de um lado, há a inovação das abordagens de leitura e escrita, fundamentadas em perspectivas teóricas enunciativas, e, de outro, constatamos, de modo geral, o estudo do componente linguístico à luz da norma e/ou da descrição estrutural, sem estabelecer uma relação com o plano textual-enunciativo.(BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 33-34).

Promover o debate sobre as propostas de práticas de análise linguísticas (AL) em livros didáticos (LD), em específico, as atividades desenvolvidas a partir do gênero textual *tirinha*, é foco deste capítulo, tendo em vista que as pesquisas sobre discurso, gênero e texto estão sendo associadas à AL. As atividades que envolvem uma reflexão sobre o uso da língua são direcionadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) de Língua Portuguesa (LP), os quais norteiam para a articulação do eixo uso-reflexão-uso. Analisamos como se dão as propostas de AL na vertente epilinguística a partir do LD do 6º ano da coleção *Português Linguagens*.

À vista disso, verificamos as divergências quanto à prática de AL proposta pelos PCN e as abordagens apresentadas no LD, tendo como norte o uso do gênero *tirinha*, que geralmente está presente no processo de elaboração de atividades. A prática de AL permite um acesso amplo ao texto, explorando-o em todos os seus aspectos, não deixando de lado o estudo da gramática, que vem, neste caso, auxiliar no ensino de AL.

## 2 Gênero textual e o Interacionismo Sociodiscursivo

Este capítulo se baseia na perspectiva de gênero concebida por Bakhtin, que tem como premissa discutir os gêneros textuais em suas práticas, esferas de atuação, e sua finalidade discursiva. Tendo vista que essas esferas da atividade humana estão associadas ao uso da língua, Bakhtin (1997) discorre que os modos de utilização são variados, assim como as esferas. Com isso, compreendemos que o enunciado é consequência das necessidades das várias esferas de atividade humana, pela sua composição, sua temática e estilo. Sendo assim, “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 1997, p. 280).

O discurso por sua vez se configura de acordo com o enunciado proferido pelo falante, não existindo fora desse eixo. Os enunciados, portanto, possuem características estruturais comuns, que lhes permitem estabelecer delimitações.

As discussões ainda têm como foco as abordagens pedagógicas no ensino de línguas, onde Bakhtin (1997) afirma que a composição e estrutura gramatical é constituídas por enunciações que ouvimos e reproduzimos, interagindo com os outros. Nesse ponto, seus estudos se aproximam da linha interacionista vygotskyana, ao qual enfatiza a importância do convívio em sociedade e da interação entre os indivíduos para desenvolvimento humano.

Nesse contexto, considerando a ação do sujeito no meio social através da linguagem, é importante destacar a teoria de Bronckart (1999), que amparado na teoria dos gêneros de Bakhtin, se concentra na ação do sujeito no meio social através de sua ação de linguagem. A linguagem, como resultado da interação social, gera os discursos, que assim se constituem, contudo, não se mantêm imutáveis, já que a atividade humana é dinâmica, desta forma Bronckart tem o texto como uma unidade comunicativa.

Isso nos remete ao estudo do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no qual implica a observação quanto ao texto, que resulta tanto da produção individual, dentro de um cenário socio-histórico, quanto a influências dos textos que perpassam essa formação social. Para Bronckart (1999) os gêneros são produto de enunciados relativamente estáveis que se caracterizam por possuírem composição estrutural,

temática e estilo específico.

De acordo com Machado (2005) podemos compreender que os gêneros, constituídos socio-historicamente, são elementos explicativos da ação de linguagem. Explicitadas as concepções teóricas sobre gênero e Interacionismo Sociodiscursivo, abordaremos essas teorias associadas as propostas de análise linguística, a partir do gênero *tirinha*.

## 2.1 Tirinha no ensino

Para entendermos a utilização do gênero tirinha no ensino, primeiramente, é necessário conhecer sua definição. Ramos (2017) apresenta esta definição partindo do verbete apresentado pelo *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, o qual indica que a *tirinha* seria um fragmento, ou ainda um segmento de histórias em quadrinhos, circulada no âmbito jornalístico.

O que Ramos acrescenta em relação a essa definição é que quanto ao modelo utilizado para a tira que “varia muito em razão do suporte e da mídia na qual ela for veiculada.” (RAMOS, 2017, p.12). Outra característica que varia, de acordo com o autor, é quanto ao formato que ora se apresenta na vertical, ora se apresenta na horizontal, que é o mais tradicional. As tiras ainda podem ser duplas o que as denomina de tiras de dois andares, isso quando estão no modo tradicional. Segundo Ramos:

Apesar de serem tendencialmente curtas, as tiras reúnem muita informação. Essas duas características – o tamanho diminuto, de fácil reprodução e edição, e a densidade de conteúdo – são dois ingredientes que ajudam a incluir essa forma de história em quadrinhos na receita do ensino brasileiro. (RAMOS, 2017, p.169).

Os livros didáticos vêm mostrando uma maior utilização do gênero desde das últimas décadas do século XX até hoje. Seguindo essa perspectiva, o livro didático reflete as exigências do PNLN, que consequentemente busca se harmonizar com os conteúdos orientados pelos documentos oficiais. O PCN (1998) então revela em seus direcionamentos a necessidade de apresentar em materiais didáticos formas contemporâneas de linguagem. “Apesar de os quadrinhos terem sur-

gido no país no século XIX, por meio dos jornais, cabe a inclusão deles, ainda que tardia, nas apregoadas expressões ‘contemporâneas’, como expõe a lei”. (RAMOS, 2017, p.181).

A gama de conteúdos que podem ser trabalhos a partir do gênero *tirinha* é grande, pois o gênero, como já informamos, detém muito informação, até mesmo em uma tira com poucos recursos. Então, para que a utilização da *tirinha* seja produtiva é necessário que se tenha os objetivos definidos sobre o que se quer abordar. “O limite desse uso está na vontade e na criatividade de cada professor”. (RAMOS, 2017, p.188). O uso do gênero *tirinha* pode viabilizar o ensino da AL, discutida a seguir.

## 2.2 Análise linguística

A AL, apesar de um termo recente, vem se aprimorando no decorrer das últimas décadas, desde sua proposta inicial na década de 80 até os dias atuais. Seus estudos consistem em uma abordagem comparativa da língua em decorrência do uso. Para que possamos compreender melhor essa vertente dos estudos linguísticos é necessária, primeiramente, fazer um breve panorama histórico. No século XIX, o objetivo dos estudos linguísticos consistia, de acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), na identificação das línguas, promovendo assim um estudo histórico comparativo. Suas unidades de estudo eram as palavras e seus componentes.

No século XX, temos o surgimento de várias perspectivas teóricas sobre o estudo da língua, como as vertentes: estruturalista, que busca descrever o sistema linguístico do ponto de vista do código; a gerativista, no qual a explicação se dá através geração de estruturas da língua a partir de uma capacidade inata; como também Psicolinguística, na qual se dá no estudo entre a língua e o falante através de aspectos cognitivos; e ainda a Sociolinguística que estuda a língua e sociedade, uma visão mais ampla da relação entre língua, homem e o meio. As duas últimas vertentes só ganham força graças aos estudos desenvolvidos em ciências humanas nesse período.

Na década de 80 notamos uma tendência à análise a partir das unidades: palavra, sintagma e frase; onde a aplicação da AL se resume a uma higienização do texto, que não leva em conta as variações. Enquanto em 90 saímos da dimensão do estudo das frases isoladas e

passamos tratar das reflexões sobre os textos, mas ainda com o objetivo voltado para atender as exigências da norma padrão, apesar disso, os estudos comparativos com base nos textos já permitem uma reflexão epilinguística.

Já no século XXI, os aspectos teóricos mencionados acima continuam e se especificam, segundo Bezerra e Reinaldo (2013, p. 20) “As unidades da língua em destaque são palavra, frase texto e discurso, acrescidas de outros sistemas semióticos”. A pesquisa sobre discurso, o gênero e o texto tem sido associados à AL, que toma como perspectivas: descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua; assim como utilizar a descrição para fins didáticos.

Partindo desse pressuposto, a prática de AL possui dois tipos de reflexão: a reflexão construída sobre os usos linguísticos, epilinguagem; e a reflexão sobre os conceitos e classificações dos fenômenos linguísticos, metalinguagem (GERALDI; BEZERRA, 2013). Com base nessa proposta, os PCN norteiam para a articulação do eixo **uso-reflexão- uso** através dos conteúdos de língua portuguesa que devem partir de uma reflexão gramatical unida à leitura e a escrita. Como apontam Callian e Botelho:

De acordo com esse documento o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa se dá a partir da relação de três elementos fundamentais: O aluno, a língua e o ensino. O aluno aparece como sujeito da ação de aprender; já a língua é o objeto de conhecimento, tanto em sua forma culta quanto popular; e por fim o ensino deve ser o caminho pelo qual o aluno adquire o conhecimento sobre a língua. (CALLIAN; BOTELHO, 2014).

As atividades envolvendo a reflexão do uso são essenciais para a AL. Podemos observar logo a seguir um quadro de Mendonça (2006) que trata sobre as divergências entre o ensino de gramática e da prática de AL.

**Quadro 1 - Diferenças básicas entre ensino de gramática normativa e análise linguística**

Ensino de gramática	Prática de análise linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita a interferências dos falantes.
Fragmentação entre eixos de ensino: as aulas de gramática não relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia Transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/ regras).
Privilegio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão	Centralidade dos efeitos de sentido
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

**Fonte:** Mendonça (2006).

Como podemos perceber, a prática de AL permite um acesso amplo ao texto, explorando-o em todos os seus aspectos, não deixando de lado o estudo da gramática, que vem neste caso auxiliar nos estudos de Língua Portuguesa. Permite, então, que o aluno possa fazer uma reflexão sobre o uso da língua, tendo assim uma visão mais funcional dela. Esta prática é defendida por Antunes.

O tempo que é investido em análises de reconhecimento das unidades, de indicação de seus nomes e das subdivisões em que se encaixam, bem que poderia ser preenchido com atividades de análise, reflexão, produção e revisão dos mais diferentes gêneros de textos. (ANTUNES, 2007, p.126).

Para autora, a gramática são normas devem orientar o usuário da língua quanto ao uso das unidades linguísticas para que assim possa produzir determinados efeitos em enunciados funcionalmente compreensíveis, contextualizados e adequados para o estabelecimento da comunicação (ANTUNES, 2003, p 86.)

### 3 Metodologia

O gênero textual associado à AL adota como perspectivas: descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua; assim como utilizar a descrição para fins didáticos. Desta forma, parte da reflexão construída sobre os usos linguísticos, epilinguagem; e a reflexão sobre os conceitos e classificações dos fenômenos linguísticos, metalinguagem (GERALDI; BEZERRA, 2013).

Este artigo, de caráter bibliográfico, propõe então, uma investigação a partir do livro didático *Português linguagens*, 6º ano, de autoria de Cochar e Cereja (2015) considerando os critérios: apresentação do gênero textual *tirinha*; as propostas orientadas pelo PCN (1998) para a AL; e ainda ser um livro da coleção mais adotada nas escolas de ensino básico público da cidade de Macapá.

Para Gil (2007, p. 44), os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema. Entretanto, o trabalho não se deterá apenas a análise teórica e crítica do corpus, como também pretende responder as incoerências que poderão ser encontradas nos materiais didáticos.

### 4 Análise e discussão

Para a análise utilizamos uma amostra das atividades dispostas no livro didático supracitado, que consiste em 4 unidades, sendo que cada uma constituída de 3 capítulos. A seção, da qual retiramos a

amostra é denominada **De olho na escrita**, que está presente na maioria dos 12 capítulos dispostos no livro.

Figura 1- Exercício do livro Português Linguagens



Fonte: Cereja e Cochar (2015).

No exercício proposto, temos a presença da *tirinha Menino Maluquinho* do cartunista Ziraldo, contudo, a primeira questão do exercício não consiste em levar o aluno a observar as informações do texto, levando a interpretá-lo, sem elencar os possíveis meios de circulação do gênero. Percebe-se, assim, que a atividade não é contextualizada para o aluno, lhe atribui as tarefas de contar quantas letras possuem a palavra “Maluquinho”, em seguida, solicita a contagem dos fones, e por último identificar que pares de letras representam um único som.

Tendo em vista que o livro está voltado para o 6º ano do ensino fundamental II, a atividade de contagem de letras e fonemas é limitada a apenas um aspecto da língua, e para a faixa etária espera-se que o aluno já possua os conhecimentos de contagem e identificação de letras e fonemas, tornando assim um exercício enfadonho e pouco reflexivo. Essa postura, onde não se explora o aspecto reflexivo do aluno se opõe ao que é proposto pela AL, que de acordo com Reinaldo e Bezerra (2013) partir do gênero textual para alcançarmos às unidades linguísticas, argumentando que a língua está interagindo entre seus usuários.

Promovendo ainda, de acordo com as autoras, a indução para

uma análise a partir de atividades epilinguísticas, a observação dos dados e a sistematização da análise como consequência de atividades metalinguísticas. Na questão seguinte a postura não é diferente, o exercício solicita identificar quais palavras, e dessas palavras quais pares de letras possuem um único som. Observamos que não houve nenhum movimento voltado para reflexão do texto em relação ao conteúdo da tira, limitando a AL a associação grafema/fonema. A questão 3 introduz uma abordagem quanto à variação linguística, entretanto sem fazer uma referência ao texto fonte, isolando a palavra “igual” do seu contexto linguístico.

Compreendemos que a utilização de gêneros textuais não pode se resumir a meramente um pretexto para atividades de cunho gramatical. Segundo Antunes (2007) os conhecimentos sobre as diversidades de gênero textuais são indispensáveis para termos uma competência comunicativa satisfatória, onde abordagens do gênero deve permear as atividades gramaticais, não desvinculando a gramática de texto, mas fazendo o aluno compreender o uso dela dentro do texto, significando sua atuação.

Figura 2 - Exercício do livro Português Linguagens.

3. A palavra **igual** apresenta a letra **l** no final. Na região em que você vive, como a letra **l** é pronunciada? Com o som de **u** ou com o som de **l** mesmo?

4. Leia estas palavras:

fixo	xampo	sócio	meserica
pretexto	exótico	inexperiência	exibir

Em quais delas a letra **x** corresponde:

a) ao fonema: /ʃ/ ('chê') / /N/ ('né') / /l/ ('lé')

b) aos fonemas /k/. /

5. Leia estas outras palavras:

conhecimento	sol	nascer	criança
massa	cartas	explosão	sumiço

a) Reescreva-as e destaque em cada uma delas as letras que representam o fonema /N/ ('né').

b) Conclusão: Que letras representam o fonema /N/ ('né')?

6. Com base nos exercícios anteriores, podemos chegar a três conclusões a respeito da relação entre os fonemas e as letras. Identifique os itens que expressam essas conclusões:

a) Um fonema pode ser representado na escrita por uma ou por várias letras.

b) Uma letra pode representar diferentes fonemas.

c) Um fonema será sempre representado por uma única letra.

d) Uma letra só pode representar um fonema.

e) A letra **x** pode representar dois fonemas: /k/.

As questões seguintes já se encontram focadas apenas no assunto abordado, Fonemas, conforme se destacam as questões 4 e 5. Por fim, a última questão propõe selecionar as conclusões corretas sobre aquele exercício, dando ao aluno conclusões fechadas sobre a temática, não possibilitando a ele tecer suas próprias considerações. Além disso, a *tirinha* utilizada no início do exercício não foi mencionada em nenhuma das questões trabalhadas, o que nos leva a concluir que o gênero, neste caso, torna-se apenas um recurso ilustrativo no LD, cujo uso resume-se apenas à estrutura linguística.

Por fim, consideramos que apesar de compreendermos que o objetivo do capítulo seja o de trabalhar a diferença entre letra e som, conhecimento este importante para a formação do aluno do ensino fundamental, sobretudo das séries iniciais, é preciso que o texto proposto no início da atividade sirva como base para as questões, e não um mero instrumento de captação de palavras para análises puramente metalinguísticas.

### Considerações finais

Dado o exposto neste artigo, concluímos que o livro didático Português Linguagens 6º ano apresenta exercícios que não abrangem as teorias sobre a AL, desta forma é evidente que os exercícios não promovem a reflexão quanto ao uso da língua, não seguindo os direcionamentos dos documentos oficiais e mostrando-se ineficiente quando a abordagem do gênero *tirinha* que pode propor diversos conteúdo a partir das informações contidas no texto. Os exercícios ainda se voltam para uma abordagem tradicional onde o texto é usado como pretexto para atividades gramaticais, não explorando as possibilidades que as teorias sobre AL podem oferecer ao livro didático, logo aderindo aos direcionamentos dos documentos oficiais, que orientam associação dos conceitos AL com as teorias de gênero.

### Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa, v2.** Brasília, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.
- CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens, 6.** São Paulo: Saraiva, 2015.
- CALLIAN, Giovana Rabite; BOTELHO, Laura Silveira. **A análise linguística e o ensino de Língua Portuguesa: em busca do desenvolvimento da competência comunicativa.** Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clecio. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- REINALDO, Maria Augusta; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

# 6

## Ensino religioso como disciplina escolar: retrocessos e avanços na definição de sua base epistêmica

Maria Lourdes Sanches Vulcão<sup>19</sup>

Kátia de Nazaré Santos Fonsêca<sup>20</sup>

Marcos Vinicius de Freitas Reis<sup>21</sup>

Norma-Iracema de Barros Ferreira<sup>22</sup>

### Introdução

Neste capítulo indaga-se quais os corolários decorrentes dos embates travados entre os grupos interessados pelo Ensino Religioso (ER)? Objetivou-se discutir aspectos basilares à definição do ER como disciplina escolar; analisar embates entre os grupos de interesse em torno do ER; avaliar retrocessos e avanços do ER. O método de pesquisa foi revisão bibliográfica e consulta documental à CF/88, LDB/96, BNCC/17, dentre outros, tendo como alicerce teórico-metodológico autores da área, aliados à concepção histórico-sociocultural, segundo a qual o objeto de estudo do ER deve vincular-

---

<sup>19</sup> Mestre em Educação/UFG. Professora de História/Educação Básica – SEED/AP. Pesquisadora do Centro de Estudos Políticos, Religião e Sociedade (CEPRES). Presidente da Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá (APERAP). E-mail: vulcaoap@hotmail.com

<sup>20</sup> Mestranda em Educação – PPGED/UNIFAP. Professora de Política e Legislação Educacional Brasileira/ UNIFAP. Membro do Grupo de Pesquisa História, Política e Gestão Educacional (HPGED/UNIFAP). E-mail: katia.fonseca@unifap.br

<sup>21</sup> Doutor em Sociologia/UFSCar. Professor de História/UNIFAP, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História; no Curso de Especialização em Estudos Culturais e Políticas Públicas; e na Graduação em Relações Internacionais. Coordenador do Grupo Centro de Estudos Políticos, Religião e Sociedade (CEPRES). E-mail: marcosvinicius5@yahoo.com.br

<sup>22</sup> Doutora em Educação Escolar/UNESP. Professora de Psicologia da Educação/UNIFAP, no Programa de Pós-Graduação em Educação; no Curso de Especialização em Políticas Educacionais; e na Graduação em Pedagogia. Coordenadora do Grupo de Pesquisa História, Política e Gestão Educacional (HPGED/ UNIFAP). E-mail: normairacemaunifap@gmail.com

se às Ciências da Religião. Os resultados indicam que o embate entre os grupos de interesse pelo ER redundam em: disputa pelo paradigma que deve nortear o objeto de estudo da disciplina; alternância no tratamento teórico-metodológico na oferta da disciplina; debates sobre a identidade do Ensino Religioso e sua interface com a laicidade do Estado Brasileiro.

No Brasil, a trajetória do Ensino Religioso (ER) confunde-se com a história da Igreja Católica, visto que durante praticamente 500 anos, esse componente curricular desempenhou o papel de propagador da fé cristã no País. Ocorre que outras vertentes religiosas, além de grupos de pesquisadores e de professores, buscaram quebrar a hegemonia do Catolicismo e então se voltaram ao ER, desencadeando embates que se tornaram emblemáticos e perduram até hoje.

Para compreender tal discussão e seus fundamentos, neste texto optou-se por uma linha de estudo calcada em revisão bibliográfica e na pesquisa documental, subdividida em duas seções. Inicialmente, resgata-se a trajetória do Ensino Religioso no Brasil, discutindo os aspectos basilares para que uma área de estudo assumira o *status* de disciplina escolar, e, portanto, inserida no currículo das escolas públicas.

No desdobramento do texto, retrata-se o percurso trilhado pela disciplina na legislação correlata, bem como as tendências divergentes entre os grupos *doutrinário*, *laicista* e *fenomenológico*, debatendo em torno do que pode significar a adoção, ou não, do ER nas escolas públicas. Vale ressaltar que no presente estudo reside um entusiasmo pela concepção histórico-sociocultural como base para o Ensino Religioso, segundo a qual o objeto de estudo desta disciplina deve-se sustentar no fenômeno religioso vinculado às Ciências da Religião, como forma de superar retrocessos e promover avanços, tanto na política quanto na legislação educacional referente ao tema.

## 1 Definição de uma disciplina escolar: aspectos basilares

A definição de uma disciplina escolar não é consensual, embora possam ser apontados aspectos basilares à sua constituição. Primeiramente, cabe indicar que a expressão *disciplina escolar* como sinônimo de conteúdos de ensino, da forma que se concebe atualmente, ocorreu após a Primeira Guerra Mundial (CHERVEL, 1990, p. 180). Contudo, foi algo superficial, tanto que até 1932 o Dictionnaire de L'Academie,

um dos mais importantes da Língua Francesa, ainda não o havia registrado. Ademais, o termo *disciplina* significava disciplinar o espírito, prescrevendo-lhe “métodos e regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.” Nesse caso, o ensino se revestia de caráter moralizante, em que a preocupação era fazer com que o espírito se adequasse a normas e condutas sociais. Essa faceta da educação escolar é pautada neste texto como uma das marcas características das práticas do Ensino Religioso desenvolvido no território escolar.

Por outro lado, a respeito da feição assumida pelas disciplinas na Escola, Young (2011, p. 617) as denomina como *disciplinas de engajamento*, diferentemente das *disciplinas de acatamento* em que alunos não interagem e nem questionam, mas apenas acatam “as regras e os conteúdos específicos, como se fossem instruções.” Por conseguinte, disciplinas escolares desenvolvidas sob um *modus operandi* dinâmico e autônomo, contrariam a matriz histórica de constituição do ensino formal, fundado em práticas pedagógicas rígidas, disseminadoras de conhecimentos ditos inalteráveis.

Alinham-se a essa concepção, Chervel (1990) e Goodson (1997; 2008; 2012), quando assinalam que as disciplinas escolares são construções sociais e, por conseguinte, formadas da combinação de múltiplos aspectos, internos e externos à Escola, que lhes definem o surgimento, a evolução e a transformação. Os internos correspondem aos grupos de liderança intelectual, à formação dos profissionais, à política editorial da área de conhecimento, às associações de profissionais e ao próprio contexto escolar do qual fazem parte professores, alunos, diretores e especialistas. Quanto aos externos, abrangem o contexto socioeconômico e político-cultural no qual se situa a Escola e todos os seus agentes e insumos constitutivos.

Após a abordagem teórica sobre a conformação histórica e conceitual de *disciplina escolar*, cabe situar o Ensino Religioso nesse campo de análise. Assim é que, denominar o ER como disciplina escolar, integrado à educação formal, exige compreender sua constituição como produto da combinação de múltiplos fatores e dentro de uma complexa rede de interesses, na qual algumas permanências mostram-se recorrentes. Como exemplo dessas permanências, inicialmente versa-se acerca da marca catequética da disciplina ER, que historicamente lhe deu identidade. Contrariamente ao já referido sentido de construção

social das disciplinas escolares, tendo como referência as indicações de Ivor Goodson e André Chervel, no Brasil a trajetória da disciplina Ensino Religioso registra uma linha de ação proeminentemente doutrinária, voltada ao disciplinamento do espírito e à padronização de comportamentos. Depreende-se daí o caráter proselitista que se reveste o ER aplicado nas escolas oficiais, característico não somente do período colonial, no qual as ordens religiosas eram responsáveis pelo processo de escolarização dos brancos e gentios, mas também da contemporaneidade.

Estudos de Figueiredo (1995) explicitam as marcantes permanências do ER de outrora nestes tempos modernos. Por exemplo, resalta que até pouco tempo – precisamente julho/1997, mediante aprovação da Lei 9.475/1997 – eram as Igrejas Cristãs que, com o amparo da legislação educacional, definiam os conteúdos aplicados ao Ensino Religioso e indicavam os profissionais para conduzirem a disciplina.

Contrariamente ao observado na dinâmica de definição e consolidação das demais disciplinas que integram o currículo escolar brasileiro, devidamente vinculadas a uma Ciência de referência, o Ensino Religioso manteve-se ligado às denominações religiosas cristãs e com caráter “disciplinador do espírito.” Portanto, reconhecer as Ciências da Religião como epistemologia de referência para o ER, é condição *sine qua non* ao alcance da legitimidade necessária a este componente curricular, de modo que seja possível dotá-lo de identidade própria, propiciando aos professores condução pedagógica livre das amarras teológicas que as convicções religiosas insistem em manter.

A influência e o predomínio de grupos na condução, definição e manutenção das disciplinas escolares são fatores que estudiosos destacam. Para Frago (2008), pesquisar a História das Disciplinas Escolares sem identificar os grupos que as controlam, é perder de vista a possibilidade de entender a influência e o peso que sofre a constituição dos componentes integradores do currículo escolar. Por seu turno, Santos, L. (1990, p. 26) pensa que tais grupos atuam conforme é tradicional na área da disciplina, considerando a importância acadêmica e o período de existência, concernente ao momento de sua “inclusão ou de seu aparecimento no currículo; a existência ou não de periódicos e a política editorial na área; as condições objetivas do lugar ou do país, considerando o regime político e administrativo e a estrutura do sistema educacional.”

Além dos fatores internos e externos ora apontados, como responsáveis pela constituição das disciplinas, Frago (2008, p. 198-199) enumera outros fatores basilares à definição de uma disciplina escolar. Trata-se de “seu lugar, presença, denominações e peso nos planos de estudos; seus objetivos explícitos e implícitos e os discursos que a legitimam [...]; seus conteúdos prescritos; os professores: formação, titulação e carreira.”

No caso específico do Ensino Religioso, um dos fatores externos que contribuem à definição de seu *status* de disciplina escolar, consiste no tratamento que a Constituição Federal de 1988 (CF/88) lhe dispensa no Art. 210 – *caput* e § 1º –, ao indicar que no Ensino Fundamental, “o Ensino Religioso constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas.” (BRASIL, 1988). Apesar dessa conquista, a plena materialização do ER como disciplina depende de outros fatores, internos e externos à Escola.

Nesse sentido, mediante a promulgação da referida Lei, um grupo de entusiastas do Ensino Religioso não-doutrinário iniciou um movimento para reorganizar a disciplina. O objetivo era o de torná-la um componente curricular assentado em uma base epistemológica pautada nas Ciências da Religião. Entende-se que essa medida é capaz de constituir um saber acadêmico-científico, a ser aplicado com o devido rigor teórico-metodológico na educação formal, gerando legitimidade e identidade ao Ensino Religioso. Entretanto, nessa escalada de fortalecimento do Ensino Religioso, é possível identificar, de igual modo, o crescimento do número de pessoas contrárias à sua fixação no currículo escolar. Essa situação acirra as disputas entre os envolvidos, que desde o século XIX vêm travando embates na arena do Ensino Religioso.

Para compreender em que dimensão ocorrem os embates que envolvem a disciplina em questão, identificam-se a seguir os grupos em disputa, sua composição, alguns argumentos e momentos da História em que essas divergências estiveram postas, além de como e por que os conflitos se definiram. Em decorrência da força e do poder que cada segmento organizacional mobiliza, consegue até mesmo interferir na legislação aplicada à disciplina. Indiscutivelmente, o *lobby* político que esses grupos realizam tem protagonizado verdadeiras batalhas jurídicas e mobilizado vários setores da sociedade civil em torno de uma causa sobre a qual concorrem intencionalidades díspares.

## 2 Embates entre os grupos do Ensino Religioso: retrocessos e avanços

Esta seção versa acerca do Ensino Religioso, desde sua feição catequizadora da fé cristã, até a luta de estudiosos da área para que haja reconhecimento pelas comunidades científica e escolar em torno de uma base epistemológica própria, fundada nas Ciências da Religião. Nesta trajetória evidenciam-se as disputas que marcam a presença desse componente curricular nas escolas públicas, as quais são acionadas a cada mudança efetivada no ordenamento legal que o envolve: Constituições Federais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Decretos, Resoluções, e mais recentemente, a Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI 4439/2010-DF e a BNCC/2017.

Um dos primeiros embates protagonizados em torno da presença da Religião na Escola ocorreu no então recém findado Império brasileiro, em consequência dos termos do Decreto n. 119-A/1890 (BRASIL, 1890), baixado já no advento da República, proibindo a intervenção da autoridade federal e dos Estados em matéria religiosa, bem como extinguindo o Padroado.<sup>23</sup> Com a promulgação da Constituição de 1891 (BRASIL, 1891), pelo Art. 72, aboliram-se as regalias e exclusividades que a Igreja Católica mantinha sobre as questões da fé. Isso permitia que outras denominações religiosas pudessem exercer publicamente e arbitrar com igual valor assuntos referentes à religiosidade, consolidando assim as medidas já previstas no referido Decreto.

Ainda que decorrido um século da separação Estado/Igreja Católica, no final dos anos de 1980 nota-se um acirramento na disputa pela hegemonia do destino do Ensino Religioso. De um lado encontravam-se os *laicistas*, que concebem o Estado como instituição irreligiosa e reivindicam a retirada do Ensino Religioso das escolas públicas, e de outro os *doutrinários*, que se posicionam em prol de um ensino com caráter proselitista. Tais posturas, diametralmente opostas, envolvendo laicismo *versus* dogmatismo, revelaram-se campo fértil ao fortalecimento das ideias então embrionárias de uma terceira tendên-

---

<sup>23</sup> O Padroado representou um “instrumento jurídico” por meio do qual o Papa concedia aos reis direitos e prerrogativas sobre a Igreja e sua administração eclesiástica, recebendo em contrapartida recursos financeiros e proteção para o desempenho de sua função, que tinha como principais metas a conquista dos gentios e a expansão da doutrina cristã. (FIGUEIREDO, 1994).

cia quanto ao *status* a ser auferido pelo ER – trata-se dos princípios defendidos pelo grupo *fenomenológico*. Este também luta pela manutenção da disciplina ER na Escola, desde que calcada em princípios científicos de referência, tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso, vinculado às Ciências da Religião.

