



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

SAULO GARCIA

**ANÁLISE DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM: a perspectiva de
língua(gem) e de ensino em vídeos educacionais de Língua Portuguesa**

FORTALEZA – CEARÁ

2014

SAULO GARCIA

**ANÁLISE DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM: a perspectiva de
língua(gem) e de ensino em vídeos educacionais de Língua Portuguesa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA), do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Nukácia M. Silva Araújo.

FORTALEZA – CEARÁ

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

GARCIA, Saulo .

ANÁLISE DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM: a perspectiva de língua(gem) e de ensino em vídeos educacionais de Língua Portuguesa [recurso eletrônico] / Saulo GARCIA. - 2014.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 148 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2014.

Área de concentração: LINGUAGEM E INTERAÇÃO.

Orientação: Prof.^a Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo.

Coorientação: Prof.^a Dra. NUKÁCIA MEYRE SILVA ARAÚJO.

1. Tecnologias digitais. 2. Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. 3. Concepção de língua(gem). 4. Material didático. 5. Objetos de aprendizagem em vídeo. I. Título.

SAULO GARCIA

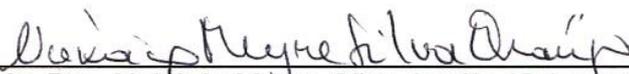
ANÁLISE DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM: A PERSPECTIVA DE LÍNGUA(GEM) E DE ENSINO EM VÍDEOS EDUCACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

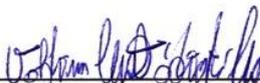
Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 06 / 06 / 2014.

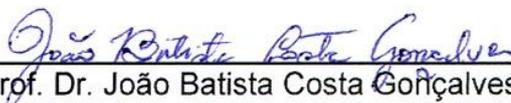
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Nukácia Mèyre Silva Araújo (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (1º Membro)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB



Prof. Dr. João Batista Costa Gonçalves (2º Membro)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido forças em todos os momentos em que a minha saúde falhou durante a jornada do mestrado.

Aos meus pais, Garcia e Célia, pelo amor incondicional.

À minha esposa e ao nosso filho, Beatriz e João Pedro, pela paciência, pelo apoio, pelo amor, por acreditarem em mim, por tudo, enfim.

À professora Dra. Nukácia Araújo, minha orientadora, pelos incansáveis ensinamentos e dedicação com o meu trabalho.

Aos amados tios Júnior e Maria Stela, que comemoram cada conquista da minha vida.

Aos meus sogros Carlos Alberto e Edílcia, por me colocarem sempre em suas orações.

À minha enorme irmã de alma, Cris, que jamais mede esforços para ajudar-me.

Ao ilustríssimo casal e eternos amigos Gil e Sâmia (que me incentiva incansavelmente), pelo enorme coração e pela nobreza de caráter.

Aos meus amigos queridos Cassandra, Fabíola, Fabrice, Gina, Germano, Iraci, Irene, Júnior, Lívia, e Sáskia, que contribuíram indiretamente para o sucesso desta longa caminhada.

A algumas amizades que ofereceram ajuda em momentos difíceis e especiais, Luciana, Fernanda, Lyssandra, Débora, Guilherme e Ticiane.

A todos, enfim, amigos e familiares que torceram para que eu vencesse esta etapa.

RESUMO

O uso das mídias digitais na educação configura-se uma realidade na sociedade contemporânea. Esse fato provocou o surgimento de recursos de ensino, como os Objetos de Aprendizagem, que são materiais didáticos digitais em diferentes mídias (áudio, vídeo, *software*, simulação, entre outros) que podem ser usados como material complementar ao ensino em diversas disciplinas. Nesta pesquisa, tratamos justamente Objetos de Aprendizagem em forma de vídeo destinados ao ensino da Língua Portuguesa. Nosso objetivo primeiro constitui-se em discutir, sob a perspectiva teórica sociointeracionista, a adequação desses recursos didáticos ao ensino de Língua Portuguesa, a partir das concepções de língua(gem) e tipo de ensino subjacentes a eles. Além disso, analisamos também se há convergência entre a proposta didática dos OAs e o que determinam diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O *corpus* da pesquisa é composto de dois objetos em forma de vídeo, que apresentam como conteúdo principal um dos conteúdos presentes nas propostas curriculares da educação básica: a *variação linguística*. Os dois vídeos destinam-se ao ensino da Língua Portuguesa, no Ensino Médio, e estão depositados no Banco Internacional de Objetos Educacionais - BIOE. A análise feita foi descritiva de caráter exploratório e os resultados encontrados revelaram que há diferentes concepções de língua(gem) e tipos de ensino nos Objetos de Aprendizagem depositados no mesmo repositório e que há divergência entre o que preconizam os PCNs e o que é proposto nos objetos. Da análise dos dados, também surgiram outros resultados que, embora não pensados nos objetivos, são relevantes para a pesquisa: o repositório analisado, o BIOE – que é um repositório coordenado pelo Ministério da Educação - MEC e com apoio de várias instituições de ensino superior federais –, permite que perspectivas inadequadas de ensino de língua e que o preconceito linguístico sejam veiculados nos Objetos nele depositados. Constata-se, assim, um paradoxo entre as diretrizes de ensino e os recursos didáticos digitais disponibilizados pelo próprio MEC para os docentes.