A célula matricial do grupo *fenomenológico*, em Florianópolis/SC, destacou-se por discussões e publicações sobre o Ensino Religioso não-dogmático (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011). A atuação desse grupo de entusiastas do ER revelou-se frutífera, a ponto de fundar o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER),<sup>24</sup> bem como influenciar na constituição de entidades de âmbito estadual, como é o caso da Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá (APERAP).<sup>25</sup> Ambas as organizações protagonizaram mudanças de paradigma que envolvem a disciplina, conferindo legitimidade às proposições em prol da retirada do caráter proselitista que historicamente esteve balizando conteúdos e práticas do ER.

No tocante às disputas em torno do ER, configurou-se a partir de 1987 um dos maiores conflitos da história dessa disciplina, localizado nas discussões travadas durante a elaboração da CF/88, e que contou com a participação ativa dos grupos em foco. Tal disputa culminou na vitória dos defensores da manutenção do ER no currículo escolar – doutrinários e fenomenologistas –, resultando no Art. 210, § 1º, da citada Constituição, o qual assegurava que “o **Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina** dos horários normais das **escolas públicas** de ensino fundamental.” (BRASIL, 1988, grifos nossos). Em relação aos laicistas, que lutaram por uma Constituição laica, experimentaram uma derrota sem precedentes.

---

<sup>24</sup> Associação nacional civil de direito privado, sem vínculo político-partidário, confessional ou sindical, sem fins econômicos, que congrega pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza [...], que vem atuando para acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/apresentacao.php>>.

<sup>25</sup> Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá, fundada em 2006, da qual a profa. Lourdes Vulcão, uma das autoras deste artigo, é a Presidente de honra. Sobre esse assunto consultar: VULCÃO, Maria de Lourdes Sanches. **Ensino Religioso no Amapá: uma disciplina em construção (2006-2011)**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

Durante os aproximados 8 anos de tramitação, no Congresso Nacional, do Projeto de Lei para elaborar uma nova LDBEN, houve campanhas pró e contra a manutenção do ER no currículo escolar. Nesse processo, os *doutrinários* usaram de poder e prestígio junto à classe política para eternizar o proselitismo em sala de aula, visto que a CF garantira apenas a oferta da disciplina, mas com matrícula não obrigatória. A sanção da LDB 9.394/96, para Vulcão (2016), trouxe aos defensores do Ensino Religioso uma “Vitória de Pirro,”<sup>26</sup> visto que, de um lado a Lei atendeu ao clamor por oferta obrigatória do ER nas escolas oficiais, por outro retirou a responsabilidade do Poder Público em efetuar o pagamento dos professores, conforme se pode observar no Art. 33 da Lei em análise:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, [será] oferecido **sem ônus para os cofres públicos**, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I - **confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável**, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e **credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas**, ou II - **interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas** que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

A metáfora ora empregada, para traduzir o sentido de uma vitória com sabor de derrota, pode ser ilustrada com a pesquisa de Figueiredo (1995). A autora identificou que entre 1988 e 1995, havia 19 Unidades da Federação (UF) que vinham mantendo o ER de caráter confessional e/ou interconfessional, previsto na CF, sendo com ônus para os cofres públicos. Contudo, a partir de 1996, com a aprovação da LDB, o Estado passou a ficar desobrigado de continuar pagando os professores, passando tal responsabilidade para as entidades religiosas. Esse dispositivo legal, perpetuando a doutrinação, provocou reação imediata dos defensores do ER não-proselitista. Assim, setores de

---

<sup>26</sup> Expressão derivada da história real de Pirro, rei de Épiro, que após ganhar a batalha de Ásculo, a muito custo, declarou que outra vitória similar significaria derrota na guerra. A respeito desse assunto ver <<http://eventosmitologiagrega.blogspot.com.br/2011/07/pirro-e-vitoria-inutil.html>>.

distintas orientações religiosas e até o FONAPER fizeram movimento junto ao Congresso Nacional pela reformulação do citado Art. 33. Caron (1999) salienta que milhares de adesões provocaram mudança na LDB, em apenas seis meses de sua vigência, resultando na Lei 9.475/1997, que deu nova redação ao Artigo em comento:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, **vedadas quaisquer formas de proselitismo**. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a **habilitação e admissão dos professores**. § 2º Os sistemas de ensino **ouvirão** entidade civil, constituída pelas diferentes **denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso**. (BRASIL, 1997, grifos nossos).

Acerca da alteração processada nos termos do Art. 33, merece relevo a retirada da expressão “caráter confessional ou interconfessional,” combinada à inserção da expressão “vedadas quaisquer formas de proselitismo,” ocorrências que geraram alívio ao grupo *fenomenológico*, bem como ao FONAPER, fortalecendo lhes a luta por um Ensino Religioso não-dogmático. Porém, remanesceram duas preocupações: primeiramente, o fato de a Lei Federal não haver estipulado as regras básicas para a efetivação desse componente curricular, como por exemplo a definição de perfil dos professores de ER, abrindo a Estados e Municípios a possibilidade de contratação de profissionais sem habilitação específica para atuar na área. Quanto à definição dos conteúdos, os sistemas de ensino ficaram ligados a denominações religiosas, que mantiveram a ingerência sobre a condução pedagógica desse componente curricular, ainda que em caráter consultivo.

Essas preocupações recrudesceram entre 1997 e 2010, quando houve retrocesso na disputa pela hegemonia do ER em território escolar, reaproximando Estado/Igreja Católica. Dois fatos confirmam esse pressuposto. Em primeiro lugar, o Acordo entre Brasil e Santa Sé, em 2008, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, o qual desempenhou papel determinante à retomada do proselitismo na educação brasileira, conforme Art. 11, § 1º, *in verbis*: “O **Ensino Reli-**

**gioso, católico e de outras confissões religiosas**, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental[...]. (BRASIL, 2008, grifos nossos).

O segundo fato marcante é o Decreto Federal 7.107/2010 (BRASIL, 2010), cuja promulgação consumou a ascendência da Religião sobre os assuntos educacionais. Diante disto, a Procuradoria Geral da República (PGR) impetrou Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439/2010-DF, junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), pedindo julgamento, à luz da CF/88, dos seguintes dispositivos, visando “assentar que o Ensino Religioso em escolas públicas só pode ser não-confessional, com proibição de admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas,” com fulcro no Art. 33, *caput*, e §§ 1º e 2º - Lei 9.394/96. Para tanto, solicitava que fosse “declarada a inconstitucionalidade do trecho ‘*católico e de outras confissões religiosas*,’” [constante] no Art. 11, § 1º, do Acordo Brasil-Santa Sé. (BRASIL, 2010, grifo do autor).

Ao concluir o processo em 2017, o STF definiu pela improcedência da ADI - placar de 6 votos a 5, pelo *voto de Minerva* da Min. Cármen Lúcia -, com a decisão de que o ER nas escolas públicas pode ser de natureza confessional, vinculando-se a diferentes religiões (BRASIL, 2017). Assim, esta Corte feriu duplamente o princípio da laicidade, na Lei maior do País e na da Educação Nacional, das quais o STF deveria ser o fiel guardião. Tal decisão do STF, aliado a outros aspectos, têm sido um dos empecilhos à legitimação do ER na Escola, mas há avanços que o grupo *fenomenológico* vem promovendo para firmá-lo como disciplina escolar, com base epistemológica e científica, reconfigurando-lhe o paradigma e as práticas escolares. Desta forma, destacam-se medidas e conquistas que se materializam em todo o território nacional, por exemplo:

**Cursos de Graduação:** a primeira formação para docente de Ensino Religioso do Brasil aconteceu em Belém/PA, em 1983, pelo convênio Arquidiocese de Belém/UFGPA. Embora realizado por Instituição Religiosa, o Curso teve chancela de uma IFES, o que representou quebra na hegemonia da Igreja em cursos de formação docente para atuar no ER. (VULCÃO, 2016). Ao pioneirismo do Pará seguiram-se Santa Catarina, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Paraíba e Maranhão. Junqueira e Fracaro (2010, p. 178) apontam a existência de propostas de formação docente nas cinco regiões do País, firmadas “em

dois pressupostos: um epistemológico, cuja base é o conjunto de saberes das Ciências da Religião, e um pedagógico, constituído por conhecimentos necessários à educação para a cidadania." Estudiosos da área, entidades e Associações, dentre as quais a APERAP, empenham-se sempre em instalar Cursos de Ciências da Religião, de forma que nas IES do Norte, a UEPA registra tal oferta. (SANTOS, R., 2015).

**Programas de Pós-Graduação lato e strito sensu e respectiva produção:** Junqueira (2013) localizou 27 Cursos de Especialização; 13 de Mestrado e Doutorado em diferentes áreas, inclusive Ciências da Religião. Somam-se 122 Dissertações e 21 Teses, entre 1995 a 2010, em diferentes programas com interesse pelo tema Ensino Religioso.

**Autoinvestimento em formação docente:** tal iniciativa estimulou a oferta de Cursos de ER em diferentes Estados, gerando aumento gradativo de habilitados na área.

**Concursos públicos para professores de ER:** Junqueira (2016) cita a promoção de 268 concursos, em 18 UF, de 2001 a 2016. Trata-se de mais uma conquista para esse componente curricular, pois essa medida administrativa coíbe a ingerência da Igreja na Escola, com indicação de professores e imposição de conteúdos dogmáticos.

**Regulamentação do Art. 33 da LDB/96, em sua nova redação - Lei 9.475/97:** para acompanhar as determinações nacionais, Paraná, Sergipe, Ceará e Amapá, por meio de seus Conselhos Estaduais de Educação (CEE), articularam princípios, objetivos e eixos do ER sob o viés não-confessional. (JUNQUEIRA; HOLANDA; CORRÊA, 2015). No Amapá, a Resolução CEE/AP 14/06 (AMAPÁ/2006), configurou um Ensino Religioso *fenomenológico* e intercultural, contando com a atuação da já referida APERAP.

**Estudos, pesquisas e produção científica:** os avanços que vêm ocorrendo no Ensino Religioso devem-se, em parte, à atuação do *grupo fenomenológico*, que via FONAPER responde pela produção de material que orienta Estados e Municípios quanto à prática do ER escolar. Dentre tais produções constam: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências da Religião/Licenciatura em Ensino Religioso, além de Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola.

**Inclusão do ER na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017):** é a mais recente conquista do grupo *fenomenológico* - o reconhe-

cimento de que cabe ao Ensino Religioso “tratar o conhecimento religioso a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio a crença ou convicção, [abordando] esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas [...]” (BRASIL, 2017, p. 434). Esse viés epistemológico fortalece a luta pelo ER como matéria das Ciências Humanas e Sociais, vinculado às Ciências da Religião. Esse documento – de caráter normativo –, oficializa a natureza não-proselitista do ER na Escola, tal como a laicidade do Brasil.

Nesses termos, observaram-se controvérsias entre os *laicistas*, *doutrinários* e *fenomenológicos*, tendo como foco o Ensino Religioso. Mas é válido reconhecer que a configuração atual da disciplina tem indicado gradativo afastamento do dogmatismo e uma conseqüente aproximação com o mundo científico, aspecto que contribui à sedimentação do objeto de estudo do ER numa vertente não-proselitista.

### **Considerações finais**

Com base na trajetória do Ensino Religioso no Brasil, verifica-se sua diferença em relação a outros componentes curriculares, porque enquanto as demais disciplinas estão consolidadas quanto ao alicerce epistemológico, posição no currículo, inter-relação com outras disciplinas etc., o ER ainda tem contendas em sua configuração teórico-metodológica. O complexo entendimento sobre o que é Ensino Religioso exige da comunidade científica mais pesquisas e congressos, cabendo recomendar novas produções dos Programas de Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu*, concebendo o objeto de estudo do ER desvinculado da abordagem teológica, adotando vertente histórico-sociocultural, em campo de investigação próprio, fundamentado nas Ciências da Religião.

Esses estudos tendem a subsidiar o Poder Público na formulação de políticas curriculares e de formação de professores, voltadas ao ER, notadamente no que concerne ao estatuto epistemológico da disciplina e à identidade acadêmica do docente, elementos basilares a uma prática pedagógica qualificada. Nesse sentido, uma das primeiras medidas a ser tomada pelo Ministério da Educação é a formulação de parâmetros curriculares de alcance nacional para o Ensino Religioso, a exemplo da forma como procede para com as demais disciplinas do currículo.

Destaca-se, por fim, que o movimento empreendido pelo grupo *fenomenológico*, pela manutenção do Ensino Religioso nas escolas públicas, não significa acolhimento ao proselitismo e à doutrinação. Pelo contrário, expressa a defesa intransigente de que o conhecimento produzido no âmbito religioso é um produto sociocultural imprescindível à formação básica comum dos educandos, tal como preceitua a Constituição Federal brasileira em seu Artigo 210, *caput*, e inciso I, e que precisa ser plenamente garantido, em nome da defesa de um Estado laico e livre de toda e qualquer forma de preconceito.

## Referências

- AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/AP n. 14/06**. Macapá, 2006.
- BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>>.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Decreto 119-A/1890**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decr/1851-1899/d119-a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decr/1851-1899/d119-a.htm)>.
- \_\_\_\_\_. **Decreto 7.107/2010**. Promulga o Acordo entre o Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, em 13 nov. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm)>.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [do] Brasil**. Brasília, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao Art. 33 da Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [do] Brasil**. Brasília, 27 jul. 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>.
- \_\_\_\_\_. Ministério das Relações Exteriores (MRE). **Acordo entre o**

**Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil.** Brasília,DF, 2008. Disponível em: <<http://www.itamaraty.bov.br/pt-BR/>>.

\_\_\_\_\_. Procuradoria Geral da República (PGR). **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439-DF**, de 30 jul. 2010. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br>> ADI4439.pdf>view>.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal (STF). **Julgamento da ADI 4439/2017-DF**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br>>.

CARON, Lurdes (Org.) e Equipe do GRERE. **O Ensino Religioso na nova LDB: histórico, exigências, documentário.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Religioso no Brasil: tendências, conquistas e perspectivas.** Petrópolis: Vozes, 1995.

FRAGO, Antonio Viñao. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 18, p. 173-215, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://cadermevalsaviani.weebly.com/uploads/7/9/1/7/7917091/rbhe18.pdf>>.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

\_\_\_\_\_. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e história.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério A.; FRACARO, Edile Maria. Professor de Ensino Religioso: histórico da formação no contexto brasileiro. **Teocomunicação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 173-191, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_; WAGNER, Raul (Org.). **O Ensino Religioso no Brasil.** 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

\_\_\_\_\_. **Mapa da produção científica do Ensino Religioso (1995-2010).** Disponível em: <[http://www.fonaper.com.br/noticias/140\\_mapa\\_do\\_er\\_\\_\\_2013\\_\\_\\_gper.pdf](http://www.fonaper.com.br/noticias/140_mapa_do_er___2013___gper.pdf)>.

- \_\_\_\_\_; HOLANDA, Ângela Maria R.; CORRÊA, Rosa Lydia T. Ensino Religioso: aspectos legais. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério A. (Org.). **Ensino Religioso no Brasil**. Santa Catarina: Insular, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Provimento de professores para o componente curricular Ensino Religioso visando à implementação do Artigo 33 da Lei 9.394/96 revisto na Lei 9.475/97**. Brasília, DF: CNE/UNESCO, 2016.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990*.
- SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. O Ensino Religioso no Amapá. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério A. (Org.). **Ensino Religioso no Brasil**. Santa Catarina: Insular, 2015.
- VULCÃO, Maria de Lourdes Sanches. **Ensino Religioso no Amapá: uma disciplina em construção (2006-2011)**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.
- YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação numa sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

# 7 PCN de Língua Portuguesa e livro didático: a construção da análise linguística a partir dos gêneros textuais

Ivan Coelho Teixeira<sup>27</sup>

## Introdução

Em muitas escolas, as aulas de Língua Portuguesa (LP) resumem-se ao estudo de regras gramaticais. Nesses casos o professor é considerado detentor do conhecimento, ele ministra suas aulas sempre com o mesmo objetivo, ensinar os alunos a ler e escrever de acordo com a norma padrão prestigiada e, ao final do ano os alunos têm uma nota. De fato, isso é um dos objetivos da escola, mas como se deve ensinar aos alunos os conteúdos sem deixá-los com a visão de que LP é muito complexa e resume-se às regras? Além disso, quais métodos o professor utiliza para ministrar uma boa aula de LP sem deixar de ensinar o que lhe é imposto pela cultura prestigiada. Assim é a rotina de muitos professores. Para que tentar mudar esse ciclo? Para que o professor de LP deve ser um profissional que se importa com a cidadania e aprendizado de seus alunos?

Diante desse cenário, este artigo mostrará não só uma análise feita no conto “A carteira” de Machado de Assis, mas também sob uma perspectiva de AL reflexiva com base nos estudos de Adam (2011) acerca dos gêneros discursivos buscando desenvolver habilidades nos alunos a fim de que eles se tornem competentes para usar a linguagem da forma que para estes a língua possa se mostrar “heteróclita e multifacetada” como SAUSSURE (1999) previa.

Para atingir as habilidades e competências que os PCN (2000) propõem, buscaremos (por meio dos livros didáticos) analisar e incluir propostas que ajudam o aluno a fazer uso da norma padrão sem ter medo desta e saber o porquê de estar usando-a.

---

<sup>27</sup> Discente do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Amapá/ E-mail: ivansilva.il64@gmail.com

Além disso, abordaremos um pequeno estudo dos gêneros textuais que serão relevantes para este trabalho. Uma vez que estes estão presentes em diversas formas no cotidiano dos falantes das línguas naturais, é a partir deles que o ensino de LP começa.

## 1 Percorso histórico da análise linguística

Os estudos das unidades linguísticas mudam conforme os diferentes contextos sócio-históricos. No século XVIII ao XIX, surgem os estudos acerca da língua no mundo em busca da origem das línguas, língua mãe. Para isso, fez-se necessário os estudos histórico-comparativos a fim de reconstituir a história das línguas e desenhar a genealogia das línguas. Nesse processo eram relevantes somente as palavras e seus componentes morfológicos, pois o objetivo daquele século era descrever a língua.

No século XX, os estudos da língua ganham nova roupagem, quando se pretendia estudar a língua em sua imanência, ou seja, “a língua por ela mesma” (SAUSSURE, 1999). A partir disso, novas teorias surgem junto ao fortalecimento das ciências humanas, como a vertente Estruturalista de Ferdinando Saussure que descrevia o sistema linguístico e seus componentes formais; a vertente Gerativista de Noam Chomsky que explicava a formação de estruturas da língua a partir de regras inatas; e as ciências humanas sob novas vertentes como a Sociolinguística, Psicolinguística, Etnolinguística, Pragmática Linguística e Análise do Discurso.

No século XXI, estas vertentes teóricas especificam-se, ou seja, são mudadas e melhoradas por seus seguidores. Junto a isso, novas tecnologias surgem para alavancar a criação de objetos de estudo, como a linguagem multimodal. A investigação dessas unidades tem sido associada à expressão AL e apontam para duas práticas de estudos linguísticos. Uma centra-se na descrição e explicação dos aspectos da língua. Mediante a isso, pode-se destacar a presença da expressão descrição linguística nas décadas de 70, 80, e 90, uma vez que os estudos dessas décadas se ocupavam da estrutura na perspectiva estruturalista, gerativista e funcionalista partindo do vocábulo aos gêneros discursivos.

Por sua vez, a outra prática de estudo volta-se também à descrição, porém com caráter didático, ou seja, a AL é inserida nas academi-

as e torna-se eixo de ensino da língua portuguesa com a publicação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1998. Acerca dessa segunda concepção de prática de AL, vários teóricos discutem essa nova abordagem. Carlos Franchi (1977) apresenta em sua discussão acerca historicidade da linguagem que compreende ao processo de constituição desta a partir da interação entre os usuários, que negociam os sentidos de seus dizeres através de ações que os sujeitos “fazem com a linguagem, sobre a linguagem e ações da linguagem” (GERALDI, 1993).

Além disso, Geraldi (1993) apresenta também algumas atividades que os sujeitos possuem e devem fazer uso no processo comunicativo tanto escrito quanto falado. Atividades linguísticas: ações linguísticas que praticadas nos processos interacionais permitem a progressão do tema em pauta; Atividades epilinguísticas: reflexão que os sujeitos fazem sobre os recursos expressivos utilizados no processo interacional e por fim, Atividades metalinguísticas: tomada da linguagem como objeto e criando os conceitos, classificações e outras operações que a linguagem possibilita no processo comunicativo.

As autoras Bezerra & Reinaldo (2013), atualmente discutem esse eixo de ensino sob uma nova perspectiva, a perspectiva aplicada não é mais descritiva, mas sob a ótica funcionalista ligada ao uso e reflexão da linguagem. Elas também afirmam que “a análise linguística é uma expressão “guarda-chuva” que abriga tantas especificações quantas forem as orientações teóricas que a fundamentem” (ibid., p. 31). Logo, as infinidades de estudos que se pode fazer acerca da língua relacionando-os a AL, mostram que este campo não se limita apenas a estudos gramaticais, entretanto abarca todos os campos da Linguística Geral a fim de proporcionar ao aluno o domínio da escrita padrão através do uso reflexivo da língua e que o faça compreender que os textos são uma junção de sentenças, períodos, ou frases que têm um objetivo ou um público-alvo, ou seja, são gêneros com propósitos comunicativos.

## 2 Concepções de gêneros textuais

Por muito tempo, teóricos discutem acerca da função dos textos, qual esfera social estão inseridos, se eles possuem alguma influência ideológica, como são formados e se desenvolvem o papel de comuni-

cação verbal ou apenas servem para avaliar atividades e ações de linguagem dos sujeitos que usam a língua escrita ou oral para fins interativos. Um dos pioneiros desses teóricos a levantar discussões acerca dos Gêneros Textuais (GT) foi Mikhail Bakhtin. A descoberta desse autor foi mostrar que a ação humana está ligada diretamente à utilização da língua e, esta não só surge de determinadas esferas da atividade humana, como também sua utilização reflete as condições e finalidades de cada língua.

A partir dessa visão de Bakhtin foi possível mostrar que a linguagem é entendida de tal modo que o sujeito passa a ocupar papel de destaque em qualquer situação de interação, uma vez que é a partir dele que se torna possível a compreensão das diversas relações sócio-históricas que caracterizam uma sociedade. Esse sujeito histórico produz enunciados que são acontecimentos que exigem: uma determinada situação histórica; a identificação dos atores sociais; o compartilhamento de uma mesma cultura e o estabelecimento de um diálogo.

Além disso, Bakhtin (2003) apresenta alguns conceitos cunhados por ele. O primeiro é chamado de dialogismo ou relação dialógica entre textos, que segundo o autor, um enunciado escrito ou falado é resposta a enunciados que o antecederam, ou seja, os enunciados são elos ligados a outros que o precedem. A isso, o pesquisador russo chamou de atitude responsiva ativa e compreensão responsiva ativa. Outro conceito criado pelo autor foi o de enunciação, que pode ser entendida como produto da interação que ocorre em um contexto sócio ideológico, ou seja, realização da atividade mental norteadada por uma orientação social mais ampla. Sentido ou tema e significação são constituintes da enunciação, sendo eles dois conceitos que só podem ser compreendidos na interação. Compreendendo os conceitos de dialogismo e enunciação pode-se partir para a formação dos gêneros discursivos, nos quais Bakhtin mostrou que o dialogismo e a enunciação estão presentes. Para Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são compostos por conteúdo temático “tema”; estilística “estilo” e estrutura composicional “composição”.

O primeiro refere-se aos objetos do discurso, à matéria abordada; o segundo refere-se à estrutura formal propriamente dita. Uma redação por exemplo, tem a sua própria estrutura ou “estilo” de ser escrita, parágrafos, número limitado de linhas, etc. O terceiro ponto estudado por Bakhtin (2003) foi a estrutura composicional “composição”, que se

refere às questões individuais de seleção e opção, como vocabulário, aspectos gramaticais (padrões ou coloquiais), estruturas frasais etc.

Dessa forma, entende-se que os gêneros, sob a perspectiva bakhtiniana, são práticas sócio-comunicativas construídas historicamente, influenciados por fenômenos sociais e dependentes da situação comunicativa em que são enunciados. Isso significa que no momento da interação, oral ou escrita, recorreremos a um gênero que apesar de ser inerente a cada situação discursiva, revela a necessidade dos participantes envolvidos nessa situação. Elencamos acerca do gênero como resposta a outras sentenças ou a outros textos. A seguir, será apresentada uma nova abordagem de GT, não como resposta dialógica, mas como avaliação de atividades sociais de linguagem.

## 2.1 Visão de Jean Paul Brockart

Tendo como base Bakhtin e Vigotsky, Bronckart entende que as condutas humanas são ações situadas cujas propriedades estrutural e funcional é antes de tudo um produto da socialização. Para Bronckart (2007, p. 72), “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” Essa articulação favorece a ocorrência de textos de diferentes espécies.

Assim como Bakhtin, Bronckart também apresenta a formação dos gêneros de texto, sim, “gêneros de texto”, pois o autor do Interaçionismo Sociodiscursivo (ISD) não considera os gêneros como objeto de análise, mas considera o texto para este fim. Nesse sentido, o teórico apresenta a composição do texto por meio do “folhado textual”. O folhado textual é a composição do texto em três camadas sobrepostas: a infraestrutura geral do texto (organização do eixo temático); os mecanismos de textualização (aspectos linguístico-gramaticais de coesão e coerência); mecanismos enunciativos (coerência pragmática do texto – vozes e modalizações).

Ambos os autores compartilham da mesma ideia que alude quanto ao papel dos gêneros discursivos ou gêneros textuais. Um diz que o texto ou gênero é a resposta a outros textos, ideias, opiniões que o antecederam (BAKHTIN, 2003); outro diz que o papel dos gêneros ou textos é avaliar as ações (sociais) de linguagem dos sujeitos através

da sua estrutura geral, dos mecanismos coesivos e dos discursos implícitos e explícitos nos textos.

Nesse sentido, usaremos as concepções dessas teorias acerca dos gêneros como resposta a enunciados anteriores; como avaliação de ações de um coletivo organizado e uma terceira que são os mesmos estudos do ISD. Nesta última, o autor faz uma ressignificação de termos e encapsula os campos de análises afins, como recursos expressivos e linguístico-gramaticais. Logo, mostraremos que o conto, além de ser um recorte da realidade, ele possui as marcas da linguagem do autor da época (atividade social de linguagem) e tem uma finalidade quando produzido.

### **3 Análise do livro didático**

O corpus deste artigo foi constituído por um livro da coleção de Língua Portuguesa do 3º ano do ensino médio do autor Carlos Alberto Faraco (Português: língua e cultura). A análise foi feita a partir das atividades propostas nos capítulos, segundo o gênero textual (1º ano: conto) do livro. Dessa forma, será apresentado um recorte de um projeto maior em desenvolvimento. Esse recorte contém a análise de um dos livros da coleção (3 livros) que para este trabalho cabe mostrá-lo.

O primeiro livro da coleção (1º ano) apresenta em sua unidade o estudo de narrativas curtas e o gênero textual escolhido foi o conto de Machado de Assis “A carteira” que narra a história de Honório ao encontrar uma carteira, mas ele não sabia que ela pertencia ao seu melhor amigo e dentro dela havia um bilhete direcionado a esposa de Honório, ou seja, uma relação de traição.

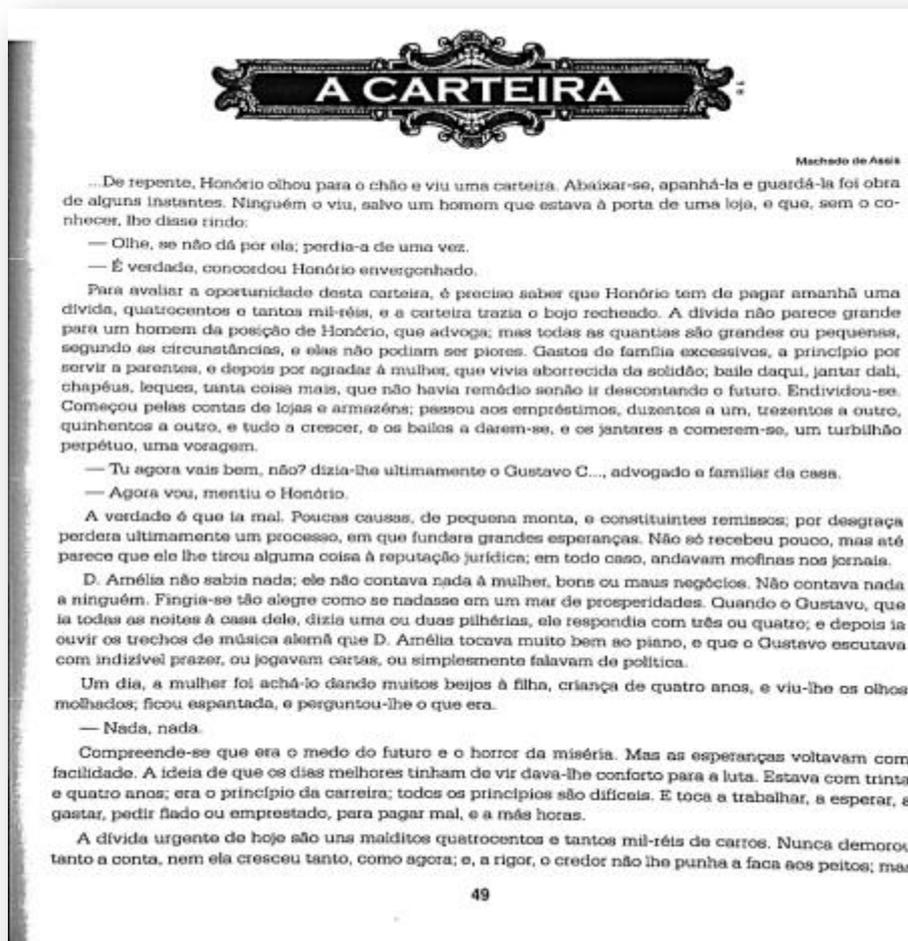
Conforme Moisés (2006) o conto é um recorte da realidade que encaminha para um clímax ou ápice da narrativa, bem como um (s) acontecimento (s) no qual o leitor conhece ou já passou por aquilo. Como orientar a AL a partir desse conto? Uma observação que as autoras Bezerra & Reinaldo (2013) fazem em sua obra acerca da análise linguística é sobre duas formas de análise linguística: uma descritiva, análise somente da forma; outra como recurso metodológico para o ensino/aprendizagem dos aspectos da língua presentes no texto. É nessa segunda forma que usaremos a AL.

Para isso, usaremos os níveis de análise propostos por Adam (2011) que também corresponde ao folhado textual de Bronckart

(2007): sequencial-composicional, enunciativo, semântico e argumentativo.

Vejamos o objeto de análise:

Figura 1: A carteira



Fonte: Faraco (2013, p. 49).

### 3.1 Nível sequencial-composicional

Esse nível corresponde à organização linear do texto, à composição das sequências textuais, assemelhando-se ao que Bronckart (2007)

chama de infraestrutura ou planificação geral do conteúdo e a organização dos tipos de discurso.

O conto de Machado de Assis corresponde a uma sequência textual-discursiva narrativa, por apresentar fatos encadeados que farão a linearidade do texto encaminhando para o clímax. Conforme Adam (2011), a sequência narrativa possui elementos para o seu ordenamento ou organização interna: *Situação inicial; Complicação; Ações; Resolução; Avaliação final*.

A situação inicial é o que marca o início da narrativa. Em “A carteira”, este elemento apresenta-se no início do conto “...De repente, Honório olhou para o chão e viu uma carteira.” (linha 01). Em seguida, a complicação é visível quando Honório sabe que tem contas a pagar, mas deve devolver a carteira ao dono (linhas 6-13) e as ações seguem quando ele vai a um café, revista a carteira, encontra um cartão e descobre que é do melhor amigo. (linhas 47-51).

A resolução mostra-se quando Honório resiste à tentação de gastar o dinheiro da carteira e resolve ir para a casa. Lá encontra o amigo com sua mulher. (linhas 51-60), por sua vez, a avaliação final surge quando Honório devolve a carteira a Gustavo e este rapidamente pega o bilhete e entrega a mulher de Honório (ansiosa e trêmula) que rasga em trinta mil pedaços, pois era um bilhete de amor. (linhas 79-81).

### 3.2 Nível semântico

Este nível corresponde aos mecanismos de textualização, ou seja, são as representações discursivas e conexões que remetem ao conteúdo referencial do texto. O conto não deixa explícito a partir do título sobre o que tratará, somente quando o leitor parte para a leitura que percebe (na primeira linha) que se trata de uma carteira, porta cédula e documentos, perdida que continha um bilhete de amor para sua mulher de outro homem: “e viu uma carteira no chão”; “fechou a carteira, e com medo de a perder, tornou a guardá-la”; “chegando a casa, já ali achou Gustavo, por um pouco preocupado, e a própria D. Amélia também.”

### 3.3 Nível enunciativo

O nível enunciativo corresponde à responsabilidade enunciativa. Refere-se aos enunciadores que são a fonte do enunciado que exprimem seu ponto de vista explícita ou implicitamente. Logo, são as vozes circulantes no texto que são marcadas por: *índices de pessoas; dêiticos espaciais e temporais; tempos verbais; modalidades; tipos de discursos, e etc.* Em “A carteira” a presença desses elementos não é muito recorrente, exceto os dêiticos espaciais “Rua da Assembleia”; “Largo da Carioca”; “Rua da Carioca”; “Rua Uruguaiana”, temporais “...dias melhores tinham de vir”; “Estava com trinta e quatro anos”. Além disso, há a presença de tempos verbais como o pretérito mais-que-perfeito para marcar o estilo literário da época (romântico) “fundara”, tipos de discursos, como direto “-agora vou” e indireto “paciência, disse ele consigo...”.

Há também os modalizadores discursivos que funcionam como caracterização da fala “nada”; “não”; “-nada, nada.”. Portanto, a partir desses níveis de análise é possível ensinar alguns aspectos da norma culta sem precisar que o aluno decore o nome de termos em sintagmas, pois conhecendo esses níveis ele será capaz de: I) conhecer a composição de cada gênero e a sequência tipológica predominante, bem como suas especificidades; II) saber a partir da semântica (sentido) que os textos possuem elementos coesivos para ligar orações ou períodos e concatenar ideias; e III) saber como posicionar-se em um texto através dos modalizadores discursivos, quais tempos verbais ele deve usar bem como fazer referências externas com os dêiticos.

### Considerações finais

A partir da análise feita conforme a base teórica fundamentada em Adam (2011) percebe-se que essa abordagem é uma forma de analisar a língua tendo como objeto os gêneros textuais. Além de trabalhar aspectos linguístico-gramaticais, o aluno compreende como os textos são formados e qual a sua intencionalidade, bem como entendê-lo em um plano global.

Nesse sentido, alcançar-se-á a competência prevista no documento oficial, o qual preconiza que o aluno deve se utilizar da linguagem como meio de expressão, informação e comunicação, em diversas

circunstâncias e que o estudante possa refletir sobre os contextos e estatutos dos interlocutores, bem como analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos relacionando-os nos textos e seus contextos de produção (PCN, 2000).

Por fim, este artigo surgiu com objetivo de mostrar como é feita a AL a partir de gêneros textuais partindo do plano geral do texto (contexto) ao estudo da língua em seu aspecto gramatical (cotexto). Dessa forma, os alunos compreenderão que a língua não se limita a aspectos mínimos, mas ela abarca tanto o nível estrutural quanto semântico e pragmático.

## Referências

- ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2ª ed. Revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, M. A; REINALDO, M. A. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? – São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio: Línguas, códigos e suas tecnologias/Ministério da Educação. – Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológicas, 2000.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007 [1999].
- FARACO, Carlos Alberto. **Português**: língua e cultura: língua portuguesa, 1º ano: ensino médio / Carlos Alberto Faraco. 3ª ed. – Curitiba, PR: Base Editorial, 2013.
- FRANCHI, C. **Linguagem, atividade constitutiva**. Cadernos de Estudos Lingüísticos, n. 22, p. 9-41, 1977.
- GERALDI, J. V. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MACHADO DE ASSIS, J. M. **Outros contos**. In: FARACO, Carlos Alberto. Português: língua e cultura: língua portuguesa, 1º ano: ensino médio / Carlos Alberto Faraco. 3ª ed. – Curitiba, PR: Base Editorial, 2013. P. 49-51.)
- MOISÉS, M. **A criação literária**: prosa I. 20ª ed. – São Paulo: Cultrix, 2006.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

## Parte 2

---

# Discurso, identidades e representações



# 8

## A invisibilidade de alguns grupos femininos em revistas impressas: idosas, negras e acima do peso

Marília Navegante Pinheiro<sup>28</sup>

Nilva Oliveira dos Santos<sup>29</sup>

### Introdução

Este trabalho relata a experiência de pesquisa com imagens de mulheres em revistas impressas, realizado como uma das atividades propostas dentro do plano de ação do ProEMI (Programa Ensino Médio Inovador), com estudantes da 1ª série do Ensino Médio, da Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos em Macapá, no 1º bimestre letivo de 2015. Esta atividade serviu de suporte para fomentar a leitura mais crítica de imagens, bem como propiciar discussões sobre gênero.

A escolha do tema foi motivada pelo eixo temático Direitos Humanos, especialmente a condição da Mulher, em virtude da data comemorativa do dia 08 de março e foi trabalhado pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Arte. Para realizar esta pesquisa, de abordagem qualiquantitativa, os alunos receberam 40 exemplares das revistas impressas: *Veja*, *Isto É*, *Superinteressante*, *Aventuras na História*, *Galileu*, *Boa Forma* e *Época* para coletarem e analisarem o quantitativo de imagens de mulheres publicadas de grupos femininos específicos: idosas, negras e acima do peso.

A problemática que guiou o processo de trabalho esteve em torno de pensar as representações femininas de idosas, negras e mulheres acima do peso tentando reconhecer quais sentidos, mensagens e significados são produzidos e/ou reconhecidos pelos estudantes por

---

<sup>28</sup> Professora de Arte da rede estadual de Macapá, Graduada em Artes Visuais (UNIFAP), Especialista em Gênero e diversidade na escola (UNIFAP), Graduanda do curso de Teatro (UNIFAP). marília.navegante.ap@gmail.com

<sup>29</sup> Professora de Língua Portuguesa e Literatura da rede estadual de Macapá, nilva\_ms@hotmail.com

meio da forma como essas imagens são veiculadas nas revistas.

Os resultados foram analisados pelas professoras partindo de um quantitativo geral colhido pelos estudantes de imagens de homens e mulheres e logo após a seleção das imagens de idosas, negras e mulheres acima do peso. Posteriormente fora pedido aos estudantes que produzissem textos em torno da compreensão de todo esse processo de seleção dessas imagens, os quais apresentaram reflexões sobre um espaço ainda reduzido para representação da mulher nas revistas, a invisibilidade de alguns grupos femininos e a preferência por parte da imprensa por um biotipo padronizado de mulher.

## **1 A institucionalização do Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI**

O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. A atividade executada e relatada aqui aconteceu no ano de 2015 compreendendo o primeiro bimestre, realizado com as turmas da 1ª série do nível médio 112, 122, 132, 142 e é uma das ações contempladas no macrocampo ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO, o qual está intrinsecamente vinculado com o fazer pedagógico das disciplinas do currículo formal e refere-se à compreensão de que o estudante é sujeito e participe do processo de construção do conhecimento, em diálogo com o professor, com disciplinas diferentes e demais membros da comunidade escolar.

Nesse sentido, os trabalhos se desenvolveram de modo interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Arte por compreender que estas duas áreas estão intimamente ligadas aos aspectos sensíveis das relações sociais, ou seja, no desenvolvimento da linguagem por meio de expressões subjetivas do sujeito, emocional e afetivo.

Assim, ao estabelecer conexões mais estreitas, a ação que será relatada aqui decorreu do desenvolvimento de ações reflexivas que partiram do dia Internacional da Mulher, oportunizando aos estudantes o exercício de uma percepção mais crítica acerca da representação da mulher em diversas esferas da sociedade, seus afetos e desafetos e ainda, proporcionando um encontro mais significativo com textos não

verbais; neste caso fotos, ilustrações, pinturas da imagem feminina em revistas de grande circulação nacional.

Foi construída com estudantes uma análise das representações veiculadas de mulheres **idosas, negras e acima do peso**, além da produção de sentidos e significados atribuídos a estas e/ou produzidos pelos próprios estudantes ao tomarem contato com as imagens.

Pode-se inferir que o ato de ler e analisar criticamente as imagens fomenta um perfil de leitor ativo ante o mundo que o cerca. Pensando nisso fez-se relevante montar uma metodologia de projetos e de uso multimodais que visassem o multiletramento, isto é, a leitura além do ato de decodificar signos imediatos e tão somente verbais, partindo então para uma análise mais aprofundada sobre imagens e verificar o contato subjetivo e sensível que surge no contato com representações, pois, inúmeros recursos são usados em veículos como a mídia impressa, para incitar a sedução, o apelo ao leitor e os recursos ideológicos que perpetuam um *status quo* social da representação feminina.

Embora seja recorrente o uso de imagens em revistas, muitas delas são carregadas ideologicamente de um perfil pré-estabelecido de biótipo humano, sendo possível afirmar que as revistas destinadas ao público em geral excluem alguns perfis do universo feminino em imagens publicadas, ou seja, fora levantado com os estudantes sobre a compreensão do “[...] campo da comunicação midiática como uma esfera privilegiada na produção/reprodução de representações de gênero” (SANTOS, 2012, p. 112).

Neste sentido, a problematização levantada esteve acerca de questionamentos dos discursos construídos sobre o gênero feminino, por meio da leitura e análise crítica de imagens de mulheres veiculadas em revistas nacionais, tendo como foco a procura quantitativa de imagens de idosas, negras e mulheres acima do peso bem como analisar em que posições ou quais discursos foram atribuídos a cada uma em uma abordagem qualitativa.

## 2 Metodologia

Na realização da pesquisa, foram distribuídos em sala de aula 40 exemplares das seguintes revistas de interesse geral e de grande circulação nacional: *Veja*, *Isto É*, *Superinteressante*, *Aventuras na História*,

Galileu, Boa Forma e Época. Uma sequência didática foi seguida possibilitando aos alunos efetivarem leituras críticas acerca do uso das imagens dispostas nas revistas.

No primeiro momento de atividades, os alunos foram orientados a observar e anotar o quantitativo de imagens encontradas tanto de homens quanto de mulheres. Feita essa quantificação inicial, cada aluno recebeu a orientação de anotar a quantidade de imagens de grupos de mulheres idosas, negras e acima do peso. Além disso, encontrando tais representações deveriam anotar também em que posições elas apareciam e/ou quais discursos estavam descritos nas revistas sobre elas.

No segundo momento, antes de analisar os dados encontrados, os alunos refletiram sobre as situações expostas na pesquisa, para isto, a seguintes questões foram escritas no quadro, de modo que permitissem a leitura crítica de tal pesquisa: “Para você, as revistas preferem propor imagens femininas ou masculinas?”, “O que você pensa sobre o espaço destinado às mulheres dentro destas revistas?”, “Pode-se dizer que há grupos de mulheres não representadas?”, “Quais são as mulheres menos representadas? Por quê?”.

Após estas reflexões, os alunos foram acionados a tecerem diversas análises acerca dos números encontrados dos grupos minoritários. Nessa etapa os alunos podiam fazer suas considerações e socializarem as respostas dadas aos questionamentos propostos.

Após isto e diante destas reflexões solicitamos que os alunos produzissem texto de opinião acerca do seguinte tema “Todas as mulheres são representadas nas revistas brasileiras?”.

No terceiro momento, chegamos ao final das discussões e do trabalho, tanto a pesquisa, a construção dos gráficos (Figuras 1 e 2) quanto os melhores textos foram publicados no mural temático sobre a mulher (Figura 3), para exposição na escola.

Figura 1 - Prática de sala de aula



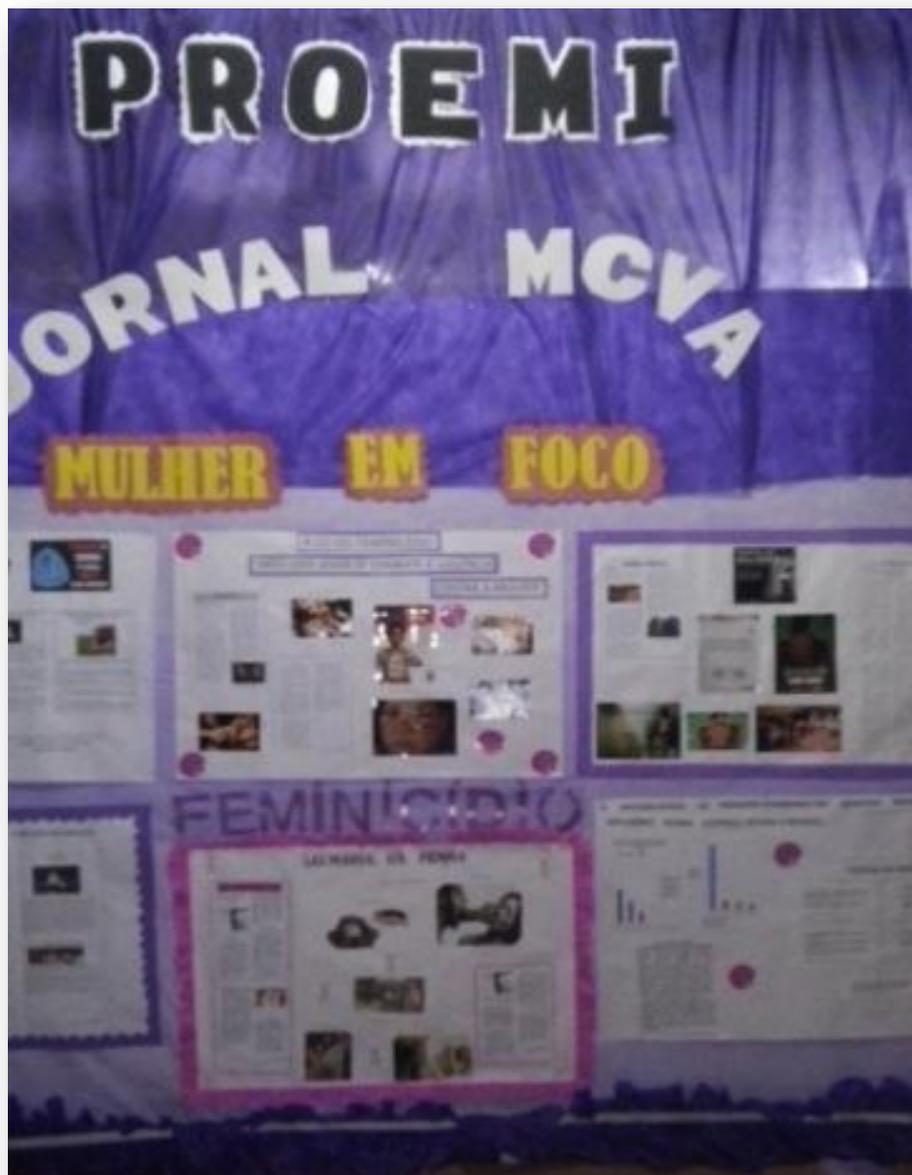
Fonte: Acervo das autoras.

Figura 2- Alunos preparando material para a construção do Jornal-mural e Painel de fotos das atividades realizadas



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 3- Mural “Jornal MCVA”



Fonte: Acervo das autoras.

### 3 Resultados e discussões

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa e quanti-

tativa, visando uma leitura crítica da presença de imagens da figura feminina de negras, idosas e acima do peso em exemplares das revistas nacionais de grande circulação e o resultado da pesquisa nos alerta que apesar de estarmos em pleno século XXI às desigualdades persistem devido as diversas formas de discriminação.

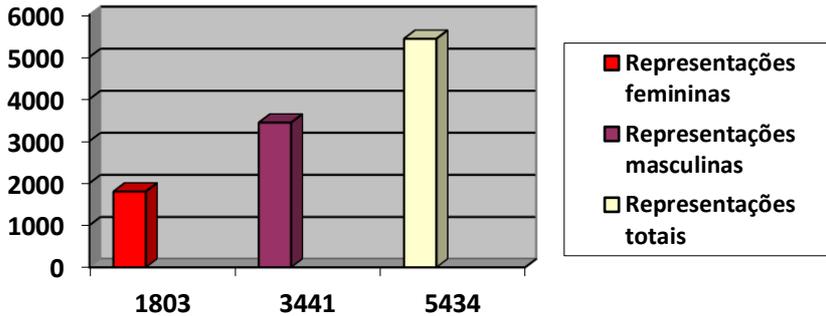
De acordo com Joan W. Scott (1999): “Gênero é uma categoria social imposta sobre o corpo sexuado”, ou seja, é natural do ser humano essa diferença sexual em homem e mulher. Scott afirma ainda que o gênero, além de ser construído sobre as diferenças entre as mulheres e homens, também serve para dar sentido a essas diferenças. Compreende-se então que a construção de gênero masculino e feminino está relacionada a diversos fatores, como o poder que cada um tem ou o papel que assume na sociedade, valores, cultura e situação política.

Gênero é uma construção social e histórica na qual as características físicas e as biológicas servem de referência e em geral, o masculino está relacionado ao poder e o feminino a submissão. A perspectiva de gênero considera, reconhece e valoriza as diferenças entre homens e mulheres, mas questiona e combate às desigualdades que delas resultam. Desigualdades que são reproduzidas ao longo dos tempos e que, apesar de toda luta por essa igualdade ainda é frequente nos dias atuais.

### 3.1 Representações dos gêneros

E essa visão pode ser observada no (GRÁFICO 1) pois o quantitativo de imagens analisadas do sexo masculino é quase o dobro das imagens femininas, reforçando a ideia que o gênero feminino continua a ser discriminado, por ser mulher numa sociedade sexista.

Gráfico 1



Nesse trabalho foi pesquisado um total de 5.234 imagens, em que 3.431 eram de representações masculinas e 1.808 de representações femininas. Como se vê, a leitura que fazemos de maneira crítica poderá revelar que há algumas práticas na mídia impressa que reforçam algumas desigualdades de gênero. Dessa forma, a sociedade legitima o que é dito nas revistas e, ao mesmo tempo, a revista reforça sua hegemonia perante a sociedade, num jogo de poder-saber que se constrói pela via do simbólico.

### 3.2 Negras, idosas, acima do peso: algumas ponderações construídas no processo

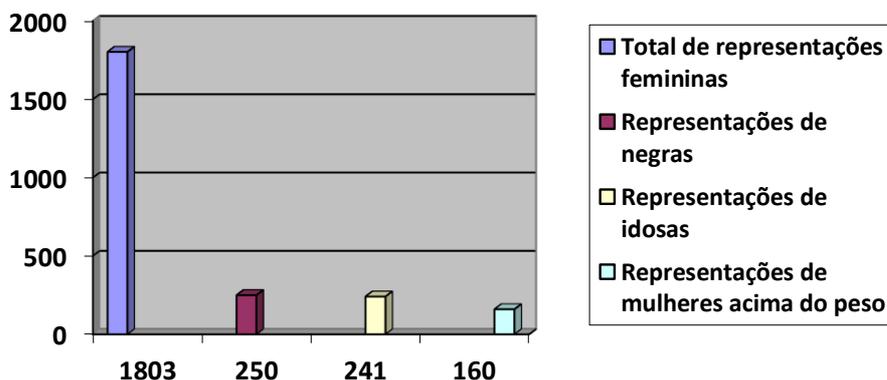
É importante dizer que os grupos iniciaram os trabalhos sobre a questão do gênero, dando ênfase a temática da violência contra a mulher, o que favoreceu a alguns alunos relacionar a situação da mulher nessas mídias impressas ao desrespeito ao sexo feminino em geral. Porém, logo outros vieses de análises foram se construindo e se desdobrando. Para exemplificar podemos citar uma das muitas opiniões surgidas no processo, a primeira era acerca da constatação de que a negra é associada ao aspecto sensual em algumas imagens e a segunda refere-se à mulher idosa que aparece associada à publicidade de medicamentos. Sobre a representação de mulheres negras, durante o desenvolvimento da atividade foram explicadas aos alunos questões relacionadas à situação desta, esclarecendo que essa pouca visibilidade recai ainda sobre o peso da herança colonial onde o sistema patriarcal apoia-se sobre a superioridade masculina branca seguindo uma escala de valores e que devido a esse sistema, o poder político, eco-

nômico, social e cultural é privilégio do homem de cor branca; em seguida, numa degradação de valor, fica a mulher branca; abaixo dela, o homem de cor negra, ficando a mulher negra a mais desvalorizada da população brasileira. Por isso, a situação da mulher no Brasil parte dessa desigualdade histórica, entre a mulher branca e negra.

Vale destacar outras observações feitas pelos alunos. Sobre uma revista de saúde e “boa” forma física, já que a mesma não apresentava uma única imagem de mulher acima do peso e outra se refere a algumas propagandas de carro, nas quais a mulher não aparecia como motorista, o que reforça uma visão sexista.

As imagens produzidas pela mídia condicionam certos tipos de corpos como ideais. Causando a insatisfação e a busca pela idealização de uma forma, busca sem fim, pois tais modelos se transformam. As representações dos corpos mudam ao longo do tempo de acordo com as referências históricas e culturais de cada época. Ou seja, propagam a imagem feminina de forma sensualizada e implicitamente a ideia de que a mulher é mais um corpo bonito e ao mesmo tempo, sem valorizar o papel intelectual desta (BASÍLIO, 2013). De acordo com a dupla de alunos André e Valéria “as revistas representam de forma errada (...). Dificilmente representam como mulheres trabalhadoras. Percebemos que aparecem mais homens. E quando aparecem imagens de mulheres são magras, bem sucedidas (sic), loiras (...)” (André Luiz Pantoja, Valéria Silva Rodrigues, turma 122).

Gráfico 2



Como mostra o gráfico 2, parte dos resultados sugere que grupos

como mulheres idosas, negras e acima do peso são ignorados na maioria das páginas destes veículos, o que acarreta uma invisibilidade de parcela considerável da população feminina. Muitas vezes se percebe que há um padrão adotado pelo mercado de revistas impressas. Além do mais, seria até possível afirmar que alguns casos são acrescidos de exclusão de alguns biótipos femininos que não são apresentados. Em outras palavras, esta pesquisa propôs para os alunos um exercício de leitura, por meio das imagens em revistas, dessas desigualdades e exclusões.

E, apesar das transformações nas condições de vida e papel das mulheres de todo o mundo, a mulher negra continua vivendo uma situação de discriminação. E nas revistas não foi diferente. Isso é notável no GRÁFICO 2. Ao analisarem o quantitativo das imagens das mulheres negras, os alunos observaram que estas são duplamente discriminadas, por ser mulher e por ser negra. Para eles, o racismo e o sexismo têm sido as grandes barreiras para a mulher negra conquistar seu espaço como cidadã e ter os mesmos direitos que o sexo oposto ou a mulher branca.

Sobre as mulheres idosas delega-se o lugar da figura doente e/ou sem outras necessidades comuns e é surpreendente a invisibilidade deste grupo nas revistas analisadas. Observa-se que o pouco uso de imagens dessa faixa etária está associado, geralmente, os estereótipos da dependência física e afetiva, da insegurança e do isolamento, ou como observou a aluna MSN, e já foram faladas, as poucas imagens encontradas referiam-se a questão do uso de medicamento.

O senso crítico estava tão aguçado que algumas duplas extrapolavam o olhar às situações de igual exclusão, como a criança: “Estas revistas poderiam falar mais sobre os conhecimentos dos idosos, a contribuição dos negros. Mesmo não sendo assunto, também se percebe poucas crianças (...).” (Renata Medeiros de Oliveira, turma 132).

Tais ponderações construídas pelos estudantes vieram de mais de 70 textos produzidos e em sua grande maioria os alunos destacaram as disparidades comprovadas com os números. Reconheceu-se, ainda, o recorte ideológico acerca da mulher, de pesar no gênero feminino diversas cobranças e idealizações, além de tornar “invisíveis” de grande parcela do público feminino, que correspondem ao biótipo comum às brasileiras.

## Considerações finais

Por todos esses resultados apontados muitos estudantes puderam refletir acerca da situação feminina no que se refere à representação desta na mídia impressa. Avaliaram que a discussão acerca da desigualdade e, principalmente, a indiferença aos grupos femininos menos idealizados colaboram para que parte das mulheres não seja valorizada.

Neste sentido, a escola é um local privilegiado para exercício desse tipo de leitura e debate, além disso, é imprescindível que todos se conscientizem de que as imagens são carregadas de discursos e legitimações de papéis e/ou posições sociais atribuídos a sujeitos a partir da cor da pele que possui, do biótipo físico, da sexualidade, do gênero e etc., e acabam sendo formas de exclusão, e somente a leitura crítica contribui para a formação de cidadãos mais responsáveis e atuantes.

Mas e as 1.152 mulheres que não estão dentro dos grupos de negras, idosas e acima do peso, onde se encaixam? Quais discursos se inscrevem em seus corpos? Quais os papéis ou posições sociais, econômica, políticas estão representando nas revistas?

O assunto não se esgota, porém, foi preciso focar em pontos específicos e/ou mais reconhecidos pelos estudantes e professoras no processo de trabalho em contato e seleção das imagens, mas é imprescindível continuarmos com o trabalho desenvolvendo junto aos estudantes outros olhares, problematizações, desconstruções e etc. Desse modo, pode-se considerar relevante que em atividades pedagógicas se faça debate sobre tal realidade. Por conta da boa repercussão, como o envolvimento ativo de professores e estudantes, percebe-se a necessidade de continuar com esse tema em trabalhos futuros, de modo a fomentar a formação contínua de leituras emancipadoras, sejam do texto escrito, sejam de imagens.

## Referências

BASILIO, Esdra. **A FIGURA FEMININA NA MÍDIA: ESTUDO DE CASO JORNAL DAQUI**. XXVII Simpósio Nacional de História, Conhecimento histórico e diálogo social. ANPUH/Brasil. Rio Grande do Norte, 22 a 26 de julho de 2013.

SANTOS, Maria Inês Detsi de Andrade. O QUE A REVISTA VEJA PROPÕE ÀS MULHERES? REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, FORTALEZA, v. 43, n. 1, jan/jun, 2012, p. 112-120 [http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v43n1/rcs\\_v43n1a8.pdf](http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v43n1/rcs_v43n1a8.pdf)

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria para análise histórica. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 5-22, jul/dez, 1999.

# 9

## Bajubá: “linguagem” como traço identitário do segmento LGBT

Eline Samra de Souza Santos<sup>30</sup>

Ioleni Ribeiro de Moraes<sup>31</sup>

Ruany Maira da Silva Silva<sup>32</sup>

### Introdução

Neste capítulo, apresentamos uma discussão sobre o Bajubá como prática discursiva construída socioculturalmente, que atua como mecanismo de defesa, resistência, bem como autoafirmação de identidade social e linguística de um segmento historicamente oprimido e estigmatizado.

O segmento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) carrega marcas de um passado pautado em padrões cristãos e heteronormativos. Essas “normas” fizeram com que estes adotassem estratégias contra o preconceito e intolerância. Assim, originada pela união do Português com várias línguas africanas - as quais eram utilizadas em ritos religiosos do Candomblé e Umbanda - o segmento apropriou-se de uma “nova” forma de comunicação, o Bajubá.

Para subsidiar melhor o processo de construção de identidade, antecedendo ao estudo de campo, fizemos um levantamento bibliográfico com bases teóricas voltadas à Sexualidade (FOUCAULT, 1998; FRY; MACRAE, 1985), Gênero (BUTLER, 2003; MISKOLCI, 2012; PASSES; MARTIN, 2005), Identidade (MOITA LOPES, 2002, 2006) e Análise do Discurso Crítica, doravante ADC (FAIRCLOUGH, 2001; RESENDE; RAMALHO, 2006; MELO, 2009).

Quanto aos procedimentos técnicos, além do levantamento bi-

---

<sup>30</sup> Graduada em Letras Inglês pela UNIFAP e pós-graduanda do curso de especialização em Metodologia do ensino de línguas e literaturas estrangeiras da UEAP. eline\_sss@hotmail.com.

<sup>31</sup> Graduada em Letras Inglês pela UNIFAP e pós-graduanda do curso de especialização em políticas educacionais da UNIFAP. iolenimoraes@bol.com.br

<sup>32</sup> Graduada em Letras Inglês pela UNIFAP. ruany.maira@hotmail.com.

bliográfico, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo, que nos possibilitou uma aproximação com falantes de nosso objeto de estudo. Como parte fundamental para obtenção de resultados, empregamos três instrumentos/técnicas de pesquisa: observação direta/participativa, entrevistas e questionários.

A partir disso, buscou-se compreender a construção de identidade LGBT e analisar a dinâmica de sociabilidade por intermédio da utilização do Bajubá. Em linhas gerais, este trabalho contribuirá para compreender o uso da linguagem em um processo de construção de identidades fundamentadas nos teóricos trabalhados no estudo, assim como [re]afirmar convicções e reflexões acerca do Bajubá.