Palavras-chave: tecnologias digitais, ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; concepção de língua(gem); material didático; objetos de aprendizagem em vídeos.

ABSTRACT

The use of digital media in education is a reality in contemporary society. This led to the emergence of learning resources such as Learning Objects, which are digital learning materials in different media (audio, video, software, simulation, etc.) that can be used as supplementary materials for teaching across disciplines. In this research, we deal with Learning Objects such as videos related to the teaching of Portuguese. Our first goal is to discuss, under the social interactionism theoretical perspective, the adequacy of these didactic teaching of Portuguese language resources, from the conceptions of the language and type of underlying teaching them. Furthermore, we analyze whether there are convergence between the didactic proposal of the Learning Objects and determining guidelines for the teaching of Portuguese as the National Curricular Parameters (NCP). The research corpus is composed by two objects presented in video, which have the main content of the studied contents: linguistic variation. Both of the videos are designed for the teaching of Portuguese language in high school, and they are deposited in the International Database of Educational Objects. A descriptive and exploratory analysis was conducted and the results showed that there are different conceptions of language and types of education in the learning objects deposited in the same repository and there is divergence between what is showed at NCPs and what is proposed in the Learning Objects. Analyzing the data, other results also emerged that although they weren't imagined as objectives, they are really relevant to the research: the repository analysis, the BIOE – which is coordinated by the Ministry of Education - MEC and the support from several federal institutions – allows prospects in adequate language teaching and linguistic prejudices conveyed in the objects deposited in it. So it seems a paradox between the guidelines of teaching and digital learning resources provided by MEC to its professors.

Keywords: digital technologies, teaching and learning Portuguese; conception of language; courseware; learning objects in videos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1.1 Breve histórico da disciplina Língua Portuguesa.....	16
1.2 Concepções de linguagem e tipos de ensino	20
1.3 Orientações para o ensino da Língua Portuguesa: o que dizem os PCNs e PCNEM	34
1.4 Variação: preconceito <i>com</i> a língua ou propriedade <i>da</i> língua?	43
2. MATERIAL DIDÁTICO: MEIOS IMPRESSO E DIGITAL	52
2.1 Material (livro) didático impresso: antigos formatos e iniciativas governamentais	52
2.2 Material didático digital: novos recursos de ensino.....	68
3 ABORDANDO A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: ANÁLISE DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM FORMA DE VÍDEOS	87
3.1 Aspectos metodológicos da pesquisa	87
3.2 Análise de objetos de aprendizagem em forma de vídeos: a (des)consideração de fenômenos de variação linguística	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS	142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Recorte da tela inicial do BIOE.	88
Figura 2 – Recorte da tela que apresenta as disciplinas do “Ensino Médio” e os totais de OAs de cada uma delas.....	89
Figura 3 – Recorte da tela “Ensino Médio”, disciplina de Língua Portuguesa, categoria vídeos.	90
Figura 4 – Recorte da tela de apresentação do grupo de OAs Nossa Língua Portuguesa.	97
Figura 5 – Recorte do vídeo que exibe o início da entrevista. Da esquerda para a direita, os entrevistados Marco Bianchi, Nelson Xavier e Paulo Bonfá e o entrevistador professor Pasquale Cipro Neto.....	99
Figura 6 – Recorte do vídeo que apresenta um trecho do show com o grupo Titãs e da letra da canção.	103
Figura 7 – Recorte do vídeo que apresenta um trecho do show do vocalista Lobão e da letra da canção.	103
Figura 8 – Tela que o apresentador exibe regras da gramática normativa. ...	104
Figura 9 – Tela que o apresentador exibe esquema para se aprender a conjugação de verbos no presente do subjuntivo.	105
Figura 10 – Tela que o apresentador exibe esquema para se aprender a conjugação de verbos no presente do subjuntivo	105
Figura 11 – Recorte do vídeo que apresenta o trecho do show de Lulu Santos e da letra da canção.....	106
Figura 12 – Recorte da tela inicial do grupo de OAs em vídeo “A Língua Portuguesa é Nossa”.....	116
Figura 13 – Recorte do vídeo que exibe os discípulos extraterrestres escutando a partida de futebol e assistindo à aula no interior da nave espacial.	117
Figura 14 – Recorte do vídeo que exibe os discípulos extraterrestres escutando a partida de futebol e assistindo à aula no interior da nave espacial.	117
Figura 15 – Recorte do vídeo que exibe o sábio da nave explicando o processo de derivação.....	118
Figura 16 – Recorte do vídeo que exibe o extraterrestre transportando-se para a Terra caracterizado como um humano.....	119
Figura 17 – Recorte do vídeo em que exibe o extraterrestre disfarça-se e assiste ao jogo de futebol na arquibancada do clube.....	119
Figura 18 – Recorte do vídeo em que exibe omédico atende o jogador no ambulatório.....	121
Figura 19 – Recorte do vídeo em que o sábio da nave explica o processo de derivação por meio da palavra alongamento.....	121
Figura 20 – Recorte da ficha catalográfica.....	123