## 1 Gênero, Identidade e Sexualidade

O gênero, historicamente, teve seu conceito vinculado ao sexo. Esse pensamento foi o responsável por tornar homens e mulheres desiguais na sociedade, tendo em vista que as diferenças biológicas entre os dois acabaram contribuindo para as posições sociais diferentes de ambos. Pessis e Martín (2005) destacam que as origens das desigualdades tentam demonstrar a superioridade física e mental dos homens sobre as mulheres.

A racionalidade moderna junto com os movimentos sociais femininos e a evolução da democracia levaram as mulheres a ingressarem no cenário político e sua força de trabalho começou a ganhar espaço na industrialização. Assim, com intuito de obter aceitabilidade científica do campo de pesquisa pertinente aos estudos femininos, o termo mulheres foi substituído por gênero, pois apresentava certa neutralidade, pois como afirma Santaos ([s.d], p.5) “A utilização do termo gênero mostrou que tanto mulheres quanto homens são produtos do meio social e suas condições de vida são históricas e variáveis.”

Antes mesmo de o indivíduo nascer são criadas diversas expectativas quanto a sua sexualidade e ao papel que deverá ocupar na sociedade. Segundo Fry e MacRae (1985) “estas expectativas, nem sempre conscientes, são impostas através de uma série de mecanismos sociais” (p.11), ou seja, por intermédio de processos de socialização e educação dos indivíduos para se tornarem homens ou mulheres que se comportam de acordo com os padrões sociais.

Segundo Saffioti (2005) o corpo é fundamental para definir a si-

tuação da mulher ou do homem no mundo, contudo não é suficiente para defini-la como mulher ou defini-lo como homem. Butler (2003) analisa o conceito de gênero, o qual, inicialmente, estava baseada a teoria feminista e ressalta que o sexo é natural e o gênero é socialmente construído.

Estudos realizados pela “*Teoria Queer*”<sup>33</sup> afirmam que a orientação sexual e a identidade sexual ou de gênero dos indivíduos se estabelecem por meio de uma construção social, já que “Cada um de nós - homem ou mulher - tem gestuais, formas de fazer e pensar que a sociedade pode qualificar como masculinos ou femininos independente de nosso sexo biológico. (MISKOLCI, 2012, p. 32)

O masculino e o feminino sempre passaram por um sistema de hierarquização, no qual, um era o ativo e o outro o passivo. Essa relação de soberania não ocorre apenas no que tange aos dois sexos, mas também no que diz respeito à heterossexualidade e homossexualidade. Sabe-se que relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo já existem há muito tempo na história da humanidade, tendo em vista que a homossexualidade era livre na Grécia Antiga. Segundo Foucault (1998), os homens gregos tinham liberdade para escolher entre ambos os sexos, pois a homossexualidade era permitida pela lei e havia bastante aceitação na sociedade em relação a essa escolha.

Historicamente, a homossexualidade foi considerada um pecado ou uma patologia. Porém, na década de 80, o movimento homossexual brasileiro conseguiu que o Conselho Federal de Medicina declarasse que, no Brasil, a homossexualidade deixasse de ser classificada como “desvio e transtorno mental”, conforme previa no Código Internacional de Saúde (CID). Na década de 90, a Organização Mundial de saúde (OMS) desconsidera o termo “homossexualismo”, uma vez que, segundo Humberto Rodrigues (2004 apud CAETANO, 2009, p. 24), “o sufixo ‘ismo’ é usado para terminologia de palavras associadas a doenças” passando, assim, a ser utilizada como referência “homossexualidade”.

O sistema social atual conta com um grande número de pessoas homossexuais, porém prioriza a heterossexualidade através de dispo-

---

<sup>33</sup> Essa teoria, de acordo com Miskolci (2012), foi um movimento que surgiu como reação e resistência às injustiças e violências contra aqueles considerados anormais ou estranhos por mudarem o gênero ou não enquadrarem suas vidas amorosas e sexuais no modelo heterorreprodutivo.

sitivos que a naturaliza e a define como padrão, ou seja, a sociedade tem como fundamento o que Berlant e Warner (2002) denominaram como heteronormatividade, que segundo os autores são instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que não apenas fazem com que a heterossexualidade pareça coerente, mas também que seja privilegiada.

Devido à heterossexualidade ser considerada natural, a homossexualidade acabou sendo vista como algo que foge ao padrão e por essa razão é inferiorizada e marginalizada por grande parte da sociedade. Em virtude de todo o contexto histórico de preconceito, a comunidade LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) se manifestou não somente por meio de protestos, mas também através da linguagem como identidade social e linguística e como também um mecanismo de resistência e defesa.

## 2 Linguagem Como Identidade Social: Bajubá

Como instrumento de resistência cultural, o falar do negro africano, trazido ao nosso país no período colonial/imperialista, através de escravos, conhecido como Iorubá, linguagem religiosa do Candomblé, foi o pilar para construção da resistência da classe homossexual como forma de defesa sobre preconceitos, segregação, abusos e maus tratos. Desse modo, originou-se a linguagem utilizada pela comunidade LGBT, o Bajubá.

A linguagem foi originada através de várias línguas africanas como *umbundo*, *kimbundo*, *kinkongo*, *egbá*, *ewe*, *fon*, *nagô* e *iorubá* e a união ao português brasileiro passaram a ser utilizadas pelos LGBTs no Brasil. Oliveira (2013) diz que, “entretanto, a interferência do Português no nagô acarreta uma mudança de sentido às palavras originais, responsável, também, por alterações de ordem morfológicas e fonéticas” (p. 10). Sobre tais mudanças, (Póvoas, 1989, p. 62) descreve que “adoção de uma linguagem que justifica a mistura de duas línguas, o nagô e o português, dando origem ao dialeto do povo-de-santo”.

Póvoas introduz a ideia sobre o estabelecimento e permanência do Iorubá como a língua predominante nos terreiros e o motivo da utilização dessa linguagem pelo segmento LGBT, “a superioridade cultural dos negros yorubá, com suas práticas religiosas bem definidas e uma filosofia de vida bem fundamentada, determinou certa su-

premacia da língua nagô” (PÓVOAS, 1989, p.19).

De acordo com Póvoas (1989) a Umbanda e o Candomblé foram as únicas religiões que proporcionaram refúgio ao semente LGBT, que sofria perseguições evangelistas, policial e preconceito social. Essas religiões acreditavam que a homossexualidade era natural do ser humano, respeitando-os como indivíduos normais. Assim, Segredos e tradições foram sendo transmitidos e as travestis, que nos terreiros de cultos se encontravam, adotaram o bajubá como identidade linguística.

Moita Lopes (2002) compreende que “os processos discursivos constroem certas identidades para terem voz na sociedade” e isso remete ao Bajubá, pois é um discurso que aborda a força de um grupo restrito que, através dessa linguagem, combate práticas preconceituosas e discriminatórias, “embora essas possam se alterar em épocas e espaços diferentes.” (p. 36). As identidades sociais, de fato, são construídas através da linguagem, pois “não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionadas” (DENORA; MEHAN, 1994, p. 160 *apud* MOITA LOPES, 2002, p.310).

De acordo com Woodward (2005, p.11 *apud* CAETANO, 2009, p.42) “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças [...] são vistas como mais importantes do que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares”. Essa situação ocasiona problemas na vida social das pessoas, uma vez que existem preconceito e intolerância no que diz respeito às diferenças.

Diante das características, juízos políticos e ideológicos, bem como por centenas de anos de discriminação, a comunidade LGBT passou a reproduzir uma linguagem específica, intrínseca e particular. Na condição de oprimidos, o segmento LGBT passou a utilizar o Bajubá no cotidiano como língua(gem) identitária e única, afirmando sua condição e posição, originando uma cultura própria e comunicativa, estabelecendo um código de resistência. Oliveira reforça a ideia de resistência:

Os gays viram no caráter fechado da língua yorùbá, não apenas uma forma livre de acesso ao divino (comumente negada em outras vertentes religiosas), mas também, através da adaptação semântica, uma forma de comunicação em código que lhes permite

falar sem serem entendidos. (OLIVEIRA, 2013, p.11).

Como forma de catalogar todas as palavras do universo LGBT derivadas do *Yorubá*, Vip e Libi (2006) lançaram um dicionário intitulado: "*Aurélia, a dicionária da língua afiada*", no qual estão registradas mais de 1.300 palavras, a maioria no feminino, e reunidas de todas as regiões do Brasil e outros países que utilizam o *Bajubá*.

Essa linguagem já existe e circula entre a comunidade LGBT há bastante tempo. Através das referências historicamente citadas e as definições abordadas, ratificou-se que por meio das lutas travadas em busca de respeito e contra as opressões, a classe LGBT conquistou também uma identidade linguística própria.

### **3 Análise do discurso: crítica social**

A Análise do Discurso Crítica (doravante ADC) surgiu, basicamente, em 1990, em um simpósio em Amsterdã, ocasião em que, além de Nornam Fairclough, encontravam-se outros ícones da área, como: Teun Van Dijk, Gunther Kress, Ruth Wodak e Teo Van Leeuwen.

A ADC originou-se devido aos estudos limitadores de algumas teorias em Análise do Discurso (AD) e, segundo Melo (2009), a partir da filiação a uma corrente da Linguística que, atualmente, é denominada de Linguística Crítica (LC). De acordo com Silveira (2009) a ADC está associada à Escola de Filosofia de Frankfurt e surge devido à crescente importância, atribuída, contemporaneamente, à linguagem na vida social.

Nornam Fairclough foi o principal contribuinte para a consolidação da disciplina no início dos anos 90. Segundo os estudos de Melo (2009), esse teórico pretendia fazer análise do discurso como instrumento político contra a injustiça social. Melo (2009) destaca que, para Fairclough, o discurso deve ser visto como uma prática que altera o mundo e altera os outros indivíduos no mundo, assim os analistas da ADC devem elaborar pesquisas que realizem ações voltadas para práticas de resistência à opressão social.

A ADC tem como objetivo configurar a interação entre a linguagem e a prática social levando em consideração toda e qualquer influência, consequência e mudança que a sociedade possa sofrer, independentemente do grau de escala. As autoras Viviane Ramalho e Vi-

viane de Melo Resende introduzem que “a ADC operacionaliza conceitos oriundos tanto da Linguística quanto das Ciências Sociais” (2006, p. 8).

A ADC estuda as interações sociais a partir da análise de textos. Ela caracteriza-se por uma visão própria e distintiva da relação entre linguagem e sociedade, e da relação entre a própria análise e as práticas analisadas, propondo-se a tornar transparentes os aspectos opacos dos discursos, no que dizem respeito às desigualdades sociais.

Para compreender a aplicabilidade da linguagem como atividade em meio social é necessário entendê-lo como “modo de ação historicamente situado” (REZENDE; RAMALHO, 2006, p. 25), que é composto do social, constituído de identidades sociais, relações entre a sociedade e sua cultura. Portanto, segundo Fairclough (2001), inexistente uma interação externa entre linguagem e sociedade, mas uma relação interna e dialética, pois

ao usar o termo “discurso”, proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexa de variáveis institucionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Na concepção de Wodak (2004) a LC e a ADC podem ser conceituadas como campos interessados em analisar relações estruturais, transparentes ou veladas de poder, discriminação e controle manifestados por meio da linguagem. A autora ressalta que a “ADC almeja investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída, legitimada, e assim por diante, através do uso da linguagem (ou no discurso).” (WODAK, 2004 p. 225).

Diante disso, há a necessidade de se analisar a linguagem em um viés discursivo e que considere as práticas sociais, pois “o uso da linguagem é formada socialmente, portanto não é formado de maneiras monolíticas ou mecânicas” (MAGALHÃES. C, 2001, p.33).

Em linhas gerais, fica evidente que a ADC ocupa-se dos problemas sociais e analisa, com visão crítica, os aspectos linguísticos e semióticos dos processos e dos problemas sociais, de forma a propor que as mudanças sociais e políticas, na sociedade contemporânea, incluem, geralmente, um elemento discursivo substancial de mudança cultural e ideológica.

#### 4 Análise dos dados

Os dados da pesquisa foram coletados, a princípio, através de questionários com perguntas básicas a respeito do tema e, logo após, os participantes foram submetidos a entrevistas. As entrevistas foram feitas pessoalmente, gravadas e registradas. A primeira parte com estudantes e um técnico da Universidade Federal do Amapá e a segunda com integrantes da Federação Amapaense de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - FALGBT, uma entidade de abrangência Estadual, fundada em 2011, no Amapá, considerada como a máxima representação da classe LGBT no Estado, que tem como objetivo a defesa e promoção da cidadania desse segmento populacional, tendo o compromisso com a comunidade LGBT na construção de políticas afirmativas.

Apresentamos abaixo a transcrição de algumas partes das gravações realizadas durante a coleta de dados.

**P: Você conhece a origem do bajubá?**

Carlos: É, até onde eu sei, não me aprofundei no assunto ainda, mas o bajubá vem de origem iorubá que é uma língua de matriz africana que começou a ser utilizados pelos homossexuais devido a religião de matriz africana ser frequentada por pessoas homossexuais e eles trouxeram consigo isso pra convivência fora da religião se espalhando a linguagem com outras pessoas

Felix: Nunca ouvi falar, não tive essa aula de história (risos)

**P: Você acha que o bajubá é utilizado apenas pelos LGBT?**

Aquiles: Não, por outras pessoas, pelos amigos 'héteros', depois que eles começam a conviver assim, eles aprendem, mana. Falam tudo 'veado'.

Renato: Algumas mulheres "héteras" usam também, eu percebo

muito isso. Até héteros também, homens héteros também utilizam.

**P: Narre um texto em bajubá**

Alexandre: Ah, mana. Nem te conto um babado. Ah o meu dia hoje foi uó.. Cansativo, mana, “uó” mesmo [...]

Paola: “Musa, cata aquele “ocó” “alassime”... mana, mas é uma pele o “ocó”, né? Não... mas cata” Catar é olhar, catitar e assim vai.

Filho [s.d] menciona que além do bajubá, existe uma série de palavras e sufixos que, quando acrescentados em diversas expressões e/ou palavras, servem para rearranjá-las ou colocá-las no contexto próprio do bajubá.

**P: Quais os termos que você mais utiliza?**

Renato: “Aqué” (dinheiro), “Lacre” que é fazer algo arrasador e sempre se chamar no feminino.

Paola: “Aqué”, “ocó”, “cata”, “doce” ... “Doce” é tipo assim... Algo que não seja bom, uma definição assim que eu posso te dar... “Mana, o “ocó” não me deu um “dooce”? Me deu um “coió” [...]

**P: Você percebe algum tipo de preconceito quando tu utiliza a linguagem LGBT?**

Paola: Alguns, tem alguns héteros sim que... acham que é frescura, boiolagem, não respeitam a língua bajubá porque acham que isso é uma boiolagem, uma frescura, aí eu já... manero, né? Tem lugares que a gente temo que... falar igual gente, né?

Pedro: Não, não... eu percebo muita curiosidade por não compreenderem o que estão falando, mas preconceito preconceito, não e a sociedade em si já utiliza algumas falas da própria linguagem [...].

Todos os participantes afirmaram que se identificam com a linguagem com exceção de um, Felix, que relatou: “eu falo, tipo, mas não identifico com a minha linguagem”.

Através da pesquisa constatou-se que não são todos do universo LGBT que se identificam com a linguagem a ponto de reafirmar esse conceito sobre si. A maioria dos entrevistados relatou ter conhecido a linguagem por intermédio de amigos LGBT e a adoção da mesma está ligada ao fato dela ser utilizada frequentemente dentro dos meios sociais de convivência dos participantes, inclusive entre heterossexuais que têm algum tipo de convívio com membros do agrupamento LGBT e com a prática discursiva deles. Foi possível constatar através dos dados que, historicamente, além de algumas pessoas não respeitarem a livre orientação sexual o segmento LGBT ainda sofre preconceito em suas práticas discursivas.

### **Considerações finais**

Apesar da utilização do bajubá ser comum, também entre heterossexuais, verificou-se que ainda há aqueles que discriminam essa linguagem e, conseqüentemente, seus falantes. Os fatores que explicam esse contexto de intolerância estão profundamente vinculados a pensamentos históricos machistas e homofóbicos, que defendiam a superioridade masculina, e a concepções defensoras de um padrão sexual, as quais consideravam o gênero um aspecto definido biologicamente, acarretando, assim, a uma série de preconceitos que vigoram, até hoje, nos meios sociais contra aqueles que se diferem desse padrão, devido às sociedades ainda serem pautadas no conceito da heteronormatividade.

Impulsionados pela luta contra todo esse contexto de hostilidade, boa parte dos gays, lésbicas, bissexuais travestis e transexuais foram instigados a criar uma prática discursiva própria e característica da comunidade LGBT. Os estudos de campo constataram que nem todos do meio LGBT conhecem o bajubá, porém um número considerável conhece e utiliza frequentemente essa linguagem. Diante disso, foi possível inferir que a grande maioria dos falantes do bajubá o considera uma linguagem que caracteriza seu grupo e identifica seus membros, trata-se de um instrumento de afirmação da orientação sexual, da identidade de gênero e, sobretudo, de resistência a toda conjuntura de preconceito vivenciada, no decorrer da história, contra a comunidade LGBT.

## Referências

- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAETANO, V. **Discurso, trabalho e Construção da Identidade Homossexual: A Linguagem Cifrada em Diálogo**. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2009. f. 84. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UNB, 2001.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade, O Uso dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- FRY, P.; MACRAE, E. **O que é Homossexualidade**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- MAGALHÃES, C. **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2001.
- MELO, I. F. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. **Letra Magna**, v. I, p. 01-02, 2009. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Melo\\_ADeACD.pdf](http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Melo_ADeACD.pdf)
- MISKOLCI, R.. **Teoria Queer: Um Aprendizado pelas diferenças**. São Paulo: Autêntica Editora, 2012.
- MOITA LOPES, L.P. Discurso de Identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês. **Lingua(gem) e identidade**. Campinas. FAEP/Unicamp, 2002.
- OLIVEIRA, F. A. de. A influência da linguagem do Candomblé no falar dos homossexuais. **Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli, Crato**, v. 2, n. 3, p. 3-12, dez. 2013. Disponível em <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/viewFile/593/597>.
- PESSIS, A. M.; MARTÍN, G. Das Origens Desigualdades de gênero. In: Marcadas a ferro. Violência contra a mulher, uma visão multidisciplinar. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.
- PÓVOAS, R. do C. **A linguagem do candomblé: Níveis sociolinguísticos de integração afro-portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
- RESENDE, V. de Melo; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVEIRA, R.C. P. da. Formas de solicitação, afirmações e respostas dialógicas do português brasileiro In: **Olhares em Análise de Discurso Crítica**. Brasília, 2009.

VIP, Â.; LIB, F. **Aurélia, a Dicionária da Língua Afiada**. São Paulo: Editora do Bispo, 2006.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. 2004. v.4, n. Especial, pp. 223-243. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/297](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297).

# 10 Literatura *gay* como visibilidade à comunidade LGBTQIA+

Ingrid Lara de Araújo Utzig<sup>34</sup>

Rodrigo Almeida Ferreira<sup>35</sup>

Yurgel Pantoja Caldas<sup>36</sup>

## Introdução

Não há um gênero textual específico que defina a Literatura *Gay* por completo: “a Literatura *Gay* não difere em temáticas, estilos, ou gêneros da literatura tradicional, a não ser por narrar sobre situações que envolvem pessoas do mesmo sexo” (JOVIANO, s. a., p. 8). Nesse contexto, tem-se que:

Literatura *Gay* não constitui um gênero diferente de literatura, mas abarca todos os grandes gêneros (narrativa, poesia, teatro, ensaio) e subgêneros. Trata-se antes de um ramo da literatura, uma classificação de um subconjunto de obras literárias. A classificação Literatura *Gay* é um subconjunto da literatura com conteúdos de temática *gay* ou, definição também usualmente aceita, escrita por autores *gay*. É importante e relevante porque se debruça sobre temáticas únicas (particulares a um subconjunto da humanidade com uma dimensão não desprezável) e porque tem um papel relevante (há quem diga que fundamental) na literatura ocidental moderna (SAMANTHA, 2012, p.1).

Assim sendo, a Literatura *Gay* nada mais é do que uma denominação genérica para os escritos que refletem opinião, receio, questio-

---

34 Especialista em Língua Inglesa pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP) e Licenciada em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professora de Língua Inglesa no Instituto Federal do Amapá (IFAP), *campus* Macapá. *E-mail*: ingrid.utzig@ifap.edu.br.

35 Licenciado em Letras/Inglês pela UNIFAP. *E-mail*: ferreira.rodrigo23@gmail.com.

36 Professor orientador. Pós-Doutor pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL); Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Mestre em Estudos Literários pela UFMG; graduado em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor da UNIFAP. *E-mail*: yurgel@uol.com.br.

namento, medo, alegria, condição, fantasias próprias dessa comunidade. Não tão somente fictício, é também informativo, verossímil, esclarecedor, da verdade lasciva do corpo, da mente e da alma. Portanto, percebe-se a importância da existência dessa manifestação literária, pois “a Literatura *Gay* traz em sua essência a necessidade de desenvolver um trabalho de base, a fim de preparar as pessoas para uma postura mais pensante, reflexiva, ética e tolerante para com as diferenças em geral” (NASCIMENTO, 2011, p. 1).

Como já visto, “o discurso tem um aspecto ideológico, estritamente ligado à História. Esta, por sua vez, é dinâmica e [...] deve ouvir todas as vozes, inclusive a da diversidade sexual” (DIAS MUNIZ, 2013, p.38). Um paralelo pode ser feito com as obras e suas elaborações voltadas para o negro discriminado ou à mulher menosprezada pelo machismo, pois “tal como na policromia da bandeira do arco-íris, a literatura e a arte homossexual também expressam a diversidade do ser” (JOVIANO, s. a., p. 4). São temáticas abordadas pelo oprimido: uma literatura marginal e *underground*.

Neste artigo, discutir-se-á se a utilização da Literatura *Gay* se configura como veículo de combate às opressões. Também será feita uma conceituação e contextualização dos primeiros registros de escritos com temática homossexual no Brasil e a faceta contemporânea dessa manifestação. Além disso, mostrar-se-á a diferença dos termos literatura homoerótica e Literatura *Gay* e por fim será demonstrada a presença da Literatura *Gay* em histórias infantis, para então descobrir se elas ajudam na formação de um indivíduo despido de preconceitos, dever-mor de uma educação inclusiva para tod@s.

## 1 Primeiros registros literários no Brasil

O romance mais antigo e reconhecido no Brasil com enredo que envolva homossexualidade é Bom Crioulo, de Adolfo Caminha<sup>37</sup>. Como legítimo expoente do movimento literário denominado Naturalismo – que visa, sobretudo, mostrar o determinismo entre as relações sociais – Caminha analisa minuciosamente o caso entre os marinheiros

---

<sup>37</sup> Publicado no Rio de Janeiro, em 1895, este romance do escritor cearense Adolfo Caminha, nascido em Aracati em 1867 e falecido no Rio de Janeiro em 1897, é um dos primeiros em língua portuguesa a tratar abertamente do homoerotismo masculino” (BEZERRA, s. a., p. 1).

Amaro e Aleixo, a partir da descrição detalhada de características físicas e psicológicas dessas personagens. Apesar de tratar a homossexualidade como patologia/abominação, Caminha introduz tal temática na literatura brasileira. No final, os amantes da Rua da Misericórdia têm um destino trágico: no romance o preto, pobre e *gay*, é protagonista, fato inédito na época. “O Naturalismo, mais do que qualquer outra estética literária, assumiu a carnalidade do corpo e a colocou no centro da narrativa, fazendo a linguagem transitar entre o dito e o sentido” (BEZERRA, s. a., p. 7). Previamente ao estopim que Caminha proporcionou, episódios de relações homossexuais também foram narrados em histórias como *O Ateneu*, de Raul Pompeia, lançado em 1888. Além disso, cenas de lesbianismo também se fizeram presentes na renomada obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, em 1890.

*O Ateneu* conta a história do jovem Sérgio, que vai para o internato que dá nome à obra. Ao entrar nesse ambiente repleto de corrupção, obscenidades, malícia, vulgaridade e assédio, Sérgio se depara com uma versão compacta da realidade adulta. “O internato, por esta razão, é um microcosmo absoluto da sociedade, em que tudo aparece miniaturizado e representado de maneira simbólica ou alegórica” (MARTINS, 2011, p. 3). A presença da relação sexual entre os internos não é o foco do livro em si, mas Pompeia também foi vanguardista ao abordar esse assunto.

*O Ateneu* encerra as atividades enquanto instituição após um incêndio provocado por um calouro. Em *O Cortiço*, fica clara a relação lésbica entre as personagens Leônia e Pombinha, madrinha e afilhada, respectivamente. Leônia corrompe a jovem e a prostitui. Quando Pombinha se divorcia do marido que a traiu, vai morar com a madrinha, e passa a sustentar a mãe com o dinheiro que ganha na vida mundana. “No jogo do homoerotismo, essa mulher subjuga as vontades da afilhada utilizando discurso sedutor” (JESUS, 2009, p. 2). Algumas décadas depois, em 1914, é lançado o conto ilustrado *O Menino do Gouveia* pela Revista *Rio Nu*, de autor anônimo, conhecido apenas pelo pseudônimo Capadócio Maluco.

Com palavras fortes e descrições apimentadas, a história narra as peripécias de um rapaz que percorre as ruas da cidade à caça de outros rapazes. O próprio conto, por sua vez, circulava secretamente pelas mãos de curiosos, causando furor entre *gays* e sim-

patizantes e revolta em todo o resto (BENJAMIN, 2008, p. 1).

Seguindo mais adiante no tempo, entre os anos 60 e 70, Cassandra Rios lançou o primeiro livro e foi intensamente perseguida pelo regime militar. Rios teve mais de 36 livros censurados e “sua obra mistura lesbianismo, religião e política numa combinação explosiva” (NAUD Jr., 2007, p. 2). Ao arriscar-se em plena ditadura, aparecendo em programas da TV aberta vestindo *smoking*,

Cassandra verbaliza suas intenções de dar visibilidade aos homossexuais como sujeitos e as dificuldades que teve de enfrentar durante sua carreira como uma escritora lésbica, sempre advogando por uma visão diferente da homossexualidade (SANTOS, 2003, p. 20).

Nessa mesma década de 70, surge um dos escritores mais citados e famosos da contemporaneidade: Caio Fernando Abreu. Com contos reveladores, libertários, abarrotados de monólogos e dilemas, Caio é um dos maiores nomes da literatura moderna, obra valorizada não apenas pelo público LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans\*, Queer, Intersex, Assexuais e outros). Quanto aos *best-sellers* da Literatura Gay na atualidade, destacam-se: O terceiro travesseiro (1998), de Nelson Luiz de Carvalho, A imitação do amanhecer (2006), de Bruno Tolentino, e O teatro dos anjos (2009), de Dirceu Cateck.

Todos esses escritores, além dos julgamentos morais, deixaram-se conhecer, ou melhor, fomentaram nas palavras o desamparo do desconhecido, do verdadeiro, do valente. Questionando comportamentos, num estimulante embate entre o desejo e a denúncia, eles criaram uma talentosa literatura de vocação sensível e sensual, jamais banal ou pornográfica (NAUD Jr., 2007, p. 3).

Percebe-se, dessa maneira, que desde a segunda metade do século XIX a literatura a homoerótica é manifesta no Brasil, de forma velada ou não, gerando desconforto. No início, a maioria das obras foi escrita por autores heterossexuais, e a temática foi abordada, mas passada com crítica e desprezo.

## 2 Literatura *gay* na atualidade

A tendência da literatura contemporânea é o viés independente dos escritores, numa visão de movimento faça você mesmo (*do it yourself*). Assim, dentro desse contexto de literatura cada vez mais alternativa, artesanal e experimental, surgem os fanzines e as *fanfics*<sup>38</sup>.

Dessa maneira, o marco do fanzine se firma no Brasil a partir dos anos 80 graças ao movimento *punk*, que “começa a se espalhar pelo mundo e acaba se tornando uma forma de divulgar ideias e expressões artísticas de autores ou amadores” (ANJOS et. al., 2002, p. 6). Com forte expressividade ideológica, podem-se destacar alguns tipos de fanzines: quadrinhos, ficção científica e horror, música, literários, filosóficos, experimentais e ainda os que trazem assuntos gerais. Assim, a Literatura *Gay* também se faz presente nesse universo, posto que possui um caráter contestador, acima de tudo.

O fanzine funciona como um veículo de divulgação que não se sujeita às amarras da grande imprensa graças à natureza questionadora (NASCIMENTO; LIMA, s. a., p. 9). Já no caso das *fanfics*, releituras intertextuais com obras consagradas ou até mesmo produções baseadas em HQs ou livros menos conhecidos, a Literatura *Gay* é inserida como parte desse enredo paralelo. Pode-se citar numa fic de Dom Casmurro, por exemplo, “o caso de uma *femmeslash* [...] entre Capitu e sua amiga Sancha” (FÉLIX, 2008, p. 128).

Esse dialogismo presente nesse gênero descontrói uma ideia de plágio, posto que são histórias distintas com um reaproveitamento de personagens da obra original, pois o *ficwriter* é, antes de tudo, um fã. Dessa forma, as *fanfics* podem ser lidas como uma apresentação artística de pastiche (homenagem).

Sendo encarado como um gênero literário pós-moderno, a *fanfic* é transgressora por natureza. Assim, o subgênero *slash/yaoi*, por exemplo, transforma personagens heterossexuais em *gays*. Para compreender melhor tais terminologias:

---

<sup>38</sup> O nome original do termo é, na verdade, *fanfiction*. Numa tradução livre, “ficção de fã”. A *fanfiction* é “uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática. Os autores de *fanfiction* dedicam seu tempo a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos fortes com o original” (VARGAS *apud* FÉLIX, 2008, p. 121).

O *slash* promove exclusivamente relacionamentos entre personagens do mesmo sexo; geralmente entre personagens masculinos. É um tipo de *fanfiction* escrito por mulheres na maioria das vezes. [...] Relacionamentos lésbicos podem ser chamados de *femslash* ou *femmeslash*. Fãs de mangá e anime preferem as versões japonesas dos termos: *yaoi* ou *shonen-ai* para casais gays masculinos; e *yuri* ou *shojo-ai* para lésbicas (PADRÃO, s. a., p. 11).

Percebe-se, portanto, uma importação da cultura oriental desses produtores textuais, que “desde o pós-guerra consolidaram o mangá como cultura popular. [...] Desde o início ele se volta para leitores diferenciados, explorando os enredos em múltiplas direções: aventura, comédia, romance, ação, política, erotismo” (ORTIZ, 2000, p. 165).

A japonização não está tão distante da realidade literária regional. A obra *yaoi* A Lenda de Fausto é um exemplo claro disso. Escrito pela amapaense Samila Lages, o livro foi lançado em 2011 pela editora Multifoco e é destaque da fantástica literatura *queer* do Amapá. Baseado no folclore alemão e no romance Fausto, do também germânico Johann Wolfgang von Goethe, narra a história de amor entre o Doutor Fausto e o demônio Belial, que a princípio foi mandado para tomar a alma do médico, mas os dois acabam se apaixonando no decorrer da trama.

Dessa maneira, é possível notar uma inserção da temática *queer* na literatura contemporânea, cada vez mais forte, principalmente na *internet* e nos cenários alternativos.

### 3 Literatura gay x literatura homoerótica

O termo Literatura *Gay* é mais recente do que o termo literatura homoerótica, que é mais antigo e conhecido, datando da Roma Antiga. Muitas vezes, ambos são colocados como sinônimos. A Literatura *Gay* tem a sua origem, mais precisamente, após 1968, assim como fala Ítalo Moriconi em entrevista:

Literatura homoerótica é um termo mais geral, algo que pode ser encontrado em todas as épocas, ao passo que a “Literatura *Gay*” propriamente dita seria uma vertente mais contemporânea, vinculada ao processo histórico de [...] conscientização *gay* [...]; em suma, seria literatura homoerótica pós-68, pós-Stonewall. (2010,

p. 48).

Moriconi, ao falar sobre Stonewall, refere-se ao conflito ocorrido no bar homônimo, no dia 28 de junho de 1968 em Nova York (EUA), onde policiais à paisana tentaram expulsar um grupo de homossexuais frequentadores desse espaço, o que desencadeou um conflito generalizado envolvendo mais de 400 pessoas e catalisou o movimento. O conflito, além de marcar o Dia Mundial do Orgulho LGBT para essa data, também foi um divisor de águas para a história da luta da referida comunidade.

Infelizmente, a conceituação de Literatura *Gay* ainda é questionada por profissionais e estudiosos literários, pois:

conceituar [...] Literatura Gay [...] é, no mínimo, conflituoso. O conflito se dá na medida em que não há um consenso da sinalização da forma da escrita homossexual, em qualquer gênero textual, portanto, não podemos abarcar a amplitude do tema de forma definitiva (SILVA, 2012, p. 1).

Muitos acreditam se tratar somente de um termo que tenta dar visibilidade a uma produção passível de preconceito social, tentando assim explorar perversamente a sexualidade, visando lucro e aproveitamento do crescimento/reconhecimento desse grupo perante a sociedade. Defendendo essa vertente, que vê apenas o aspecto mercadológico, torna-se “muito fácil dar nome a uma literatura, fechando-a em guetos, como no caso da Literatura *Gay*. E é muito fácil vendê-la, porque virou moda ser viado. Nada do que li da chamada Literatura *Gay* ficou guardado” (MOURA, 2010, p. 59).

Contra-argumentando Moura, Heloisa Buarque de Hollanda acha interessante, do ponto de vista político, essa afirmação gay, uma vez que se trata de uma literatura de ponta, que coloca em pauta novas questões teóricas e literárias (HOLLANDA, 2010, p. 59). Para reforçar a ideia de Hollanda no que se refere não somente à abrangência teórica e literária da temática *queer*, mas também à compreensão histórica da trajetória dessa classe minoritária, no intuito de incentivar o repúdio ao sistema patriarcal.

Daí entra-se no seguinte dilema: haveria na homossexualidade algo simultaneamente único (existencialmente falando) e universal

(literariamente falando)? Afinal, “a indagação presente na crítica literária [...] é a existência ou não de uma arte homossexual, marcada por elementos específicos que distinguiriam tal escritura das demais” (JOVIANO, s. a., p. 4). Uma possível resposta seria de que:

a emergência da literatura coloca o problema de sua possibilidade de universalização. Haveria um limite na Literatura Gay, na medida em que ela se torna o veículo corporativo de uma sensibilidade restrita. O potencial universal da Literatura Gay é uma questão em aberto. [...] Portanto, o perturbador não é a Literatura Gay em si, mas a existência na sociedade de um grupo de pessoas que quer viver abertamente sua condição homossexual, saindo do esquema clandestino tradicional. Se isso beneficia ou não a arte é outra questão interessante. Para muitos, a homossexualidade como experiência de vida só interessa enquanto vivência permanente de transgressão. Nesse sentido, a Literatura Gay representa uma ruptura bem pós-modernista, pois trata-se de pensar e expressar artisticamente uma vivência normalizada da homossexualidade como um afeto entre outros, todos iguais (MORICONI, 2010, p. 3).

Seguindo a supracitada perspectiva, a resposta para todo esse questionamento seria que o benefício que a Literatura *Gay* traz à arte em si é exatamente essa forma de autoafirmação de uma classe que se julga oprimida e encontra na escrita uma maneira paralela de expressar a normalidade da vida que a comunidade LGBTQIA+ leva – ainda que seja em uma realidade fictícia, em prol de uma vivência pacífica da sociedade com a homoafetividade -: “a palavra homossexual teria que esperar outros trinta ou quarenta anos para plasmar-se na dita alta poesia brasileira. Por quê?” (COSTA, s. a., p. 128).

O estigma da Literatura *Gay* também está muito vinculado à hipersexualização. Quando se fala nessa temática, logo se vincula à ideia de que haverá pornografia em suas linhas: “no Brasil, Literatura *Gay* é geralmente considerada algo proibido, pornográfico, de mau gosto” (GROOTENDORST apud SANTOS, 2003, p. 28). Para que sejam desassociados, os escritores da Literatura *Gay* tentam naturalizar suas personagens, colocando-as como seres humanos com desejos comuns.

Como exemplo disso tem-se o autor brasileiro Lima Trindade, que, em *Corações, blues e serpentinas* (2007), sai do senso-comum da

redação da Literatura *Gay*, estereotipada em tão simplesmente um enorme vocabulário de clichês e palavras lascivas. Outro autor brasileiro que desconstrói generalizações sobre o assunto é Santiago Nazarian. Seus temas perpassam suicídio, loucura e fábulas, apresentando a orientação sexual de forma leve e fluida.

Caio Fernando Abreu – que apesar de abordar o tema da homoa-fetividade em suas obras e ter várias análises sobre seu trabalho com contos – é citado pelos leitores graças à prosa recheada de lirismo, tom confessional e sentimentalismo. A novelista inglesa Sara Waters também serve como exemplo disso. Suas obras são catalogadas mais como suspense policial do que como simples relatos lésbicos.

#### **4 Literatura *gay* e literatura infanto-juvenil**

Para mostrar que não se trata somente de escritos de cunho erótico, mas também social, a Literatura *Gay* começa a se mostrar presente na literatura infanto-juvenil, em narrações que lembram os contos de fadas: “a homoafetividade apresentada na literatura infantil seria necessária e até eficiente para ajudar na construção de um olhar positivo relacionado ao diferente sexual” (MACHADO, 2009, p. 11). Nesse sentido, é interessante a posição de Pághanni: “sim! Existem trabalhos literários de temática *gay* destinados a crianças e adolescentes. Não! Não possuem conteúdos eróticos” (2012, p. 2).

De uma maneira lúdica, essa literatura mostra a comunidade *gay*, em obras como: Heather tem duas mães (1989) Rei & Rei (2002), Mamãe e mamãe vão se casar (2004), Com Tango, somos três (2005), Olívia tem dois Papais (2010), O companheiro de papai (1990), Carly continua sendo meu pai (2004), dentre outras (MAXIMILIANO, 2006, p. 1).

Rei & Rei, por exemplo, conta a história de um príncipe que é forçado a casar por pressão da mãe, mas quando ocorre um concurso entre as princesas, o príncipe acaba se apaixonando pelo irmão de uma das candidatas e no fim eles se casam e vivem felizes para sempre. Outro caso é o de Com Tango, somos três, que é uma obra baseada em um fato verídico que ocorreu no Zoológico do Central Park, em Nova York. Nessa história, dois pinguins machos (Roy e Silo)

tentam, por várias vezes, chocar o que eles pensavam ser um

ovo, mas que na verdade era uma pedra. Isso causava frustração. [...] Assim, o tratador de animais [...] fornece um ovo esquecido de um casal de pinguins e coloca-o no ninho de Roy e Silo (DIAS MUNIZ, 2013, p. 68).

Além de apresentar que as relações afetivas não se dão somente entre pessoas de gêneros diferentes, algumas obras também estão mostrando a questão dos transgêneros (como no caso do livro *Carly continua sendo meu Pai*). Assim, é possível aceitar que “o príncipe pode ser *gay*; a princesa pode não ser o ideal planejado; uma família pode ser um casal de pinguins machos” (DIAS MUNIZ, 2013, p. 70).

Tais livros relatam o cotidiano de personagens que mantêm contato com homossexuais e que são felizes com isso: “aceitar que os seres humanos se expressam de maneiras diferentes e que todas elas são legítimas, devendo ser respeitadas e toleradas pelo outro é aceitar a multiplicidade, as diferenças, é questionar as oposições binárias” (MARIN; DIETRICH, s. a., p. 4). Ou seja, “na *Literatura Gay* infantil-juvenil, [...] a temática é tratada de forma descomplexada e natural, promovendo o respeito pela diferença e a rejeição dos lugares comuns associados à discriminação sexual” (SAMANTHA, 2012, p. 2).

Apresentar essa harmonia para a criança é uma tentativa de mostrar que isso é natural e deve ser respeitado. Afinal, “se a literatura infantil tem função formadora na vida da criança, é importante ligá-la à fase inicial da vida [...], pois essa etapa é a base essencial para a formação crítica de valores, de concepção de mundo e, principalmente, de ideologia” (DIAS, 2009, p. 4). A criança é um ser que, além de crescer fisicamente, também se desenvolve crítica e intelectualmente com o passar dos anos.

“Se uma criança manifesta um preconceito, discrimina alguém em função de qualquer característica, é porque aprendeu, ouviu a mesma expressão de um adulto e a está reproduzindo” (MOREIRA, 2013, p. 17). A partir dessa assertiva, fica evidente a importância vital da família, que é o mais forte laço que a criança tem, por ser formadora das primeiras opiniões.

A literatura, como poderosa construção simbólica, penetra a consciência do indivíduo, tanto em nível profundo como em nível imediato, possibilitando, por exemplo, a discussão do tema,

uma apreensão diferenciada dele, rompendo com as imagens sociais preconcebidas ou estereotipadas (DÓRIA apud MACHADO, 2009, p. 11).

Dessa maneira, os contos de fada podem imprimir um caráter realista e se relacionar intimamente com o mundo contemporâneo (JESUALDO, 1993, p. 142). No Brasil, essa literatura ainda é incipiente, pois o estigma que a circunda ainda é muito grande. Percebe-se que essas obras infanto-juvenis não vêm no sentido de influenciar, mas conscientizar, pois “a reinterpretação dos contos de fada ganha não só a intencionalidade do escritor, tampouco a predestinação dos personagens; aliás, permite a plausibilidade de convivências diferentes do padrão” (DIAS MUNIZ, 2013, p. 23). Portanto, nessa perspectiva, defende-se que:

o espaço de uma Literatura Gay deve existir, pois esse tipo de literatura traz discussões associadas aos estudos culturais, que ainda são de grande relevância em nossa sociedade, uma sociedade que segue discriminando e segregando indivíduos que “ameaçam” o status quo. Afinal, usar a literatura como instrumento político é possível, o que os estudos culturais já mostraram. No entanto, os estudos literários, muitas vezes resistentes a essa possibilidade, preferem buscar nas obras outros elementos que não o político, deixando essa tarefa para os estudos culturais (SOUZA, 2010, p. 71).

Na tentativa de se firmar nessa sociedade ainda bastante machista e preconceituosa, não só a comunidade LGBTQIA+, mas todos os escritores envolvidos com essa causa mostrarão que a Literatura *Gay* tem seu fundamento existencial, não sendo somente um rótulo, mas um marco para o reconhecimento dos homossexuais.

### Considerações finais

A existência da Literatura *Gay* é, acima de tudo, um veículo de visibilidade à comunidade LGBTQIA+, que não se limita a esse público, mas contribui para a democratização dessa temática que é acessada também por quem não é *gay*. Constata-se que a presença da Literatura *Gay* também é válida em obras infantis, posto que é importante

que a criança tenha contato com esse assunto para ser criada como cidadão crítico e que respeita o próximo, o que auxilia no desenvolvimento dela enquanto indivíduo e ser humano. Aprender a lidar com as diferenças e com a diversidade é o grande desafio da pós-modernidade. Apesar de incipiente no Brasil, a Literatura *Gay* tem se firmado cada vez mais de forma independente, e possui um longo histórico que se arrasta desde o século XIX. Valorizar as manifestações escritas com esse viés é, pois, incentivar uma minoria que luta por respeito e por seus direitos também através da arte.

## REFERÊNCIAS

- ANJOS; Ana Carolina Costa dos; BARBOSA; Jeferson Lima; ROCHA, Liana Vidigal; STRÖHER, Patrícia. **O Fanzine como ferramenta de comunicação dentro do curso de Jornalismo da UFT**. 2002.
- BENJAMIN, Mariana. **Sobre gays, lésbicas e machões**. 2008.
- BEZERRA, Carlos Eduardo. **Bom Crioulo: um romance da Literatura Gay made in Brazil**. UNESP, Campus de Assis.
- COSTA, Horácio. **Cânone Impermeável: Homoerotismo nas Poesias Brasileira, Portuguesa e Mexicana do Modernismo**. Universidade de São Paulo, SP.
- DIAS, Alfrancio Ferreira. **A aculturação do gênero na literatura infantil**. Anais do Seminário Nacional Literatura e Cultura - Vol. 1, agosto de 2009 -. UFS – São Cristóvão, Brasil.
- DIAS MUNIZ, Roberto. **O príncipe, o mocinho ou o herói podem ser gays: análise do discurso de livros infantis abordando a sexualidade**. Porto Alegre: Escândalo, 2013.
- FÉLIX, Tamires Catarina. O dialogismo no universo *fanfiction*: uma análise da criação de fã a partir do dialogismo bakhtiniano. Revista **Ao pé da Letra** – Volume 10.2 – 2008.
- JESUALDO. **A literatura infantil**. 9. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1993.
- JESUS, Márcia Jovelina de. **Homossexualidade Retratada em O Cortiço**. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/homossexualidade-retratada-emo-cortico/16312/>>.
- JOVIANO, Lúcia Helena da Silva. **Literatura homoerótica: discursos entre a tradição e a ruptura**. Rio de Janeiro, Brasil.
- LAGES, Samila. **A Lenda de Fausto**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco,

2011.

- MACHADO, Marlos José Lima. **A identidade homoafetiva na literatura infantil brasileira**. 2009. Campina Grande – PB.
- MARIN, Juliana Fabbron; DIETRICH, Ana Maria. **Homoafetividade feminina no Brasil: reflexões interdisciplinares entre o Direito e a Literatura**.
- MARTINS, Ricardo André Ferreira. O Ateneu: representações da memória e do homoerotismo. **Revista Litteris**, Março 2011 - N. 7. URI - Frederico Westphalen, RS.
- MAXIMILIANO, Adriana. Cresce nos Estados Unidos a publicação de livros infantis com personagens homossexuais. Revista **Veja on-line**. Edição 1958. 2006. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/310506/p\\_116.html](http://veja.abril.com.br/310506/p_116.html)>.
- NASCIMENTO, Elenilson. **O que é Literatura Gay?** 2011. Disponível em: <<http://comendolivros.blogspot.com.br/2011/04/o-que-e-literatura-gay.html>>.
- NAUD JÚNIOR, Antonio. **Uma síntese do homoerotismo na literatura brasileira**. 2007. Disponível em: <<http://www.cronopios.com.br/site/ensaios.asp?id=2207>>.
- ORTIZ, Renato. **O próximo e o distante: Japão e modernidade - mundo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- PADRÃO, Márcio. Leituras resistentes: fanfiction e internet vs. Cultura de massa. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (**COMPÓS**).
- PÁGHANNI, Brad. **Sobre a Literatura Gay**. 2012. Disponível em: <<http://escritorbrad.blogspot.com.br/2012/07/literatura-gay.html>>.
- SAMANTHA. **Literatura Queer**. 2012. Disponível em: <<http://bibliotecaempoeirada.blogspot.com.br/2012/09/literatura-queer.html>>.
- SILVA, Everton. **Existe uma literatura homossexual?** 2012. Disponível em: <<http://filipeia.com.br/colunas/existe-uma-literatura-homossexual>>.
- SILVA, Alexander Meireles da; SILVA, Veridiana Mazon Barbosa da. Perdidos dentro da noite: literatura e homoerotismo em João do Rio. **E-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**. Nilópolis, v. 2, Número 6, Set.- Dez. 2011.
- SOUZA, Warley Matias de. **Literatura homoerótica [manuscrito]: o homoerotismo em seis narrativas brasileiras**. 2010. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/62183366/9/Por-um-conceito-de-literatura-homoerotica>>.

# 11

## Relações identitário-culturais e práticas discursivas no livro didático de Língua Portuguesa

Marcus Vinícius Ribeiro Puresa<sup>39</sup>  
Rosivaldo Gomes<sup>40</sup>

### Introdução

Este capítulo apresenta algumas discussões sobre uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada – NEPLA (CNPq/UNIFAP), abordando questões relacionadas a materiais didáticos de Língua Portuguesa, mais especificamente livros didáticos de língua portuguesa e questões de identidades culturais.

Atualmente, é inegável que o livro didático se configura como uma ferramenta fundamental de ensino usada pelos professores nas práticas do letramento escolar. Diante de tal importância, diversas pesquisas e discussões, relacionadas às escolhas e propostas didáticas apresentadas nos livros didáticos, têm sido realizadas, as quais buscam mostrar as diversas dinâmicas possíveis que esse instrumento comporta (BUNZEN, 2009).

Nesse sentido, nosso objetivo é trazer ao campo de estudos de Linguística Aplicada questões pertinentes sobre como os livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio estão trabalhando com temáticas relacionadas à identidade cultural e de que modo, por um viés crítico do discurso, é possível que se efetive um trabalho sistemático em sala de aula sobre essa temática.

Para discutir essas questões, organizamos o artigo em três mo-

---

<sup>39</sup> Graduado em Letras Português/Francês pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada – NEPLA. E-mail: m.vinicius.ribeiro91@gmail.com

<sup>40</sup> Doutor em Linguística Aplicada e pós-doutor em Educação. Professor Adjunto da área de Língua Portuguesa do Curso de Letras da Universidade Federal do Amapá. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada – NEPLA. E-mail: rosivaldounifap12@gmail.com

mentos. Primeiramente, tratamos sobre a noção de discurso como prática social a partir dos estudos da Análise de Discurso Crítica (ADC). Em seguida, discutimos a respeito de algumas noções sobre identidade e interculturalidade, conceitos basilares para compreensão da análise dos dados apresentamos e por fim apresentamos um recorte da pesquisa realizada tendo como objeto o livro didático de Língua Portuguesa Português Linguagem de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

## 2 Discurso e práticas sociais

Em seus estudos Fairclough (2001) propõe o termo “discurso” considerando a utilização da linguagem como forma de prática social, não estando limitado somente a práticas individuais, mas como uma forma de interação sobre o mundo, ou seja, de agir sobre a sociedade. O discurso está constantemente em interação na vida dos indivíduos, operando nas realidades, sendo reflexo da sociedade. Isso implica em uma relação dialética entre o discurso e as estruturas sociais, ou seja, o discurso está situado nas posições dos indivíduos no sistema social que os une, desde as obrigações até os direitos envolvidos nas comunidades.

Uma estrutura social também exerce influências nos discursos, pois estabelecem contextos relacionados a leis, história, cultura e etc. Fairclough (2001) discorre sobre esse discurso ligado pelos moldes sociais, salientando que

[...] o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um outro nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante. (p. 91).

Desta forma, o discurso é construído socialmente, sendo fundamental para a composição de qualquer estrutura social, seja de maneira explícita ou implícita. A composição das estruturas sociais possui moldes e limitações, estabelecendo relações de poder e sociais, repre-

sentenças de identidade e cultura, caracterização de instituições, entre outros.

Para Fairclough “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (2001, p.91). Nesse sentido, o discurso produzirá efeitos constitutivos nas relações dos sujeitos e suas respectivas posições na sociedade (representação de identidades sociais, por exemplo), na construção das relações sociais intermediadas pelo discurso e as fundamentações dos sistemas de conhecimento e crença auxiliados pelo discurso. Partindo das contribuições dos efeitos discursivos, a prática discursiva se estabelece como contribuição para reproduzir identidades sociais, relações na sociedade, mas também se apresenta como transformadora desses segmentos. Nesse sentido, Fairclough (2001) defende que a prática discursiva é um modo específico da prática social, assim sendo, qualquer prática discursiva está inerente a determinado contexto social, influenciando seleções linguísticas visando algum objetivo discursivo.

Assim, revelam-se em textos<sup>41</sup> determinadas práticas discursivas, ligadas às práticas sociais, nas quais estão presentes parte de uma dimensão do evento discursivo. Na prática discursiva, segundo Fairclough (2001), o estudo acerca de um discurso foca nos processos de produção, distribuição e consumo textual. Esses processos são influenciados por fatores econômicos, políticos e institucionais, nos quais o discurso é criado. Outro ponto da prática discursiva é sua natureza constitutiva dialógica, ora seja convencional, ora seja criativa. Desta maneira, existem contribuições do discurso para reprodução ou transformação de elementos que compõem a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença). Nesse sentido, Fairclough exemplifica essa ideia em um contexto educacional

[...] as identidades dos professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução. Porém, elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: uma fala em sala de aula, do parquinho, da sala dos professores, do debate educacional, e assim por diante. (FA-

---

<sup>41</sup> Conceito de texto proposto por Halliday (1978) como *texto escrito ou texto falado*.

IRCLOUGH, 2001, p. 92).

Nesse sentido, Fairclough ressaltar a relação dialética entre discurso e estrutura social, na qual apresentam dois lados: a construção social do discurso e a determinação social do discurso. A construção é representada idealizadamente originada do social, enquanto a determinação ocorre como mero reflexo de uma profunda realidade social. A constituição discursiva da sociedade dos indivíduos (sujeitos sociais) de maneira arbitrária e livre, mas provém de práticas sociais enraizadas em suas estruturas sociais. Isso envolve implicações das práticas discursivas em diversas orientações, desde econômicas e políticas até ordens culturais e ideológicas no discurso na sociedade.

Na próxima seção discutiremos sobre os discursos em uma ferramenta fundamental no âmbito educacional, os livros didáticos de língua portuguesa, nos quais observaremos suas interseções sociais por meio das práticas discursivas.

### 3 A construção discursiva de identidades culturais

De acordo com Moita-Lopes (2002) a identidade é compreendida como um segmento que é construído nas práticas sociais, ou seja, a identidade não existe de forma *apriorística*, mas é representada e constituída em práticas sociais e discursivas. Tais práticas ocorrem por meio das ações reproduzidas por determinados atores sociais. Nesse sentido, Moita-Lopes assevera que

[...] a construção da identidade social é vista sempre como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso (MOITA-LOPES, 2002, p. 34).

Consequentemente, o discurso possibilita um caráter mutável das identidades sociais, sendo que em qualquer momento da interação há construção de novas identidades, muito devido aos reposicionamentos, discussões e questionamentos acerca de determinado discurso. Nesse viés, a interação ocorre em uma sociedade em que o indivíduo está em uma civilização em constante processo de mutação.

Partindo desse sentido de identidade Hall (2006), estudioso dos Estudos Culturais, discorre que a identidade utiliza recursos relacionados com a história, a linguagem e a cultura para o resultado daquilo que um indivíduo constrói como ser. Historicamente, houve um plano de sujeito unificado, em que velhas identidades padronizavam a sociedade, contudo, o indivíduo moderno se vê mediante novas identidades que se constroem nas estruturas sociais, relacionadas com as práticas discursivas.

Isso engloba situações que dizem a respeito “daquilo que nos tornamos”, nas possibilidades representativas de tais transformações e como essas representações afetam o indivíduo. Hall (2006) apresenta a noção de identidade que está em mudança estrutural, transformando a sociedade, e conseqüentemente, as práticas sociais. Essa mudança estrutural identitária faz com que se fragmentem visões de cultural, gênero, sexualidade, etnia e entre outros.

Nesse sentido, o conceito de identidade é basilar para a formação social e suas respectivas múltiplas construções de valores, pois tais mudanças promovem, segundo Hall (2006), a própria compreensão de identidades pessoais, influenciando na ideia de sujeitos integrados, descentrando sua posição de sujeito em si, seja no mundo social e/ou cultural. Diante disso, é necessário compreender o sujeito e suas identidades durante o contexto histórico.

O autor apresenta três concepções de identidade que configuram/configuraram o sujeito: *sujeito do Iluminismo*; *sujeito sociológico*; e *sujeito pós-moderno*. O sujeito do iluminismo era fundamentado a partir do ser humano como um “indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, de consciência e de ação” (HALL, 2006, p. 10), sendo que o *centro* era essencialmente a identidade de uma pessoa. A partir de uma concepção individualista, o sujeito se desenvolvia, porém, ainda permanecia o mesmo ao longo de sua existência. Nesse sentido, o “eu” centrado adquire sua identidade desde seu nascimento o ideal de particularidade, sendo uma essência própria.

Em um avanço nessa concepção, o sujeito sociológico “refletia a crescente complexidade do mundo moderno” (HALL, 2006, p. 11), no qual o seu núcleo interior não era autônomo, pois sua formação estava condicionada com a relação com pessoas significantes para o sujeito. Essa relação de formação era mediada por valores, sentidos, símbolos

e a cultura que existia nessa interação de indivíduos. Apesar da essência do “eu” iluminista, o sujeito estabelece uma construção contínua por meio de interações com as identidades e culturas que os *mundos* ao seu redor oferecem, apresentando aqui uma concepção interessante de identidade social e cultural,

[...] nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 2006, p. 12).

Indivíduo, portanto, costura sua identidade conforme o interior das estruturas sociais. Isso leva em consideração o desenvolvimento da sociedade moderna, na qual se torna mais complexa, coletiva e social, mediante as modificações no que diz respeito às questões tanto políticas e econômicas, quanto culturais. Portanto, o sujeito sociológico constrói sua identidade conforme as relações que constrói no social, em formações interacionais do “eu” com a sociedade, conforme destaca Hall (2006)

A identidade é formada na “interação” entre o eu na sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2006, p. 11).

Deste modo, é reconhecido ainda o “eu” tendo sua própria essência, contudo, é trazida à tona a construção identitária mediante interação na sociedade. Outro fator importante é a evidenciação de pertencer aos grupos sociais existentes, sendo a “centralidade” voltada para esses grupos que o sujeito pertence. Tais fatores de concepção interacional de sujeito e identidade são fundamentais para a produção do sujeito pós-moderno, já que o “eu”, que anteriormente tinha uma identidade unificada e estável, agora se vê em uma identidade composta por diversas identidades, que por vezes são “contraditórias e não resolvidas” (HALL, 2006, p. 12).

Assim, o indivíduo assume diversas identidades dependendo da situação que está inserido, nas quais não estão centradas num “eu” coerente. Podemos reconhecer assim, a existência de identidades contraditórias dentro do “eu”, levando o sujeito para diversos direcionamentos, modificando a sua identificação para algo. Nesse sentido,

A identidade plenamente unificada, completa segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Portanto, o sujeito deixou de ser unificado e passou a ser imaginado como formado por aspectos de suas relações, se tornando incompleto, dividido e ambíguo. Começa-se a compreender a construção da identidade influenciada pela relação social, levando em consideração seus aspectos históricos e culturais, desta forma “a identidade torna-se uma “celebração móvel” (HALL, 2006, p. 12-13). Entretanto, o autor aborda ainda que a construção identitária ocorre dentro de determinado discurso e que é necessário a compreensão dessas identidades em eventos discursivos produzidos em âmbito social, já que

[...] é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos prendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2006, p. 109).

Desta forma, trazendo para um plano discursivo em sociedade, a construção de identidade é evidenciada e vincula-se com contextos históricos, sociais e culturais. Esta concepção de criação identitária na sociedade possibilita o desenvolvimento, segundo Hall (2006), de uma forma de vida íntegra, pois há o reconhecimento que as mudanças são inevitáveis na organização da cultura. Isso condiciona de modo primordial a formação de um pretensão interior cultural. A concepção de busca de identidade no período moderno aparece desta forma, em devido o sujeito e suas relações sociais estar cindido de diversas identidades. Nesse sentido, Bauman (2005) aborda sobre a identidade no

mundo líquido-moderno, na qual a sociedade está dividida em fragmentos mal coordenados, sendo o indivíduo composto por diversas identidades fragilmente conectadas.

Bauman (2005) chama a atenção ainda sobre o fato de que, no cenário moderno, os sujeitos estão em uma espécie de procura identitária. Essa busca em determinados momentos, mediante a sociedade, se torna aterradora e difícil, isso devido não ser uma missão resolvida em momento real, e sim em determinado processo, uma vez que

As pessoas em busca da identidade se veem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de “alcançar o impossível”. Essa expressão genérica implica, como se sabe, tarefas que não podem ser realizadas no “tempo real”, mas que serão presumivelmente realizadas na plenitude do tempo – na infinitude... (BAUMAN, 2005, p. 17).

Nesse sentido, a questão acerca da busca da identidade ocorre mediante a exposição dessas múltiplas identidades existentes que compõem intimamente os sujeitos. A composição dos sujeitos por identidades surge como questão na sociedade líquido-moderna devido às próprias demandas sociais atuais, dando voz as diversas culturas e comunidades existentes. Assim, o sujeito é reconhecido como um ser que transita em diversas comunidades, que possuem ideias, princípios e conservam suas características identitárias.

As mudanças que ocorrem nessa procura transformam a identidade do indivíduo, levando ao ponto tornarem incomodados em determinadas situações, tendo em vista o alcance da confiança e segurança identitária. Existe assim um molde nas práticas sociais do sujeito, levando em consideração o contato com as diversas identidades, provocando na sua aceitação de identidade um processo complexo de transação, em busca de referências para pertencimento, uma vez que o sujeito

Estar totalmente ou parcialmente “deslocado” em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa “se sobressaiam” e sejam vistos por outras como estranhos), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora. Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajo-

samente ostentar, negociar, oferecer e barganhar. Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas, ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras. As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas (BAUMAN, 2005, p. 19).

Partindo de uma concepção integradora da identidade, Moita Lopes (2002), apoiado em teorias socioconstrucionistas do discurso e das identidades sociais, também defende a ideia de identidades fragmentadas, trazendo essa questão para o campo de estudos e pesquisas em linguagem, em que identidades sociais (raça, gênero e sexualidade), a todo o momento são negociadas nas práticas de letramentos (STREET, 1995, 2003).

A concepção identitária postulada por Moita Lopes tem relação intrínseca de construção com as práticas sociais, tendo ligações com a concepção de discurso e linguagem da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). Essa ligação identidade-sociedade ocorre por meio da representação constituída nas práticas discursivas dos sujeitos sociais, especificamente, no ambiente de sala de aula. Essa constituição da identidade na sociedade é visualizada, assim como Bauman (2005) aponta, em um constante processo, neste caso, vinculado nas práticas discursivas em determinados contextos.

Nessa situação de formação de identidade, o sujeito compreende sua posição e dos demais indivíduos em determinada prática discursiva, isto em meio um processo de construção identitária. Nesse sentido, conforme Moita Lopes destaca “a construção da identidade social é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso” (2002, p. 34).

A representação das identidades nas práticas discursivas, nesse caso, em ambiente escolar, permite assim como na sociedade em si, que os atores sociais possibilitem um caráter mutante das identidades sociais. Desta maneira, ficam dispostos para os sujeitos em sala de aula em momentos de interação, debates, (re)posicionamentos, defesas e (re)construções mútuas de identidades. Isso traz para a sala de aula as próprias necessidades sociais de representação de identidades, pois os

alunos estão imersos em uma sociedade marcada por transformações sociais.

Nesse sentido, deve-se compreender que “[...] os processos discursivos constroem certas identidades para terem voz na sociedade embora estas possam se alterar em épocas e espaços diferentes” (MOITA LOPES, 2002, p. 36), com os quais os alunos como sujeitos sociais estão expostos a diversos discursos, e conseqüentemente, a diversas identidades, que demandam seus ideais e representatividade na sociedade.

Essas ações sociais levam o sujeito a assumir diversas identidades, em muitos casos que se contradizem e estão fragmentadas, em relações de poder nas quais estão “[...] nas práticas discursivas, identidades na posição de resistência são também construídas [...]” (MOITA LOPES, 2002, p. 36), ou seja, representações identitárias com demandas significantes socialmente dispostas ao contato do aluno/ator social. Nesse sentido, Moita Lopes discorre que

A escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas [...] as identidades sociais são construídas no discurso. Portanto, as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas nas quais estão posicionados [...] (MOITA LOPES, 2002, p. 37).

Nesse caso, é abordada a posição do sujeito em relação às identidades condicionadas pelas práticas discursivas existentes ao seu redor, sendo derivadas de diversas relações de poder, podendo a partir de uma concepção crítica de sujeito (FAIRCLOUGH, 2001), agir e resistir a elas. As identidades são formadas nas práticas discursivas, no discurso, conforme o processo de interação do indivíduo com a sociedade.

Tendo em vista a observação das identidades na sala de aula (no contexto de ensino), a escola se apresenta como um local propício para discussões acerca das práticas discursivas que veiculam identidades sociais. Além de um local de conhecimento das identidades, é promovido um ambiente de compreensão e construção mútua entre os sujei-

tos sobre as identidades que compõe o outro e a si mesmo,

É ressaltada por Moita Lopes (2002) também uma face interessante e fundamental nas compreensões acerca das identidades sociais na escola, o reconhecimento das identidades pertencentes na sociedade mediante um processo de conscientização dos sujeitos. É primordial para escola a promoção de contatos dos alunos com as práticas discursivas identitárias na procura do respeito e valorização, podendo, além disso, promover experiências e novos posicionamentos dos sujeitos da escola para a sociedade.

Nesse sentido, as “identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando se depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperenciadas ou reposicionadas” (MOITA-LOPES, 2002, p.38), possibilitando uma construção conjunta dos sujeitos sociais na escola de consciência identitária. O desempenho relevante de construção das identidades no ambiente escolar ressalta, neste caso, o poder exercido nas construções identitárias. Nesse aspecto, entra o professor como mediador, considerando nas práticas discursivas em sala de aula, a formação de identidade vinda das relações sociais pela linguagem.

Deste modo

A conscientização da natureza socioconstrucionistas do discurso e da identidade social é um ponto relevante em qualquer processo de ensinar/aprender línguas. Os professores de línguas precisam considerar a linguagem como um fenômeno essencialmente social se suas aulas devem ter qualquer relação com o modo como usamos a linguagem na sociedade, e isso inclui consciência de como, através do uso da linguagem, construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como essas afetam os significados que construímos na sociedade. (MOITA LOPES, 2002, p. 54-55).

Conforme Moita Lopes assevera o processo de conscientização deve iniciar primeiramente do próprio professor em sala de aula, no qual se devem compreender as práticas de linguagens como um fenômeno social. Nesse viés, como ferramentas da linguagem, os discursos que veiculam identidades afetam/afetaram a relação dos alunos na sociedade.

O professor, desde suas práticas de letramento até à utilização de recursos didáticos, pode promover a compreensão das identidades existentes em nossa sociedade, reconhecendo e combatendo preconceitos historicamente existentes. Desta forma, é compreendido que “esse interesse pela transformação social em sala de aula, contudo, envolve essencialmente o modo como os professores de línguas, e, na verdade, todo professor, concebem a natureza da linguagem e da identidade social” (MOITA LOPES, 2002, p. 56).

Deve-se, portanto, compreender também na função construtiva das identidades, o efeito institucional da escola na formação identitária. A escola, os professores, os recursos e materiais didáticos, num todo, representam papéis fundamentais para o aluno promover e compreender determinada identidade, tendo em vista a legitimação das identidades e as suas participações em práticas discursivas.

### 3.1 Noções de inter/multiculturalidade

As múltiplas facetas culturais dos sujeitos estão intimamente interligadas a discursos que também configuram diversas identidades sociais, conforme discutido na seção anterior. As discussões neste trabalho compreendem as concepções de interculturalidade e multiculturalidade em um viés único, a partir de alguns aspectos/pontos teóricos.

Atualmente, estamos vivendo um grande período de aumento de políticas de identidade que estão influenciando as estruturas sociais e suas respectivas práticas. Segundo o *Relatório do Desenvolvimento Humano* do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2004, p.1), essa ascensão de demandas identitárias ocorre mediante um antigo processo de injustiças sociais em diversos cunhos: étnicos, raciais e culturais. Tais demandas estão cada vez mais enfatizadas por vozes sociais historicamente desfavorecidas e reprimidas, as quais querem uma vivência diversificada na sociedade (assim como ela é), e não regidas por uma cultural dominante nas esferas sociais.

Consequentemente, questões sobre interculturalidade e multiculturalidade emergem com maior força mediante as demandas sociais recentes, isto é, uma sociedade líquida, tardia, que têm representações identitárias diversas e culturas diversas cada vez mais fortes, que

constroem e reconstroem os sujeitos. Segundo Candau (2008), estamos vivendo em sociedades que cada vez mais demandam seu caráter inter e multicultural, que por muito tempo, resistiu (e ainda resiste) e conteve representações e reconhecimentos conforme diversos contextos históricos, políticos e socioculturais.

Mudanças de percepção das realidades identitárias e interculturais estão provocando aceleradas discussões significativas na sociedade, e conseqüentemente, nas práticas sociais e discursivas que estão nelas situadas. Nesse viés, discussões sobre direitos humanos e igualdade têm ganhado mais força devido à *mundialização* (ORTIZ, 1994) de determinadas temáticas, por exemplo, de significações e representações inter/multiculturais, em um mundo que, por muito tempo, determinadas monoculturas estiveram soberanas, longe de qualquer questionamento.

Nesse sentido, a compreensão do intercultural perpassa pelas manifestações cotidianas mediante relações entre as pessoas, neste caso, diversas culturas em contato, constituindo sujeitos sociais, fazendo assim, um segmento fundamental da vida social. É inegável o fato que existe um convívio entre diferentes culturas, assim sendo adquiridas pelos sujeitos, marcas culturais ao longo do tempo por diversos fatores sócio-históricos e socioculturais.

Em um ambiente socialmente marcado por diversidade, há um relativismo cultural, onde nenhuma cultura deve ser compreendida como absoluta. Torna-se importante, desta maneira, um diálogo intercultural em meio nossas práticas sociais, pois refletem nas práticas sociais em diversos segmentos da sociedade (inclusive o escolar). Contudo, devem-se salientar as formas de integração e representações interculturais, não em uma promoção de universalização ou igualdade plena, mas de respeito às diferenças existentes.

A quebra de uma universalização cultural pode ser compreendida a partir do posicionamento de Bhabha (2013) faz em relação uma identidade cultural nacional. Conforme um histórico pós-colonial houve um entendimento homogêneo de identidade nacional, relacionado à cultura. Contudo, a cada momento as culturas estão sendo compreendidas, por exemplo, a partir das minorias destituídas e periferias de poder.

Nesse sentido, Bhabha (2013) discorre que uma identidade cultural não pode ser única, pois a diversidade cultural tem um caráter

global e se deslocando constantemente. A compreensão de outra cultura passa a ser um deslocamento. Muitas vezes, essa concepção mútua de identidade cultural confronta discursos de poder, historicamente estabelecidos, por meio de dois aspectos: estereótipo – nos quais discursos que estão fora de determinados povos, raças privilegiadas pelas relações sociais e de poder são repudiados e mal vistos socialmente; e mímico – utilizado por ser indeterminado, ambíguo, podendo contestar a representação de alguma diferença cultural.

Determinados discursos, criados nesse contexto, estão submetidos a forças das inter-relações sociais, que em seu interior são compostos por elementos de coesão, resistência, dissonância e consonância. Entretanto, Bhabha (2013) apresenta uma visão diferente de concepções homogêneas de cultura, isto é, pensar em um discurso de identidade cultural que privilegia relações e conflitos sociais, minorias e grupos excluídos.

Nesse meio, os sujeitos sociais estão sendo (re)construídos, (re)significados e (re)constituídos em uma cultura híbrida, ou seja, em um processo de hibridização. Nesse sentido, Hall (2003) diz que a hibridização ocorre em um contexto da diáspora e em um processo de tradição cultural. Os sujeitos, nesse caso, estão vivenciando diversas culturas para poderem se adaptar as matrizes culturais diferentes de sua origem (ou historicamente desprivilegiadas). Hall (2003) também pontua que o hibridismo não é um processo que proporciona aos sujeitos uma sensação de completude. Na verdade, os efeitos são contrários, pois é a situação na qual o sujeito compreende que sua identidade cultural está passando por reformulações, ressignificações e reconstruções.

Nessa direção, é importante que, especialmente em um local propício para discussões sociais como a escola, exista a compreensão de que todas as culturas têm significações de dignidade humana, tendo em vista propor soluções para suas problemáticas tendo em vista uma vida digna para seus sujeitos sociais. Todas as culturas possuem suas riquezas, valores, formas de vida, que em determinados segmentos sociais se interligam, assim como Cuche (2002) aborda que, a cultura apresenta possibilidades de interações entre as pessoas, não sendo imutável, desta maneira, construindo relações entre os sujeitos.

A partir dessa concepção, um indivíduo é composto por diversas marcas culturais agindo nas múltiplas esferas sociais, deste modo, o

inter/multicultural faz parte da sociedade. Nesse sentido, Candau (2008) aborda em seus estudos sobre as tensões relacionadas aos direitos humanos e interculturalidade na educação, que o multiculturalismo é uma característica fundamental da sociedade atual. O inter/multiculturalismo é vivido pelos sujeitos sociais, dependentes das construções históricas, políticas e sociais que constituem essa vivência, sendo assim, diferentes em regiões. Desta forma, se torna importante discutir as descrições, representações, compreensão e reconhecimento das formações multiculturais em determinadas esferas sociais, neste caso especialmente, nos locais determinados socialmente para abordagens na escola.

Candau (2008) destaca duas formas de abordagens fundamentais no tratamento do multiculturalismo atualmente, sendo elas: **descritiva e prescritiva**. A primeira abordagem classifica o multiculturalismo como uma característica social, fazendo parte da sociedade, sendo que suas configurações estão ligadas com contextos históricos, políticos e sociais respectivos. Nessa concepção, destaca-se compreender a construção multicultural em seu contexto específico.

A abordagem prescritiva compreende o multiculturalismo como uma forma de atuação social, intervindo e transformando as práticas sociais. Candau (2008) ressalta a importância perspectiva de compreender o multiculturalismo como uma forma de *interação*, intervindo, atuando e modificando as estruturas sociais.

Nesse sentido, Candau (2008) destaca então, três concepções fundamentais na formulação de propostas propositivas para o multiculturalismo: *o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista (ou monocultura plural) e o multiculturalismo interativo (ou interculturalidade)*.

A *concepção assimilacionista*, o seu princípio é uma sociedade descritivamente multicultural, ou seja, as manifestações ou representações culturais nessa concepção só possuem um cunho valorativo descritivo. Todavia, no plano real e crítico, nem todos dessa sociedade possui forma igualitária de oportunidades. Por exemplo, determinados grupos sociais como indígenas, negros, pessoas de regiões geográficas historicamente estigmatizadas não têm acesso a serviços públicos (saúde, educação, segurança e etc.) como determinados grupos sociais privilegiados. O problema se reflete na valorização e reconhecimento, como de expressões culturais e valores desses grupos sociais, fazendo

parte de políticas assimilacionistas.

Nesse sentido, Candau (2008) pontua que

Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (CANDAU, 2008, p. 50).

Desta forma, a universalização das práticas sociais e discursivas tem como base concepções da cultura hegemônica. Em um contexto escolar, todos são integralizados em uma universalização de ensino, contudo, os saberes pré-determinados, conhecimentos socializados, e até representações identitárias e culturais veiculadas em materiais de apoio e livros didáticos, privilegiam grupos hegemônicos e historicamente detentores do poder.

Na sala de aula, alunos que não pertencem aos valores privilegiados simplesmente deverão se adequar a essa escolarização. Consequentemente, em determinados momentos dessa multiculturalidade assimilacionista na escola, o aluno possa lidar com situações de inferioridade cultural, condenação de crenças e outros, seja explicitamente ou não, influenciando significativamente sua posição interacional em sociedade.

A segunda concepção denominada de *Multiculturalismo Diferencialista* (ou monocultura plural) parte da ideia de sublimar da assimilação, negando ou reprimindo as diferenças. Apesar de haver uma proposta de expressão das diversas identidades culturais em determinada sociedade, garantindo espaços igualitários de expressão, essa concepção finda em “uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais” (CANDAU, 2008, p. 51). Sendo assim, é exaltada uma *construção* cultural homogênea, favorecendo mais dife-

renças socioculturais.

A terceira concepção chamada *Multiculturalismo Interativo*, aberta a interculturalidade, considerando uma forma mais adequada para construir a sociedade, articuladas com políticas igualitárias e identitárias de maneira democrática e inclusiva. Desta maneira, Candau (2008) apresenta a perspectiva intercultural, em são promovidas inter-relações entre os variados grupos culturais pertencentes à determinada sociedade e com outras, rompendo padrões assimilacionistas e monoculturais para afirmações de identidades culturais, uma vez que

Em contrapartida, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural (CANDAU, 2008, p. 51).

A partir disso, temos uma compreensão e construção intercultural com múltiplas ações de várias vozes sociais numa sociedade. Isto é, a representação das multiculturas existentes interagindo com outras, respeitando suas raízes e valores, em uma forma democrática e aberta nas estruturas sociais. Desta forma, Candau (2008) aponta para processos de hibridização cultural intensos nas sociedades. Essa hibridização promove construções de identidades culturais abertas e permanentes, levando em consideração um processo dinâmico entre os diversos grupos socioculturais existentes em determinada sociedade.

Não se deve esquecer nesses processos, a consciência de construções de poder que giram entorno da perspectiva intercultural, na qual observa as relações culturais pela história. Nesse sentido, é necessário observar, por exemplo, em sala de aula, construções de poder entre culturas marcadas por discriminação e preconceito, sendo por muito tempo praticado em ambiente escolar por alunos e até docentes.

Portanto, não é apropriado desvincular questões e problemáticas de diferença e desigualdade em construções interculturais, reconhecendo a complexidade dos processos multiculturais em determinada sociedade. Nesse sentido, o multiculturalismo pode ser compreendido como uma ferramenta política de transformação social, em que de-

terminadas representações interculturais são resultado de lutas sociais históricas.

A perspectiva intercultural (2008) aborda uma educação de reconhecimento das diversas identidades culturais, dialogando democraticamente, compreendendo e solucionando conflitos, favorecendo a construção de uma sociedade humanamente plural. Nesse sentido, Candau afirma que “A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (p.52). Nesta perspectiva, tenta-se compreender mediante as relações interculturais, os problemas relacionados, por exemplo, aos direitos humanos, desigualdades sociais, problemas que aparentemente são comuns aos olhos de um sujeito social, porém está imerso a problemas históricos relacionados com discriminação de culturas.

Deste modo, Candau (2008) aponta a identificação de desafios tendo em vista uma educação intercultural crítica e emancipadora no ambiente escolar. Essa educação deve promover o respeito aos direitos humanos, igualdade e reconhecimento das diferenças. Para que exista de fato uma construção intercultural mútua entre os sujeitos, deve-se partir de uma reconstrução de conceitos.

A reconstrução perpassa pela introdução as concepções discriminatórias de identidades culturais, expondo um componente complexo e problemático na sociedade. Tais concepções devem ser desnaturalizadas pelos atores sociais em sala de aula, explicitando estereótipos e preconceitos materializados em práticas sociais e discursivas.

Deve haver também uma crítica reflexiva por parte dos intermediadores de saberes, os professores, em determinadas práticas monoculturais presentes na estrutura escolar e em seus currículos. Essa reflexão perpassa desde as próprias práticas escolares dos docentes, até os materiais didáticos criados e disponibilizados para sala de aula.

Essa reflexão também afeta a articulação entre políticas educativas e práticas pedagógicas visando à igualdade intercultural. Isso faz parte do conceito de *educação para todos* de fato, permitindo a valorização das diferenças culturais e suas respectivas representações de diversos sujeitos socioculturais, rompendo um parâmetro monocultural na escola. Deste modo, Candau (2008) apresenta que

É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional. Além disso, deve ser dada especial atenção aos aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais. É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento. Esse aspecto relaciona-se também ao reconhecimento e à promoção do diálogo entre os diferentes saberes, conhecimentos e práticas dos diferentes grupos culturais (p. 53-54).

Nesse sentido, é fundamental que no ambiente escolar, e também nos materiais didáticos, a compreensão histórica das identidades culturais e o porquê da sociedade intercultural que os alunos estão situados. Isso leva ao conhecimento e respeito dos diferentes grupos culturais existentes, tanto na sociedade, quanto em sala de aula. Segundo Candau (2011), na qual abordam as diferenças culturais no âmbito escolar, a autora destaca a força recente de confronto as visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar, que tratam a cultural escolar como homogênea. Deve ser desafiado nas escolas um ideal de cultura dominante, construída essencialmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade.

A ideia de diferença é constitutiva, inerente às práticas educativas, sendo constituídas explicitamente e implicitamente no ambiente escolar. Cabe a de uma dimensão cultural, uma diversidade intercultural ao redor dos sujeitos, potencializado processos de aprendizagem mais expressivos e férteis para os alunos. A incorporação da perspectiva intercultural para discussões no ambiente escolar é fundamental para as abordagens das diferenças culturais. Os processos educativos devem levar em consideração as diferenças existentes como realidades sócio-históricas, em processo contínuo dinâmico de construção-desconstrução-construção. Segundo Candau (2011) tais relações dinâmicas se configuram nas relações sociais interligadas por questões de poder, constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais.

Devido à dinâmica intercultural, a ideia é a que na escola as mul-

ticulturas existentes “devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente [...], 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, 2011, p. 245).

Deste modo, Candau (2011) ainda ressalta que as diferenças de identidades culturais são concebidas por construções sociais, dinâmicas e históricas, e por muitas vezes, alunos de grupos sociais menos privilegiados sofrem discriminação por suas práticas culturais dentro de sala de aula, refletindo em seu próprio desempenho escolar.

A escola tem um papel fundamental mediante a perspectiva intercultural, tendo em vista reconhecer esses sujeitos socioculturais negados por uma determinada cultura dominante. Este papel passa por um processo de discussão entre os diferentes conhecimentos e saberes trabalhados em sala de aula, sendo que muitos deles estão localizados, por exemplo, no livro didático.

Nesse sentido, o discurso como uma ferramenta de linguagem e prática social poderá levar em consideração o apontamento de Candau, no qual “o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (CANDAU, 2008, p. 45).

Partindo da importância de conceitos e pensamentos multiculturais e identitários no plano discursivo, é possível salientar a importância de tais discursos em seus respectivos contextos, especialmente, a área educacional, como no ensino de língua portuguesa e seus demais recursos didáticos.

Nesse sentido,

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (CANDAU, 2011, p. 253).

Nesse sentido, é visado um ambiente escolar de fato democrático, dando vozes aos alunos e seus respectivos grupos sociais, construindo práticas escolares interacionais baseadas no respeito à interculturalidade social.

#### **4 Práticas discursivas e interculturalidade no livro didático de Língua Portuguesa: algumas abordagens críticas-sociais**

Para exemplificar alguns pontos relacionados ao modo como os livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio estão trabalhando com temáticas relacionadas à identidade cultural, selecionamos o livro de Língua Portuguesa 1º ano do Ensino Médio **PORTUGUÊS LINGUAGENS**, dos autores William Roberto Cereja e Tereza Anália Cochar Magalhães, da coleção 27614COLO1 tipo 2, editora Saraiva 9ª edição 2013. Este livro foi selecionado mediante consulta dos dados estatísticos do PNLD 2015 ([www.fn.de.gov.br](http://www.fn.de.gov.br)), sendo a coleção mais distribuída no Brasil pelo componente curricular de Língua Portuguesa.

A análise pautou-se na concepção de *prática discursiva* de Fairclough (2001), para a qual os textos seguem um percurso de *produção, distribuição e consumo em práticas sociais* e nas discussões sobre concepções de multiculturalismo de Candau (2008). Nesse sentido, selecionamos o recorte para análise o texto *“Pisaste um dia a terra descalça”*, de Xanana Gusmão, poeta timorense. Esse texto, presente na página 81 do livro, está vinculado a um capítulo que trata a respeito de variação linguística, especialmente sobre dialetos e registros. Na parte inicial da página, os autores do livro apresentam a conceituação do que são dialetos e registros, evidenciando como a variação linguística é marcada na língua a partir de algumas expressões. Para dar suporte a essa explicação, Cereja e Magalhães (2013) lançam mão do poema supracitado, mostrando como o poeta, apesar de ter escrito o texto em língua portuguesa, apresenta variação territorial a partir da escrita de vocábulos da língua Tétum, língua essa nativa timorense, conforme figura 1:

Figura 1: “Pisaste um dia a terra descalça” de Xanana Gusmão

O uso de palavras e expressões como “estamos ligados”, “é isso”, “cara”, “mô feliz”, “10 paus”, ao mesmo tempo que torna o diálogo mais informal, aproxima os interlocutores e os faz sentir-se parte integrante de um mesmo grupo social.

### DIALETOS E REGISTROS

Há dois tipos básicos de variação linguística: os dialetos e os registros.

Os dialetos são variedades originadas das diferenças de região ou território, de idade, de sexo, de classes ou grupos sociais e da própria evolução histórica da língua. Nos poemas medievais, que você começou a estudar a partir da página 63, temos exemplos de variação histórica. Já no texto que segue, escrito pelo poeta Xanana Gusmão, do Timor Leste (Oceania), temos um exemplo de variação territorial, já que o poema, apesar de ter sido escrito em língua portuguesa, apresenta também vocábulos do tétum, língua nativa timorense.

#### Poema

Pisaste um dia a terra descalça  
do “bua” e do “malus”,  
paraste um dia à sombra da casa alta  
estranhando o “tuaka”  
e reparaste no seu dono  
cobrindo com a nudez do seu “hakfolik”  
a campo dos antepassados.

Miraste o seu suor tórrido  
lavando as facas do seu rosto sujo;  
ouviste ainda o seu “hamulak”  
entoando em “tais” do seu “lulik”  
e respeitaste o “manuaten”  
I...]



(Revista do Centro de Estudos Portugueses, São Paulo: Universidade de São Paulo, nº 1, p. 43-44, 1998. Glossário de Nery Nize Biancalana Reiner.)

bua: grão de areca (para mascar).	mal: de grande estimação; é símbolo de coragem e de luta).
hakfolik: pano atado à cintura para tapar as partes pudendas.	malus: folha de betel, uma planta trepadeira (para mascar).
hamulak: prece, oração.	tala: pano com que o timorense se veste, enrolando-o como se fosse uma saia.
lulik: sagrado.	tuaka: aguardente local.
manuaten: fígado de galo (o galo de combate é um anti-	

Tratando da chegada do colonizador ao Timor Leste e do choque de culturas advindo da colonização, o poeta cria o poema com uma variação de língua portuguesa que só é possível e só faz sentido em seu país.

Os registros são variações que ocorrem de acordo com o grau de formalismo existente na situação. A mesma pessoa pode ser menos ou mais formal em sua linguagem, dependendo dos objetivos que tem, das situações de comunicação em que se encontra e das diferentes esferas da sociedade nas quais circula.

LÍNGUA  
LÍNGUA  
LÍNGUA

81

Fonte: Livro Português Linguagens, 9ª ed. v.1. p. 81. (2013).

Analisar o uso do discurso como prática social implica dizer que esse uso se configura como um modo de agir, isto é, de ação sob o mundo e de interagir em eventos sociais, de letramentos diversos e também de domínio sobre as pessoas. Nesse sentido, conforme defende Fairclough (2003, p. 65) os gêneros constituem “o aspecto especificamente discursivo de maneiras de ação e interação no decorrer de eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 65).

Nesse sentido, para nós, no que diz respeito ao modo de agir discursivamente em relação à temática em questão tratada aqui analisada – relações de identitário-cultural em livros didáticos práticas discursivas - os autores da obra, conforme figura 1, laçam mão de um exemplar textual que visa questiona relações sociais, especialmente de

poder, isto é, o poema do escritor timorense retrata a relação de dominação do colonizador em relação ao colonizado e problematiza essa dominação.

Além disso, no texto em questão – o poema – podemos perceber ser possível a realização de uma análise (discussão didática com os alunos) sobre as formas de o discurso funcionar como um modo de representar a ação – *questionamento sobre a dominação tanto linguística quanto identitário-cultural que o povo de Timor Leste sofreu durante décadas.*

Pelo que é proposto por Fairclough (2003) podemos considerar que os discursos, segundo a visão da ADC, tanto são espaço de representação do mundo concreto, como fornecem ocasião para a intervenção sobre este mundo, para a projeção de diferentes “realidades” ou projetos de mudança do mundo. Nesse sentido, seria possível que na referida unidade didática do livro, e nesse caso os autores, pudessem problematizar o que o poema traz – no caso a relações ideológicas entre um sujeito colonizador e dominador (Portugal) e os sujeitos colonizados situados discursiva e ideologicamente em lugares opostos (o povo de Timor Leste).

Todavia, a unidade didática – Dialetos e Registros – dá abertura apenas a discussão sobre variação linguística, restringido a totalidade da questão didática que poderia tratar sobre a relações identitário-cultural a partir do gênero poema, bem como possibilitar a desmistificação de discursos totalizantes e hegemônicos com os quais os alunos têm contato cotidianamente, quer seja de dominação de povos sobre outros, quer seja em relação a aspectos de gêneros, raça, etnias.

A partir de ações didáticas também seria possível discutir a representação identitário-cultural com base na relação multissemiótica (GOMES, 2017) que envolve esse texto, já que há tanto imagem quanto texto verbal escrito que contribuem para a construção de significados do discurso que envolvem esse poema, sendo possível, portanto, a discussão sobre a questão identitária (significado identificacional) a partir de aspectos que retratam a identidade do povo timorense.

Nesse caso, seria possível ainda apresentar ao aluno questionamentos sobre a cultura de Timor Leste como marca de identidade desse povo, no que diz respeito às palavras que aparecem no poema peculiar do idioma Tétum, bem como seria possível também verificar a percepção dos alunos a respeito da comparação de diferenças entre a

cultura deles (brasileira) em relação à cultura dos timorenses. Entretanto, na unidade didática em questão apenas destaca que, depois do poema, conforme figura 1, a um parágrafo no qual se fala da questão do choque cultural na relação colonizador e colonizado, o que não permite uma discussão consistente a respeito da constituição identitário-cultural, que poderia ser, se não tema central didático, pelo menos secundário e que oferecesse margem, em sala de aula, para um debate sobre cultural diferentes.

Por fim, a partir da perspectiva multicultural, fica evidente no recorte analisada que, desde a apresentação do tema central destacado “dialetos e registros”, evidencia-se um *multiculturalismo assimilacionista*, isto é, o reconhecimento de variadas culturas, porém limitadas ao caráter descritivo em sua representação no livro didático. A representação cultural está apresentada pelos dialetos da língua nativa localizados no poema, que é classificado no seu texto introdutório somente como uma variação geográfica da língua portuguesa. Os vocábulos da língua timorense “Tétum” representados no poema escrito em português são discorridos após poema como um choque de culturas advindo da colonização.

Candau (2008) pontua que uma política assimilacionista, neste caso, uma representação identitária cultural, favorece uma integração social desde que seja incorporada a uma cultura hegemônica. No caso, as abordagens feitas acerca do poema assimilam uma *variante cultural* em detrimento de uma língua base, sem levar em consideração uma reflexão crítica acerca do cunho valorativo identitário representado pelo poema.

### Considerações finais

A partir do recorte analisado é possível verificamos que apesar de os livros didáticos apresentarem, atualmente, recorte de texto sobre temáticas relacionadas a questões culturais diversas, tratando sobre identidades culturais, ainda pouco se discute essas questões nas atividades didáticas, conforme se evidenciou nas análises. Além disso, os discursos envolvidos nos conteúdos do livro didático de Língua Portuguesa sobre a temática em questão apresentam textos que, possibilitam interessantes pontos para serem discutidos no contexto escolar acerca de relações identitário-cultural.

Entretanto, os dados também evidenciam fortemente determinados discursos nos livros didáticos trazem uma riqueza de aspectos históricos em contextos particulares que influenciam nas práticas discursivas e sociais, proporcionando ao aluno, como sujeito social, a reflexão acerca da representatividade discursiva existente que constitui e constrói a sociedade.

Isso faz alusão a um papel social fundamental dos livros didáticos em práticas de letramento, nas quais, leituras e compreensão de textos, por exemplo, mobilizam um pensamento crítico por parte dos alunos e professores – sujeitos sociais em questão. Nesse sentido, além de alcance de desempenhos funcionais, se ganha um aspecto fundamental de ação discursiva crítica nas práticas sociais.

## Referências

- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015**: língua portuguesa: ensino médio. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>>.
- BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português**: os usos do livro didático e projeto didáticos autorais. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- CANDAUI, V. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol.13, n. 37, p. 45-56. 2008.
- \_\_\_\_\_. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**. Rio de Janeiro, vol.11, n.2, p. 240-255. 2011.
- CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T.C. **Português: Linguagens**. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.
- EVENSEN, L. S. A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In:

- SIGNORINI, I. & M. Cavalcanti (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 81-90.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.
- \_\_\_\_\_. **Analysing discourse: Textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.
- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. PNLD 2015 - Coleções mais distribuídas por componente curricular. Brasília: **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- GOMES, R. **Práticas discursivas na construção de gêneros discursivos em sistema escolar e redes sociais**. Projeto de pesquisa. Universidade Federal do Amapá. Departamento de Pesquisa, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio**, 2017. 257 f. tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALLIDAY, M. **Language as social semiotic**. London: Arnold, 1978
- MOITA-LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de letras, 2002.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- OTTONI, M.A.R.; LIMA, M.C. (Org.) **Discurso, identidades e letramentos: abordagens da análise de discurso crítica**. São Paulo: Cortez, 2014.
- PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do desenvolvimento humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado**. Lisboa: Mensagem, 2004.
- RESENDE, V.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.
- STREET, B. **Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development**,

**Ethnography and Education.** Harlow: Pearson, 1995.

\_\_\_\_\_. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.

**Teleconferência Brasil sobre o letramento**, outubro de 2003.

## Parte 3

---

# Ensino e tecnologias digitais



# 12

## Uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa a partir de um protótipo didático com o gênero notícia digital<sup>42</sup>

Rosivaldo Gomes<sup>43</sup>

Daniel de Almeida Brandão<sup>44</sup>

### Introdução

A acelerada expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) já está sendo refletida na educação e exigindo dos professores ampliações metodológicas e novos saberes profissionais (TARDIF, 2002) e, impondo, assim, a necessidade de mudanças nos métodos de trabalho e gerando também modificações no funcionamento das instituições e no sistema educativo (ALMEIDA; VALENTE, 2012). Diante disso, surge a necessidade de elaboração de materiais didáticos que possam ajudar na incorporação dessas tecnologias ao currículo.

Com o avanço das tecnologias dentro do ambiente escolar, tornou-se um desafio aliar o plano didático ao uso e hábito dos alunos com os equipamentos digitais. A incorporação das TDIC à prática pedagógica e sua integração com o currículo apresenta um conjunto de

---

<sup>42</sup> Agradecemos ao CNPq pela concessão de bolsas para financiamento da pesquisa da qual este artigo é resultado.

<sup>43</sup> Doutor em Linguística Aplicada e pós-doutor em educação. Prof. adjunto dos Cursos de Letras Português Francês e Português Inglês do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá. Coordenador do projeto de pesquisa e líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (NEPLA/CNPq-UNIFAP) da Universidade Federal do Amapá. rosivaldounifap12@gmail.com

<sup>44</sup> Acadêmico do Curso de Letras Francês da Universidade Federal do Amapá- AP. Membro do grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (NEPLA) da Universidade Federal do Amapá. Bolsista iniciação científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). danielbrandcsa@gmail.com

desafios que revelam os embates trazidos pela presença dessas tecnologias na sociedade e no pensamento de professores e estudantes (ALMEIDA; VALENTE, 2012). Dessa maneira, hoje, estamos diante de um percentual grande de alunos e professores que estão habituados com uso da cultura digital, mas que ainda não conseguem fazer uso dessa cultura para fins educacionais.

Nesse sentido, assim como Cope e Kalantzis (2006, 2000) defendemos que uma *Pedagogia dos Multiletramentos* seria um caminho para que o ensino possa incorporar, de forma integrada ao currículo, as tecnologias digitais e práticas de *design*, com as quais os estudantes possam se apropriar dos *designs* digitais disponíveis hoje, isto é, que possam desenvolver conhecimento prático e competência técnica para ser um “usuário funcional”, mas somente isso não basta: é preciso também que sejam leitores críticos desses *designs* (ROJO, 2012).

Desse modo, neste capítulo propomos algumas reflexões sobre a criação de Materiais Didáticos Digitais Interativos (MDDI) compostos por recursos multimodais. Assim, buscamos discutir o processo de elaboração de um (MDDI) a partir da noção de *Protótipos Didáticos*, uma ferramenta metodológica proposta por Rojo (2012, 2013) que tem como base a Pedagogia dos Multiletramentos. Para a organização das atividades utilizamos o editor de livros digital: *Kotobee Author*, voltado para criação de livros didáticos interativos e que possibilita a criação de um conjunto de atividades de forma colaborativa e cooperativa.

Para discussão feita neste capítulo apresentamos um recorte da proposta inicial do material didático produzido com o gênero discursivo notícia digital. O capítulo organiza-se em 3 seções. Na primeira, apresentamos algumas discussões sobre materiais didáticos e suas configurações a partir do digital. Na segunda, iremos discutir como se caracterizam os protótipos didáticos digitais. E por fim, na terceira seção, falaremos sobre o gênero discursivo notícia digital, apresentando algumas das atividades iniciais relacionadas a esse gênero no material didático produzido.

## **1 Dos impressos aos digitais: Materiais didáticos para os novos multiletramentos**

A mobilidade e a conexão a qualquer tempo e de qualquer lugar propiciadas pela portabilidade das TMSF, associadas ao uso de

aplicativos de fácil manuseio, acompanham o deslocamento físico das pessoas e englobam a mobilidade da informação, das relações sociais e das interligações virtuais, constituindo a computação ubíqua [...] a ubiquidade reconfigura os espaços de lugar e de fluxos de informações midiáticas pela presença transparente (onipresença) de dispositivos e mídias digitais no cotidiano (LEMOS, 2004), cuja convergência potencializa a representação do pensamento humano e as interações sociais. (ALMEIDA, 2016, p. 527/8).

A epígrafe acima nos ajudar a pensar que em tempos de globalização, identidades transitórias, multiletramentos e letramentos digitais, o saber não está mais apenas nos materiais impressos, uma vez que hoje dispomos de uma série de redes de compartilhamentos, que se caracterizam pela mobilidade dos saberes/conhecimentos de forma ampla. É nesse sentido que para Santaella (2012) podemos falar em aprendizagem ubíqua, já que

processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite. Por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. É para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos móveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento (SANTAELLA, 2012, p. 3).

Mas se a aprendizagem ubíqua exige conectividade como fica o caso da aprendizagem escolar, considerando-se que a escola nem sempre dispõe de conexão de boa qualidade? Consideramos que para responder a esse questionamento válido é pensarmos o ensino a partir da Pedagogia de Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006[2000]) e da produção de materiais didáticos digitais que possam funcionar tanto de forma *online* quanto *off-line*.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, a pedagogia dos multiletramentos prioriza um trabalho em que tanto o professor quanto

aluno são protagonista dos processos de ensino e aprendizagem, processo esse configurado como ativo, dinâmico e transformacional. Essa proposta considera que para o ensino os *designs disponíveis*, isto é, os textos constituídos a partir de múltiplas semioses/linguagens (ROJO, 2012, 2013, GOMES, 2017), imagens estáticas em movimentos, podem ajudar/contribuem para construção e desenvolvimento de capacidades de produção a partir da criação de novos *designs*, novos significados no sentido de que o aluno possa se apropriar dos saberes de forma crítica e não apenas transmissiva e por repetição. O que se prioriza, portanto, são práticas de *redesigned* de significações (COPE; KALANTZIS, 2006[2000]).

No tocante ao segundo aspecto, os materiais didáticos, consideramos útil a proposta feita por Rojo (2013) de *protótipos (didáticos digitais) de ensino*. Para essa autora, esse tipo de material didático configura-se como “materiais digitais navegáveis (Ebooks, PDFs navegáveis) de apoio ao ensino que combinam letramentos da letra e novos multi-letramentos em projetos interdisciplinares” (ROJO, 2016a, p. 19). E como compreender de fato um protótipo didático digital? É dessa compreensão que tratamos na próxima seção.

## 1.2 Protótipo didático digital e sua composição

Hoje, o mundo tornou-se um lugar, em sua grande maioria, globalizado. Você acorda pela manhã e com acesso à internet pode acompanhar as notícias virtuais de todos os países; pode abrir seu *WhatsApp* e consegue falar com aquele parente que está em outro estado, assim como dar sua opinião e criticar diferentes assuntos, em determinadas plataformas digitais (redes sociais, por exemplo).

Pensando nessas questões para o campo do ensino, hoje podemos constatar diferentes tipos de mecanismos digitais que estão à disposição dos alunos e dos professores, desde a lousa digital, o *datashow*, passando pelos aparelhos celulares. Esses recursos podem ser incorporados ao contexto escolar e favorecer processos de aprendizagem mais atrativos e produtivos. Nesse cenário, também podemos pensar nos materiais didáticos digitais que aliam essas ferramentas. Assim sendo, pode-se dizer que os protótipos didáticos digitais de ensino podem parecer com as conhecidas, no contexto brasileiro e genérico, Sequências Didáticas (SD). Todavia, Rojo (2013) destaca que a

diferença entre as SDs e os protótipos é que estes possuem estrutura vazada, justamente por serem digitais e possibilitarem que tanto professor, a depender da necessidade da turma, quanto os alunos possam alterar a composição didática desse tipo de material. Além disso, esses materiais possibilitam também a inserção de elementos multissemióticos, hipermediáticos e interativos em sua construção.

Assim, conforme a autora

Um protótipo de ensino seria um esqueleto de SD a ser encarnado ou preenchido pelo professor, por exemplo, um modelo didático digital, de um gênero ou conjunto de gêneros, sem seus acervos ou bancos de textos, ou apenas com acervos e bancos que funcionassem como exemplos e pudessem ser substituídos no produto final (ROJO, 2013, p. 193).

Além disso, Rojo (2013, p. 23) destaca que as

[...] características multimodais, hipermediáticas, intuitivas e interativas dos LDDI descortinam, efetivamente, um novo universo de possibilidades de ensino-aprendizagem em que os objetos de ensino e estudo, anteriormente abstratos, longínquos e que tinham de ser captados e compreendidos por meio de uma linguagem verbal escrita altamente complexa, agora podem estar presentificados no livro, por meio de imagens estáticas e em movimento e de áudio e vídeo (objetos e animações 3D interativos, galerias de imagens, imagens interativas, vídeos e áudios, gráficos, tabelas e infográficos animados, assim como quizzes, PDFs e apresentações Power Point animadas), facilitando muito a compreensão e análise de conceitos mais abstratos, como o de DNA ou de átomo, por exemplo.

Rojo (2017) salienta ainda que é preciso que seja aberto espaço, no próprio material didático, para o discurso do professor e dos alunos em colaboração, para que o material possa servir ao paradigma da aprendizagem interativa no sentido proposto por Lemke (2010[1998]). A autora salienta também que os protótipos didáticos digitais de ensino são uma possível solução “intermediária entre as SD e o professor produzir seus próprios materiais” (ROJO, 2016a, p. 26).

E como se caracterizam os protótipos didáticos? Conforme Rojo

(2013, 2016, 2017) esses materiais apresentam como forte característica a possibilidade de armazenamento e a acessibilidade democrática, pois podem ser disponibilizados nas nuvens, todavia também podem funcionar de forma *off-line*; sendo compostos por ferramentas colaborativas que permitem a produção de inúmeros textos em diversos gêneros discursivos multissemióticos e hipermidiáticos, permitindo a interação colaborativa entre professores e alunos; além de se configurarem como uma estrutura hipertextual, hipermidiática e multimodal, podendo comportar múltiplas semioses/linguagens e também aspectos multiculturais.

Portanto, tal como proposto por Rojo (2017) um protótipo é um material navegável e interativo, que possibilita a composição de um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor e que abra a esse professor possibilidades de escolha de acervos alternativos ao acervo principal da proposta didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos.

Nesse sentido, as ferramentas digitais, hoje, podem contribuir muito mais para o ensino-aprendizagem, de forma dinâmica e interativa. O protótipo seria então um trabalho em fase de testes, ou planejamentos, que dependendo da cultura escolar em que será aplicado poderá ser constituído com formas hipermidiáticas, específicas, para então poder ser aplicado.

Mas que tipo de material poderá conectar o currículo com o ensino digital? Consideramos que para responder a esse questionamento é válido pensarmos o ensino a partir do que propõe Silva (1995)

O desenvolvimento da web currículo propicia a articulação entre os conhecimentos do cotidiano do universo dos alunos, dos professores e da cultura digital com aqueles conhecimentos que emergem nas relações de ensino e aprendizagem e com os conhecimentos considerados socialmente válidos e sistematizados no currículo escolar (ALMEDIA; SILVA, 2011, p. 9).

Dessa forma, podemos trabalhar na construção de um protótipo didático digital a partir do currículo e construí-lo com base em práticas de linguagem que efetivamente organizam as práticas sociais em que o aluno está inserido. Assim, Almeida e Silva (2011) nos fazem

refletir sobre a perspectiva de um *webcurrículo*, quando apresentam a relação entre o currículo e as transformações e adaptações necessários para o ensino

[...] o currículo envolve tanto propiciar ao aluno a compreensão de seu ambiente cotidiano como comprometer-se com sua transformação; criar condições para que o aluno possa desenvolver conhecimentos e habilidades para se inserir no mundo como atuar em sua transformação; ter acesso aos conhecimentos sistematizados e organizados pela sociedade como desenvolver a capacidade de conviver com a diversidade cultural, questionar as relações de poder, formar sua identidade e ir além de seu universo cultural (2011 p.8-9).

Assim, fundamentado fortemente em uma proposta consistente de currículo, um protótipo didático é um material que tem a possibilidade de poder ser recriado, contando com a participação do aluno e professor para atender a uma aprendizagem significativa dos conteúdos/sabres.

### **3 Notícia digital: uma proposta com um protótipo didático para o ensino**

A notícia pode ser definida como um gênero textual que tem como objetivo relatar um fato ou acontecimento, por meio de diferentes plataformas, como exemplo, a TV, o jornal, o rádio e a internet. De acordo com Lustosa (1996, p.17) “notícia é a técnica de relatar um fato” ou, ainda, “notícia é o relato do fato, não o fato”. Na web, ela ganha mais destaque pela sua autonomia e facilidade de acesso, já que milhares de pessoas podem acompanhar qualquer notícia em tempo real de qualquer lugar no mundo.

Segundo Van Dijk (1988, p. 4)

A palavra notícia, conforme usada hoje, implica que ela está relacionada à informação nova sobre acontecimentos recentes e relevantes, o que significa dizer que o tratamento temático limita o que pode ser noticiado: o fato precisa ser novo, recente e também relevante (1988, p.4).

Ou seja, aquilo que você está lendo, pode ser interessante, assim como para outro grupo não será relevante. As notícias estão em processo de atualização a cada momento, uma notícia pode ser dada de diferentes formas, em uma única hora, por exemplo. No tocante ao ensino, Alves Filho (2011, p.109) destacam que

[...] levar para os alunos a dinamicidade, pluralidade e riqueza do gênero, sem sufocá-lo em modelos formais, conteudísticos ou estilísticos; enfatizar a relação das notícias com os contextos onde elas são produzidas, procurando encontrar o sentido dos textos através desta relação.

Partindo então desse pressuposto, nosso objetivo é constituir o protótipo didático digital para o um trabalho de leitura e produção do gênero notícia. Dessa forma, poderemos utilizar o currículo e relacioná-lo com o gênero, a fim de montar um material didático digital para aplicarmos em sala de aula, podendo trazer diferentes formas, a partir de diferentes textos, para propor uma nova aprendizagem. Por fim, na próxima seção analisaremos o início da montagem de um material didático digital com o gênero notícia digital.

### **3.1 Análise de um pequeno recorte do material didático digital**

Existe uma variedade de materiais digitais utilizados com fins educacionais para auxiliar a compreensão de um determinado conteúdo, entre os quais textos, apresentações de slides, fotografias, ilustrações, áudios e montagens audiovisuais, entre outros. Com o desenvolvimento da internet, outros recursos foram incorporados ao contexto educacional como o uso de websites, blogs, miniblogs, fóruns, listas e grupos de discussão, e mais recentemente, as redes sociais. A utilização desses recursos tem instigado o interesse pela pesquisa e pela produção de materiais didáticos digitais. Essa produção vem se desenvolvendo de forma muito rápida, principalmente a partir da incorporação de tecnologias da informação e da comunicação para educação a distância, constituindo-se em um campo em ampla exploração com aplicações em diversas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o material aqui proposto foi criado pela equipe do projeto (professor pesquisador/coordenador e bolsista de IC), no La-

boratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE, localizado na Universidade Federal do Amapá, campus Marco Zero, no Departamento de Letras e Artes, para posterior execução na escola. Para os encaminhamentos da construção foram realizados encontros entre o grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA) com o bolsista e o coordenador, objetivando discussões e compartilhamentos de bases teóricas com diferentes referências que embasaram a construção da pesquisa para o amadurecimento e enriquecimento do trabalho.

Posteriormente, começamos o planejamento do plano de ação/trabalho para a elaboração do material didático interativo que, auxiliaria na produção e aplicação em sala de aula do protótipo interativo. Para isso, dividimos o plano em 4 módulos que abordam a organização do gênero textual/discursivo multimodal notícia digital: a) a apresentação da noção de *fake News* e o Gênero notícia digital na esfera jornalística, respectivamente.

Abaixo, apresentamos o quadro 1 do planejamento inicial, de organização do material didático interativo:

**Quadro 1: Plano inicial para o material didático interativo**

CAPÍTULO 1	PARTES	OBJETIVOS DO PROFESSOR	OBJETIVOS DIDÁTICOS	GÊNEROS QUE COMPÕEM O CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO
Conhecendo o gênero notícia	Parte 1: Noticiando um fato	Apresentar o Protótipo didático digital para os alunos; Falar sobre a esfera jornalística e a história do jornalismo no Brasil; Familiarizar os alunos com o gênero notícia, promovendo uma sequência de atividades focadas no ensino da leitura e da produção digital que permi-	Identificar o gênero por meio de questões dirigidas por escrito; Discutir em grupo sobre a classificação dos gêneros jornalísticos; Conhecer as características referentes às condições de produção do gênero notícia (elementos	Notícias impressas escritas; Notícias digitais Reportagens Infográficos noticiosos Charges Galeria de imagens Vídeos Minidocumentários Fotodenúncias,

		tam a formação do aluno enquanto autor autônomo e proficiente. Motivar os alunos para ação discursiva sobre o gênero notícia e seus conhecimentos prévios.	constitutivos da estrutura geral e dos elementos linguístico-discursivos);	
		<b>Atividades</b>	<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM/Eixos de ensino</b>	
		Demonstração de navegabilidade no material; Uso de ferramentas digitais para resoluções das atividades Dinâmica interativa com os alunos com o intuito de reportar os conhecimentos prévios sobre o gênero; Identificação do gênero por meio de questões dirigidas por escrito; Discussão em grupo sobre a classificação dos gêneros; Análise e interpretação multisemiótica dos gêneros trabalhados.	Leitura (capacidades diversas) Escrita (conhecimentos sobre as partes do texto) Oralidade (discussão em grupos) Produção	

CAPÍTULO 2	PARTES	OBJETIVOS DO PROFESSOR	OBJETIVOS DIDÁTICOS	GÊNEROS QUE COMPÕEM O CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO
Organização do gênero multimodal notícia	<p><b>Parte 2: Aconteceu, virou notícia e foi para web!</b></p>	<p>Discutir com os alunos o que motiva a criação de uma notícia;                      Definir o conceito de notícia;                      Mostrar como se constitui o conteúdo temático e a estrutura composicional do gênero notícia, considerando as modalidades e sistemas semióticos que o constituem;                      Diagnosticar as capacidades de linguagem já adquiridas pelos alunos em experiências anteriores.                      Verificar as capacidades de linguagem adquiridas pelos alunos após o trabalho de análise dos textos;                      Propor uma produção (impressa) do gênero notícia com temas próximos ao cotidiano dos alunos.</p>	<p>Identificar os fatos narrados em uma notícia;                      Entender a organização linguística na composição de uma notícia em relação às tipologias presentes;                      Entender a história da notícia impressa no Brasil;                      Reconhecer e entender o contexto sócio-histórico no qual um fato é noticiado.                      Reconhecer a organização das notícias digitais e a configuração das múltiplas linguagens na composição do gênero.</p>	<p>Notícia as digitais                      Reportagens multimidiáticas                      Infográficos históricos                      Crítica de filme                      Editorial                      Fotodenúncias,                      Fotorreportagens                      Entrevistas (oral e escrita)                      Cartas de leitor</p>
	<b>ATIVIDADES</b>			
	<p>Leitura e interpretação dos elementos do gênero notícia (1. O objetivo desta notícia. 2. O que acontece 3. Quem está envolvido. 4. Quando acontece. 5. Onde. 6. Como. 7. Por que) do fato noticiado;                      Discussão sobre a organização estrutural da notícia impressa e digital:</p>			

	<p><b>(Manchete ou título principal); Título auxiliar; Lide do inglês lead; Corpo da notícia; Alongamento e a Propagação Informacional marcas típicas da notícia no formato web; a Hipertextualidade, a Interatividade, a Multimídia, a Personalização, a Memória e a Atualização Contínua;</b></p> <p>Produção, considerando a adequação ao contexto de produção e circulação - de uma notícia com base em fato dado pelo professor ou de escolha dos alunos, para que possam vivenciar, de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista;</p> <p>Percepção e análise de recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos, aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos.</p>
	<p><b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM/Eixos de ensino</b></p>
	<p>Leitura (capacidades diversas)</p> <p>Produção escrita (produção da primeira versão impressa do gênero notícia)</p> <p>Oralidade (discussão em grupos)</p> <p>Análise linguística/semiótica</p>

<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>PARTES</b>	<b>OBJETIVOS DO PROFESSOR</b>	<b>OBJETIVOS DIDÁTICOS</b>	<b>GÊNEROS QUE COMPÕEM O CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO</b>
<i>Fake News</i>	<b>Parte 3: Quanto a notícia, é falsa. E agora?</b>	<p>Definir o conceito de notícias fakes.</p> <p>Apresentar os diversos tipos de notícias</p> <p>Apresentar possíveis utilizações indevidas de notícias.</p> <p>Explicar o passo a passo da estrutura para a produção do</p>	<p>Identificar o gênero por meio de questões dirigidas por escrito;</p> <p>Discutir em grupo sobre a classificação dos gêneros jornalísticos;</p> <p>Conhecer as características referentes às condições de produção do gênero notícia (elementos constitutivos)</p>	<p>Notícias impressas escritas;</p> <p>Notícias digitais</p> <p>Reportagens</p> <p>Infográficos noticiosos</p> <p>Charges</p> <p>Galeria de imagens</p> <p>Vídeos</p> <p>Minidocumentários</p> <p>Fotodenúncias,</p>

	gênero notícia.	da infraestrutura geral e dos elementos linguístico-discursivos);	
	<b>Atividades</b>	<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM/Eixos de ensino</b>	
	Demonstração de navegabilidade no material; Uso de ferramentas para resoluções das atividades Dinâmica interativa com os alunos com o intuito de reportar os conhecimentos prévios sobre gênero notícia, fazendo comparação com a notícia “fake”; Identificação do gênero por meio de questões dirigidas por escrito; Discussão em grupo sobre a classificação dos gêneros; Análise e interpretação multissemiótica dos gêneros trabalhados	Leitura (capacidades diversas) Escrita (conhecimentos sobre as partes do texto) Oralidade (discussão em grupos)	

CAPÍTULO 4	PARTES	OBJETIVOS DO PROFESSOR	OBJETIVOS DIDÁTICOS	GÊNEROS QUE COMPÕEM O CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO
Gênero Notícia Digital e sua produção	<p><b>Parte 4: Chegou a hora! Vamos publicar?</b></p>	<p>Definir o conceito de Notícia Digital. Apresentar os diversos tipos de notícias na esfera jornalística. Levar os alunos à segunda e última produção do gênero. Explicar passo a passo da estrutura para a produção da notícia.</p>	<p>Identificar o gênero notícia digital por meio de questões dirigidas por escrito; Discutir em grupo sobre temas relevantes para produção do gênero jornalístico; Conhecer as características referentes às condições de produção do gênero notícia (elementos constitutivos da infraestrutura geral e dos elementos linguístico-discursivos);</p>	<p>Notícias impressas escritas; Notícias digitais Reportagens Infográficos noticiosos Charges Galeria de imagens Vídeos Minidocumentários Fotodenúncias,</p>
	<b>Atividades</b>		<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM/Eixos de ensino</b>	
	<p>Demonstração de navegabilidade no material; Acompanhamento das produções das notícias; Dinâmica interativa com os alunos com o intuito de reportar os conhecimentos prévios sobre gênero; Análise e interpretação multissemiótica dos gêneros trabalhados Apresentação final das notícias redigidas pelos alunos em classe;</p>		<p>Leitura (capacidades diversas) Escrita (conhecimentos sobre as partes do texto) Oralidade (discussão em grupos) Produção escrita (produção das notícias digitais)</p>	

Fonte: Gomes e Brandão (2017).

Organizado o planejamento a partir da seleção do *corpus* de material que iriam compor o LDD – textos escritos, imagens, vídeos, mi-

nidocumentários, fotolegendas/fotodenúncia, animações, *links*, galerias de imagens, perguntas interativas, objetos 3D, entre outros itens – iniciamos a customização/renderização do material didático para o *Kotobee Author*, objetivando apresentar um material visualmente agradável e interativo ao aluno. Assim, o livro se organiza de forma multimodal/multissemiótica com o tema: *Notícia digital nas aulas de Língua Portuguesa: vamos publicar?*, conforme figura 1:

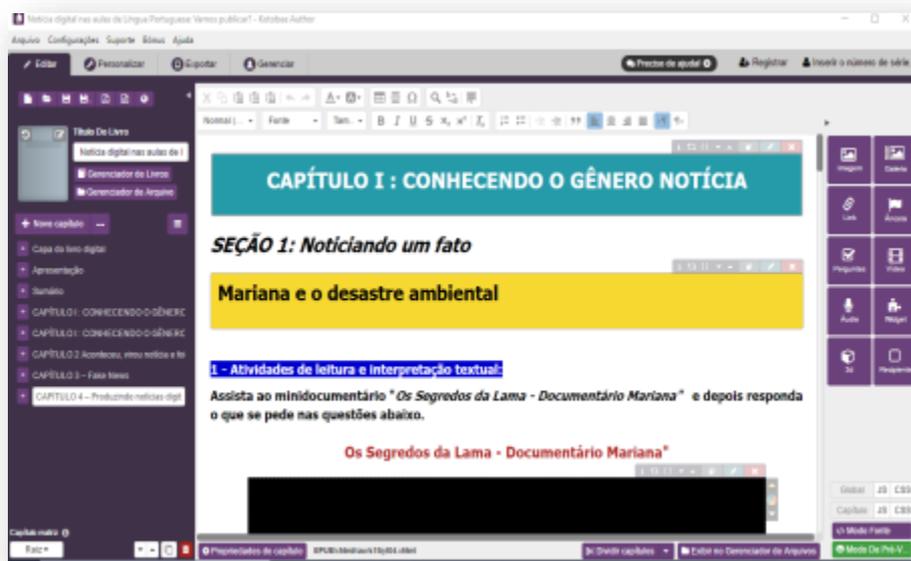
Figura 1: Capa do Protótipo didático



Fonte: Gomes e Brandão (2017).

Além da capa, o material também contém uma apresentação tanto para o aluno quanto para o professor, com informações a respeito de como o material poderá ser utilizado (navegação, recursos, objetivos). Detendo-nos, neste momento, apenas ao primeiro capítulo, destacamos que o foco temático foram questões relacionadas a desastres ambientais, mais precisamente o desastre do rompimento da barragem do distrito de Mariana, em 2015, conforme figura 2.

Figura 2: Recorte de atividade de leitura e interpretação textual



Fonte: Gomes e Brandão (2017).

Organizado em quatro subseções (1 - Atividades de leitura e interpretação textual; 2 - Entendendo o desastre pelas imagens; 3 - O desastre de Mariana na linha do tempo e 4- Vamos produzir?), esse primeiro capítulo apresenta um conjunto de textos multimodais/multissemióticos a partir dos quais as atividades foram elaboradas. Dessa maneira, o capítulo é constituído por um acervo midiático com diversificados gêneros multimodais/multissemióticos (minidocumentário, galeria de imagens/fotos, fotodenúncia, linha do tempo), bem como textos escritos (reportagem e notícia).

Essa composição multimodal/hipermidiática respalda-se na proposta da pedagogia dos multiletramentos, pois apresenta diversos

aspectos de multimodalidade que focam o desenvolvimento de capacidades, habilidades de leitura e produção textual, ou seja, que podem “proporcionar aos alunos uma percepção sobre como padrões de significação são produtos de diferentes contextos” (COPE, KALANTZIS, 2008, p. 205).

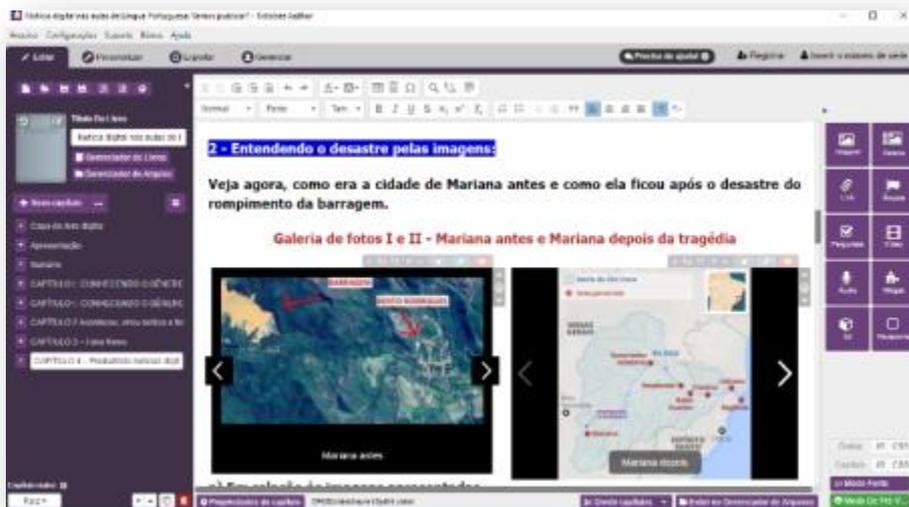
Assim, o primeiro gênero trabalhado é o *minidocumentário* “*Mariana, 5 de setembro de 2015*, seguido de *uma galeria de imagens* com fotos que mostram a cidade de Mariana antes e depois do desastre e *uma linha do tempo* que evidencia como o desastre ocorreu e também como, quase dois anos depois, poucas ações foram feitas pela Samarco e pelo governo para indenizar as pessoas que perderam tudo.

**Figura 3:** Recorte de atividade do Protótipo didático digital (minidocumentário)



**Fonte:** Gomes e Brandão (2017).

Figura 4: Recorte de atividade do Protótipo didático digital (galeria de imagens)



Fonte: Gomes e Brandão (2017).

Figura 5: Recorte de atividade do Protótipo didático digital (linha do tempo - info-gráfica)

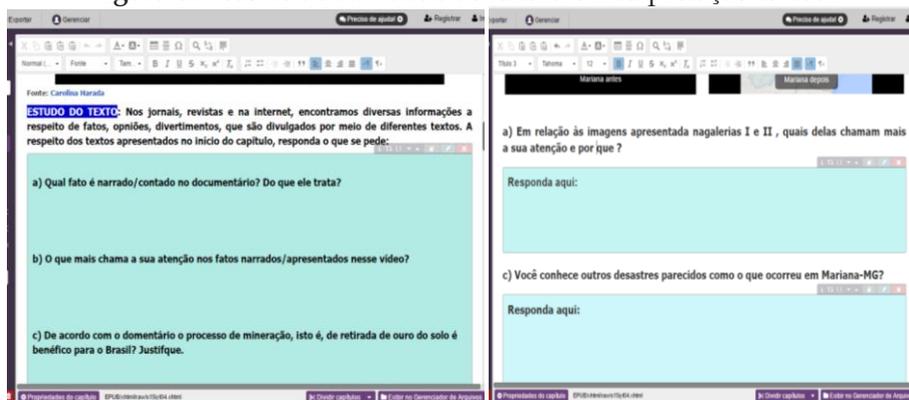


Fonte: Gomes e Brandão (2017).

A partir do minidocumentário, da galeria de imagens e da linha

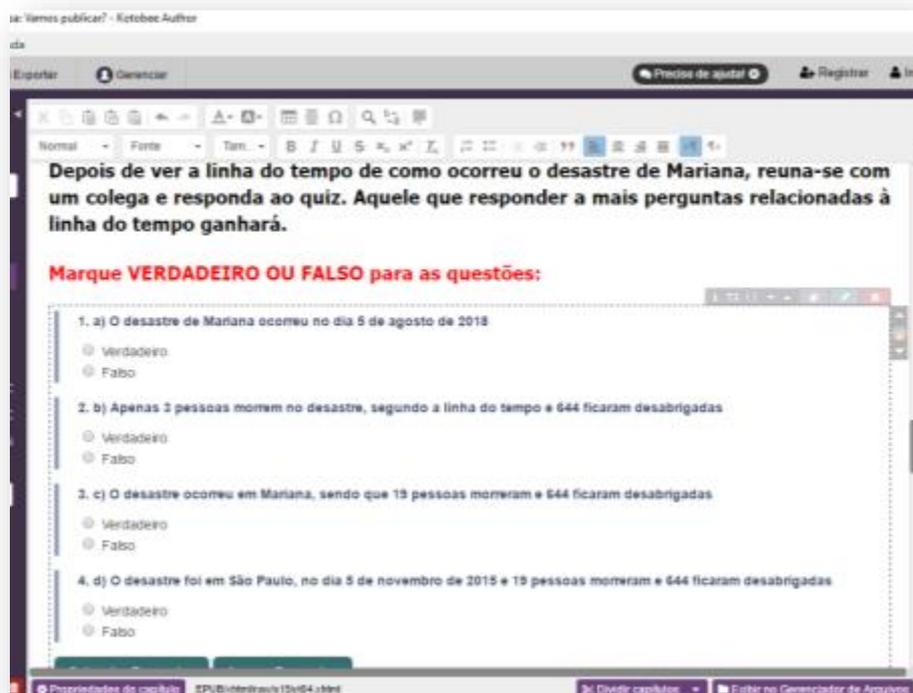
do tempo, foram elaboradas diversas atividades de compreensão e interpretação tanto do conteúdo temático tratado nesses gêneros, quanto de aspectos de configuração da estrutura composicional multimodal e midiática (montagem a partir de recortes de reportagens, informações coletadas com moradores de Mariana, efeito sonoro, imagens apresentadas, etc.). Para exemplificar isso em nosso protótipo, apresentamos nas figuras 6 e 7 algumas questões de interpretação textual, com as quais o professor pode trabalhar com esses gêneros multimodais:

Figura 6: Recorte de atividade de leitura e interpretação textual



Fonte: Gomes e Brandão (2017).

Figura 7: Recorte de atividade de leitura e interpretação textual (*jogo de quiz*)



Fonte: Gomes e Brandão (2017).

O capítulo finaliza com um box explicativo apresentando a diferenciação entre o gênero reportagem e notícia, com um exemplo do gênero notícia e um conjunto de atividades que objetiva possibilitar ao aluno que identifique pontos como: o objetivo da notícia, o que aconteceu, quem está envolvido no fato noticiado, quando aconteceu, onde e como ocorreu o fato noticiado.

Há ainda uma primeira atividade de produção textual, na qual o aluno é convidado a produzir, com base em ferramentas do próprio protótipo, uma galeria com fotodenúncia/fotolegenda, que noticie/denuncie fatos sobre o seu bairro ou sobre sua cidade, tendo como base uma das seguintes temáticas: *poluição do meio ambiente, despejo de lixo em vias públicas, falta de água na sua rua, buracos na rua*. As fotos podem ser tiradas pelo grupo de alunos ou então buscadas na internet. O objetivo dessa atividade é também que o aluno possa criar significados por meio da combinação de pelo menos dois modos semióticos (verbal e visual).

## 4 Considerações finais

Esperamos, com as discussões apresentadas neste capítulo, contribuir para uma melhor adaptação deste “novo aluno” a este “novo ambiente escolar”, em que as TDIC podem ajudar nas aprendizagens. Assim, no formato de livros digitais interativos, os protótipos permitem, portanto, “interatividade com o material, navegação, multissensuosa e hipermídia, de maneira muito fácil”. Associados a um “discurso autoral/professoral”, esses recursos poderiam conduzir “os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor” (ROJO, 2016b, p. 18).

Além disso, consideramos que em relação à escolha dos temas e dos gêneros selecionados para compor o “esqueleto” dos protótipos produzidos, esses podem ser de diversos campos, áreas ou esferas e, potencialmente, podem ajudar no currículo de língua no que diz respeito às práticas de linguagem e também as práticas digitais.

## Referências

- ALMEIDA, M. E. B. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. **Revista de Educação Pública**, v. 25, p. 526-546, 2016.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J.A. **Tecnologias Digitais, Linguagens e Currículo**: Investigação, construção de conhecimento e produção de narrativas. Disponível em: <<[http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2\\_16\\_Tecnologias-digitais.pdf](http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_16_Tecnologias-digitais.pdf)>>. Acessado em: setembro de 2017.
- FABRÍCIO, B.F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”-redescrições em curso. In: **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. MOITA LOPES, L. P. [org.] Ed. Parábola, 2006.
- LUSTOSA, E. **O texto da notícia**. Brasília: Editora UnB, 1986.
- ROJO, R. H. H. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R. H. H. **Entre Plataformas, Odas E Protótipos: Novos Multiletramentos Em Tempos De Web2**. *ESpecialist*, ISSN 0102-7077, Vol. 38, Nº. 1, 2017. Disponível em: <<<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>>>. Acessado em: setembro de 2017.

- ROJO, Roxane. **O Papel Dos Materiais Didáticos No Ensino De Línguas** (materna e estrangeira) 2013.
- GOMES, R. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio**, 2017. 257 f. tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/325318/1/Gomes\\_Rosivaldo\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/325318/1/Gomes_Rosivaldo_D.pdf).
- VAN DIJK, Teun A. **News as discourse**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

# 13

## A linguagem hipermidiática e os novos (multi)letramentos na hipermodernidade

Eloiny Lazamé<sup>45</sup>

### Introdução

Com a hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004) e a emergência dos novos letramentos contemporâneos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2012), novos desafios fundamentados em práticas letradas específicas que envolvem o uso de tecnologias digitais, gradativamente, estão sendo postos à educação. Tais desafios incluem o trabalho com os textos/enunciados criados a partir das tecnologias digitais e que se concretizam de novas maneiras, combinando de forma multissemiótica, uma variedade de linguagens/semioses (verbal, visual, sonoro, imagens em movimento), constituindo assim a hipermídia que cria novas práticas socioculturais letradas de leitura e produção (*produsagem*) e obedece a um novo *ethos* e a novas mentalidades (LANKSHEAR; KNOBEL, 2012).

Com isso, podemos afirmar que o trabalho com esses textos pode ser propulsor para um ensino mais participativo e envolvente por parte do aluno, pois há a união de práticas diversas de letramentos, isto é, do letramento digital, do letramento multimodal/multissemiótico, do letramento crítico e do letramento protagonista, que por fazerem parte da sociedade atual são tão necessários aos nossos alunos.

Neste sentido, a questão que se coloca é: como trabalhar em sala de aula com os letramentos digitais a partir de textos hipermidiáticos objetivando o desenvolvimento de práticas de aprendizagem? Buscando responder a esse questionamento, este capítulo segue o seguinte percurso: apresentamos a princípio o que entendemos como linguagem hipermidiática (SIGNORINI, 2012; SANTAELLA, 2004) e o que de fato ela envolve. Em seguida, destacamos o conceito, as caracte-

---

<sup>45</sup> Graduada em Letras Inglês do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá. Atuou como bolsista do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (NEPLA/UNIFAP/CNPq). eloine\_lazame@hotmail.com.

terísticas e a importância do trabalho em sala de aula com práticas de letramentos digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2012; ROJO, 2013) através de textos hipermediáticos, tendo em vista o desenvolvimento de outros letramentos que dele emergem. Encerramos discutindo como a escola pode configurar em suas práticas aos letramentos digitais a partir do trabalho com a Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012)

## 1 A linguagem hipermediática: convergência/hibridização entre o verbal e o visual, sonoro e animado



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=diU70KshcJA>

Se antigamente líamos e produzíamos textos que se restringiam, sobretudo, à palavra, hoje, no entanto, lemos e produzimos textos com possibilidades infinitas de conjugação de linguagens/semioses, isto é, textos/enunciados que abarcam em sua estrutura composicional não só a linguagem escrita, mas também a sonora, visual, animada (imagens em movimento, dinâmicas e interativas), como é o caso dos *memes*, *remixes*, *gifs*, ou, como é o caso do vídeo viral no YouTube: “*After ever after*”<sup>46</sup> que chega a marca de mais de 73, 5 milhões de visualizações.

<sup>46</sup> Essa frase pode ser entendida no português como “Depois dos felizes para sempre”.

O vídeo, criado por Jon Cozart<sup>47</sup>, 20 anos, oferece finais alternativos para os clássicos da Disney, como, por exemplo, a Pequena Sereia está se afogando por causa da poluição do mar; Jasmine está à procura de Aladdin que foi levado pela CIA; Bela continua sendo perseguida e vai ter sua Fera levada pelo IBAMA e Pocahontas está comendo os corações dos franceses, ingleses e espanhóis, depois que seu príncipe, Jon Smith, voltou para Inglaterra.

Através de uma paródia da música-tema de cada história, Jon vai construindo sua narrativa que se revela mais interessante pelo emprego harmônico e conjunto de diversas linguagens, tais como: a oral, a escrita, a sonora, a visual e a animada. Por exemplo, Jon utiliza conjuntamente quatro quadros, um de cada cor, que representa uma princesa e que também é representada por uma plaquinha com seu nome escrito. Jon utiliza ainda várias vozes diferentes feitas por ele mesmo, à capela, que no final são unidas para compor o ritmo da canção final.

Essa nova linguagem, presente nos textos/enunciados atuais, que envolve uma vasta riqueza semiótica de hibridismo discursivo é definida por Signorini (2012) como *linguagem hipermidiática*. Segundo Signorini (2011, p. 263) a *hipermídia* possui um “caráter híbrido, interativo, não linear e metamórfico”.

A partir do que propõe a autora é possível compreender então que a *hipermídia* se configura de forma *híbrida*, já que traz em seu bojo a hipertextualidade/hipermodalidade ligada com a multimodalidade/multissemiase (LEMKE, 2002), que integra em um só *projeto de design/sentido* o verbal, visual, animado e sonoro, configurando de forma *interativa* esse projeto de sentido e abrindo a possibilidade para o leitor escolher caminhos diversos de leitura, ou poder curtir, comentar, compartilhar; é *não linear* por conectar dois pontos no espaço digital, um conector especial que aponta para outras informações disponíveis, como uma animação, imagem, texto verbal, até mesmo um conhecimento extralinguístico; e é *metamórfica* por permitir ao produtor adicionar ou excluir informações do texto criado, segundo a sua vontade.

Somando a essa definição de Signorini, Santaella (2014) defende

---

<sup>47</sup> O nome do canal do Jon Cozart se chama: *Paint*. Segue o link: <https://www.youtube.com/channel/UCAVns3lt0t7w8lmUZQFlvrA>

que a hipermídia se refere à combinação do hipertexto com a multimídia. Segundo a autora, o prefixo *hiper*, de hipertexto, corresponde às informações fragmentadas que estão além da superfície do texto, mas que juntamente com esse formam uma estrutura reticular temática que se complementa. De acordo com a autora, pode parecer complexo, mas é o que o usuário faz ao ler um texto na internet e ao clicar em palavras sublinhadas ou coloridas (conhecidas também por *links*) para obter mais informações que estão disponíveis em outros textos e, portanto, no ciberespaço (LÉVY, 1999).

No que se refere à multimídia, segundo Santaella (2014) essa consiste na hibridização de linguagens, de processos sógnicos, códigos e mídias. Na era digital, “as telas se enchem de sinais de orientação, de imagens, fotos, desenhos, animações, sons de distintas espécies e certamente de palavras, legendas e textos” em uma malha híbrida de linguagens que constitui a multimídia (SANTAELLA, 2014, p. 213).

Ainda de acordo com a autora, ao se fundir o hipertexto com a multimídia tem-se a *hipermídia*, que diz respeito aos “nós” que levam a outras linguagens não mais de natureza apenas verbal, mas também não verbal, como: imagens, vídeos, música, etc. e que precisam ser consideradas uma a uma para que o texto realmente faça sentido ao leitor.

Em outras palavras, podemos entender a *hipermídia* partindo do princípio que um texto hipermediático ao conter várias linguagens (sonora, visual, animada, verbal, extralinguística) para que possa ser compreendido em sua totalidade, precisa que o leitor *link* essas linguagens uma à outra, estabelecendo uma relação de sentido entre elas. Assim, o significado completo do texto torna-se disponível à medida que o usuário faz as ligações entre o verbal, visual, sonoro, etc.

Santaella afirma ainda que essa combinação densa e complexa de linguagens, tecida de “hipersintaxes multimídia”, cria *uma nova forma de conceber as informações*, pois

a hipermídia tornou-se a linguagem que lhe é própria [da internet], uma linguagem tecida de multiplicidades, heterogeneidades e diversidades de signos que passaram a coexistir na constituição de uma realidade semiótica distinta das formas previamente existentes de linguagem. (SANTAELLA, 2014, p. 213).

Desse modo, podemos perceber que a hipermídia amplia os princípios pré-estabelecidos para escrita na cultura do papel. Com a convergência de diversas linguagens, os textos hipermidiáticos são resultado de novas práticas letradas de leitura e escrita que, por sua vez, são estabelecidas por um novo *ethos* e novas mentalidades, tal como discutiremos na próxima seção.

## 2 Novos (multi)letramentos: novo *ethos* e nova mentalidade

Conforme discutido na seção anterior, a linguagem hipermidiática possibilita novas formas de ler e escrever textos, isto é, *novos letramentos* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2012), mais especificamente, *letramentos digitais* que, segundo os autores, dizem respeito à capacidade de exercer efetivamente práticas socioculturais contextualizadas de leitura e escrita, utilizando-se das Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Nesse sentido, uma *pessoa letrada* digitalmente não só é capaz de ler e interpretar criticamente textos, como *memes, remixes, etc.*, criados com o uso de tecnologias digitais, como *softwares* ou plataformas online, mas também é capaz de produzir esses textos utilizando essas tecnologias digitais a partir de relações sociais e ideológicas.

Conforme Lankshear e Knobel (2012), os letramentos digitais são formados por dois princípios que dizem respeito a um aspecto baseado em padrões operacionais, isto é, uma nova conduta (*ethos*) e outro em padrões conceituais, ou seja, uma nova mentalidade.

Centrando-se no primeiro aspecto, pode-se argumentar que nos anos 70, do século passado, a utilização dos programas de edição de imagens, vídeos, músicas, etc., se restringiam aos especialistas. Hoje, no entanto, qualquer pessoa com aplicativos e conhecimentos básicos de tecnologias é capaz de editar vídeos, fotos, músicas, etc., rompendo as fronteiras de receptor/consumidor passivo. As plataformas atuais permitem que o antigo receptor se converta agora em produtor que curte, comenta, compartilha e divulga suas próprias ideias (*produção* - que se refere ao processo de criação do produzido), tornando-o, desse modo, um "*produzido*" (BRUNS, 2007) ou um *lautor* (ROJO, 2012).

Porém, conforme Rojo e Barbosa (2013) embora ainda hoje se use o computador como se usava a máquina de escrever mecânica, não

fazemos isso sem entremear, por exemplo, essa escrita com várias buscas na internet de textos e dados para incorporá-los em nossos escritos. Com isso, pode-se afirmar que só o conhecimento operacional, envolvendo competências técnicas, como: digitar, cortar, colar ou tocar na tela sensível ao toque (*touchscreen*), é importante e útil, mas não constituem novos letramentos que estão mais relacionados com um letramento crítico e potencialmente criativo, protagonista conforme assegura Gilster (1997) ao dizer que esse letramento tem mais relação com “manejar ideias, não apenas teclas”.

Isso quer dizer que a evolução das tecnologias digitais juntamente com as novas formas de utilização da linguagem, resultou não só em um desenvolvimento de técnicas, mas em uma evolução cognitiva, em que a utilização frequente da internet e dos novos dispositivos tecnológicos permitiu com que fossem desenvolvidos não só comportamentos, mas habilidades cognitivas e raciocínios específicos. Neste sentido, os autores, Lankshear e Knobel (2012) defendem que os novos letramentos, sobretudo, os letramentos digitais, são definidos principalmente, por um aspecto conceitual que diz respeito a um novo *ethos*, isto é, uma nova forma de ser e ver o mundo, uma nova mentalidade.

Diante disso, fica claro que somente o trabalho com tecnologias digitais, não quer dizer que se esteja realizando, na sua totalidade, um trabalho com práticas de letramentos digitais. No entanto, para que a escola possa efetivamente trabalhar essas práticas, é urgente que considere, sobretudo, os discursos e o conjunto de valores veiculados a partir delas.

Por exemplo, Moita-Lopes (2010) defende que a *internet* pode ser vista como lugar de debates políticos sobre a vida pública e privada do qual podemos participar sem sair de casa, pois com todos os espaços que disponibiliza, como blogs, fóruns, *chats* em jogos onlines etc., qualquer usuário tem potencial para empoderar-se politicamente, atuando na defesa de alguma causa coletiva, por suas convicções ou agindo no mundo para transformá-lo de uma forma ilimitada ou ampliada, já que

a tela do computador deixa de ser somente um local onde se busca informação e passa a ser principalmente um lugar de construção, de disputa, de contestação de significados. Ou seja, passa

a ser um espaço de encontros múltiplos com outros atores sociais, aumentando e transformando nossos repertórios de sentidos infinitamente, uma vez que, as relações em tais práticas ocorrem no âmbito do que Hardt e Negri (2005) chamaram de Multidão (MOITA-LOPES 2010, p.398).

Para esse autor, em contato com a multidão através da internet é possível construir sociabilidades diversas e reconhecer o *eu*, como parte de um todo que necessita interagir e ampliar as redes de relações sociais. Segundo Moita-Lopes (2010), isso esclarece “a compulsão incessante de passar a informação para outros, em vez de guardá-la para si mesmo, um movimento típico dos nossos tempos”.

Com isso podemos perceber que a partir dos letramentos digitais, emerge outros letramentos, tais como: o letramento multimodal/multissemiótico (relacionado à utilização da linguagem hipermediática), o letramento crítico (diz respeito ao posicionamento em relação aos discursos que circulam na *internet*) e o letramento protagonista (que se refere a se comportar não mais como mero consumidor, mas como um agente ativo, produtor).

Desse modo, se faz necessário discutir como trabalhar em sala de aula com as práticas de letramentos digitais que desenvolvam o letramento multimodal/multissemiótico, o letramento crítico e o letramento protagonista com nossos alunos. Essas questões norteiam a seção seguinte.

### **3 Pedagogia dos Multiletramentos e suas contribuições para o ensino atual**

Pensando em um trabalho com as tecnologias em sala de aula que promovesse o letramento digital e, mais do que isso, o letramento multimodal/multissemiótico, o letramento crítico e o letramento protagonista, um grupo chamado Grupo de Nova Londres, em 1996 formulou a *Pedagogia dos Multiletramentos* que, segundo Rojo (2012) aponta para a necessidade de incluir nos currículos dois tipos específicos e importantes de multiplicidades: a *multiculturalidade* e a *multiplicidade de linguagem*.

Para abarcar os dois “multi” e os novos letramentos que essas novas perspectivas criavam, o GNL elaborou o termo: **Multiletramen-**

tos que possui como base o conceito de *Design meaning*<sup>48</sup>. O conceito de *Design*, segundo Bevilaqua (2013) foi criado intencionalmente para refutar as concepções convencionais de ensino e aprendizagem que focava na escrita. De acordo com a autora, *Design* estabelece uma concepção muito mais dinâmica de representação: de linguagem, de aprendizagem, de mundo; de significados, sendo conceituado como ato de construção/construção de sentidos.

Para Bevilaqua (2013), embasada em Cope e Kalantzis (2009), o conceito de *Design* possui duas principais características de sentidos (que se assemelham aos aspectos constituintes dos letramentos digitais que são as técnicas e mentalidades): a estrutura (sistemas, formas e convenções de sentido) e o ato de construção de sentido (processo criativo em que o sujeito, definido como *meaning-maker*, constrói e representa sentidos, tornando-se agente ativo, *designer* de sentidos, não mais somente espectador).

**Design**, então, se refere ao modo como as pessoas fazem uso de recursos de significação disponíveis em um dado momento em um ambiente específico de comunicação para realizar seus interesses (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 204). [...] Por isso, o conceito de Design é, segundo essa teoria, central para a constituição de um currículo escolar atualizado com as novas tendências sociais (BEVILAQUA, 2013, p.106).

Desse modo, de acordo com Cope e Kalantzis (2009) *apud* Bevilaqua (2013), os aspectos constituintes do *Design* são: *Available Designs* (design disponível), *Designing* (criando) e *Redesigned* (recriado). O *Available Designs* diz respeito aos recursos culturais e contextuais para a construção do sentido, incluindo modo, gênero e D/discurso<sup>49</sup>; quanto ao *Designing* se refere ao processo de construção e recontextualização da representação do mundo por meio dos *Available Designs* e, por fim, o *Redesigned* trata do mundo transformado em novos *Available Designs*, que instanciam novos sentidos. Sendo que, de acordo com

---

<sup>48</sup> Por falta de uma expressão em português, optou-se por manter o termo *design meaning* em sua forma original em inglês.

<sup>49</sup> Segundo Gee (2001), Discursos com “D” maiúsculo diferencia-se de discursos com “d” minúsculo. Para este autor, discurso significa apenas a linguagem em uso, diferentemente de Discursos, que ultrapassam o escopo de uso da linguagem.

Bevilaqua (2013), este processo não é estanque e envolve criatividade, o dinamismo, o interesse e a motivação.

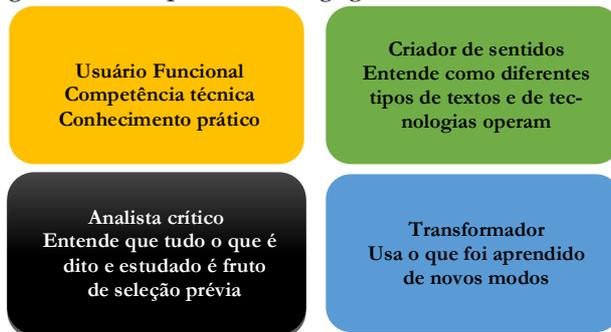
Na prática, a pedagogia dos multiletramentos, deve acontecer a partir de alguns componentes didáticos que se inter-relacionam, a saber: *prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora*. No tocante à *prática situada*, Rojo (2012) assinala que esta remete a um projeto didático de imersão em práticas significativas para uma comunidade de aprendizes, considerando suas experiências, seus conhecimentos prévios e os gêneros e *designs* que fazem parte dessas práticas.

Sobre essa prática situada, Rojo (2012) afirma que, se exerceria uma *instrução aberta*, ou seja, um processo de análise sistemática de conhecimento pelo qual os alunos se apropriam dos conceitos, estruturas e linguagens desses gêneros e *design disponíveis*. Nesta etapa, há o uso da metalinguagem, reflexão e análise da linguagem, sua forma, seus conteúdos, significação e função social.

Conforme Rojo (2012), tudo isso acontece a partir de um *enquadramento crítico* que buscam analisar os contextos sociais e culturais e de circulação e produção desses *designs* e enunciados, tendo em vista, por fim, a produção de uma *prática transformada* seja de recepção ou de produção/distribuição que não apenas replica o que foi aprendido, mas recria (*redesign*) para propósitos reais e situados.

Segundo o NLG, todos esses componentes didáticos possuem o objetivo de formar alunos que além de *usuários funcionais*, sejam *criadores de sentido* (desenvolvendo o letramento protagonista), *analistas críticos* (desenvolvendo o letramento crítico) e *transformadores* (desenvolvendo, por fim, o letramento multimodal/multissemiótico). No diagrama abaixo (Figura 1), podemos observar os 4 (quatro) objetivos formativos da Pedagogia dos Multiletramentos:

Figura 1: Princípios da Pedagogia dos Multiletramentos



Fonte: Rojo adaptação de NLG (2012 [1996]).

Assim, como *usuário funcional* os alunos precisam saber operar os dispositivos, aplicativos e programas. Como *criador de sentidos* o aluno não é mais um mero receptor e consumidor, mas ele passa a ser quem produz conteúdo criando e colaborando. No entanto, desenvolver as características de criador de sentidos só será possível, se o aluno for um *analista crítico*, isto é, capaz de analisar e filtrar e apurar informações autênticas. Para que, por fim, o aluno seja de fato um *transformador de sentidos*, utilizando o que aprendeu para criar conteúdos modificados e significativos que tenham, de preferência, algum impacto social e político.

## Considerações finais

Para finalizar, podemos constatar que o trabalho com a Pedagogia dos Multiletramentos através de textos hipermidiáticos pode resultar no desenvolvimento, além do letramento digital, de outros letramentos, tais como: o letramento multimodal/multissemiótico, o letramento crítico e o letramento protagonista.

## Referências

- BEVILAQUA, Raquel. **Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências**. RevLet - Revista Virtual de Letras, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013. ISSN: 2176-9125. P. 99-113.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Nuevas Alfabetizaciones: tecnologías y valores**. Teknokultura, Madri, v. 9, n. 2, 2012.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

- LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA-LOPES, L. P. **Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero**. Trab. linguist. apl. vol.49 no.2 Campinas July/Dec. 2010.
- ROJO, R. H. R.; MOURA, Eduardo [orgs.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, R. H. R. (org.). **Escola@ conect@d@: Multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.
- SANTAELLA, Lucia. **Gêneros discursivos híbridos na era da hiper-mídia**. São Paulo: Bakhtiniana, 2014. P. 206-216.

## Os Organizadores

---



### **Heloane Baia Nogueira**

Atualmente é mestranda em Desenvolvimento Regional na Universidade Federal do Amapá (PPGMDR) na linha de pesquisa: Sociedade, Cultura e Políticas Públicas. Professora do Instituto Federal do Estado do Amapá - IFAP (2016-2018), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá (2014). Formada em Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Francesa pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP (2010). Faz parte do Grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (NEPLA) pela Universidade Federal do Amapá.



### **Rosivaldo Gomes**

Doutor em Linguística Aplicada - Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP) na área de Linguagens, Educação Linguística e tecnologia. Realizou estágio de pós-doutorado pelo Departamento de Pesquisa da UNIFAP na área de Educação e formação de professores. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental e Políticas Públicas (PPGDAP/UNIFAP), com pesquisa voltada para materiais didáticos impressos de divulgação/popularização científica de educação ambiental para educação infantil. Professor Adjunto I de Língua Portuguesa e Didática das Línguas do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá. Líder do Grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA/CNPq-UNIFAP) e vice-líder do grupo Linguagem, Educação, Sociedade, Formação Inicial e Continuada de Professores. Atua com pesquisa na área de formação de professores, materiais didáticos impressos e digitais e questões discursivas sobre identidade, gênero, raça e sexualidades e ativismo político em redes sociais.



### **Suzana do Espírito Santo Barros**

Mestra em Letras, com concentração na área da descrição linguística do português, pela Universidade Federal do Amazonas (2014) e doutorando pelo Programa de Linguística da UFPA. É especialista em língua portuguesa e literatura pela Universidade Federal do Pará (2009) e graduou-se em Letras, habilitação língua portuguesa pela UFPA (2009). Atua como professora Assistente I, vinculada ao curso de

Letras, da Universidade Federal do Amapá. É atua na área de estudos linguísticos, com foco na descrição prosódica do português, por meio da participação no Projeto Internacional Atlas Multimídia Prosódico do Espaço Românico - AMPER, e ainda, na área de ensino de língua portuguesa.



Obra foi produzida com o apoio do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA) e da Editora da Universidade Federal do Amapá

Editora da Universidade Federal do Amapá  
[www2.unifap.br/editora](http://www2.unifap.br/editora) | E-mail: [editora@unifap.br](mailto:editora@unifap.br)  
Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek, Km 2, s/n, Universidade,  
Campus Marco Zero do Equador, Macapá-AP, CEP: 68.903-419