INTRODUÇÃO

Diferentes tecnologias acompanharam (acompanham) o homem em sua trajetória nos mais diferentes segmentos sociais. No âmbito específico da educação, entre os séculos XVI e XVIII, os tradicionais quadro negro e giz eram os únicos recursos disponíveis para auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem. Depois desse momento, já no século XIX (década de 1920), o uso de retroprojetor permitiu algumas inovações na sala de aula, como a projeção de imagens para auxiliar na compreensão dos conteúdos. Com o passar dos anos e os constantes e crescentes avanços tecnológicos, o computador surgiu e passou a ocupar lugar de destaque nas chamadas sociabilidades contemporâneas. Como não podia deixar de acontecer, nas práticas sociais que ocorrem na escola atualmente, as tecnologias digitais da comunicação e informação (TDICs) também estão presentes.

Após o advento da internet, surgiram diversificações no uso do computador e novas ferramentas tecnológicas foram (continuam sendo) desenvolvidas e estas, por sua vez, suscitam práticas educacionais mais condizentes com a chamada Era Digital. Nesse contexto de inovações, surgem ferramentas capazes de oferecer mais dinamismo ao tradicional discurso docente, e de explorar possibilidades de aprendizagem que rompem com certas limitações que o livro didático impresso apresenta, como simular a realidade e aproximar distâncias geográficas. Assim, data show, lousa digital, *tablet*, entre muitos outros recursos que ainda virão, paulatinamente, vão conquistando o universo escolar e contribuem para tornar as aulas mais diferenciadas e instigantes.

Entre TDICs usadas hoje na escola, estão os Objetos de Aprendizagem: ferramentas digitais em diferentes mídias que podem ser usadas como material complementar ao ensino em diversas disciplinas. Comumente conhecidos por OAs, os Objetos de Aprendizagem são ferramentas tecnológicas que apresentam um recorte de conteúdo e que podem ser usados e reutilizados em distintas situações de aprendizagem, de forma fácil e acessível. Por serem

criados com propósitos educativos, com vistas a contribuir para as práticas de ensino e aprendizagem, podem ser considerados também como materiais didáticos digitais. Tais materiais existem, por exemplo, em formatos de áudio, *software*, hipertexto, animação e vídeos.

Objetos de Aprendizagem (doravante OAs) são encontrados no que se convencionou chamar de *repositórios*, ambientes virtuais em que se armazenam e se disponibilizam essas ferramentas para os usuários. Esses espaços funcionam como uma espécie de biblioteca e podem ser mantidos tanto por entidades governamentais, como o próprio Ministério da Educação e universidades públicas, por exemplo, quanto por iniciativas privadas.

Assim, com o crescente uso de tecnologias digitais nas práticas de sala de aula, os recursos audiovisuais vêm ocupando espaço na escola, como os vídeos, por exemplo, que associam imagem, som e movimento, conferem dinamismo ao discurso docente, por isso, costumam fascinar os adolescentes. Em geral, tais recursos digitais tendem a se tornar mais atrativos que as convencionais aulas e despertar a atenção dos alunos.

Existem dois tipos de audiovisuais usados em sala de aula: vídeos não foram originalmente elaborados com intuito educacional, mas podem ser utilizados nesse âmbito, como entrevistas, documentários, notícias, entre muitos outros. Nesse caso, são recursos que podem ser utilizados como material didático e com vistas a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de determinados conteúdos. Se exploradas adequadamente, essas ferramentas podem ser utilizadas, por exemplo, para se visualizar e compreender melhor um assunto considerado abstrato, quando apresentado somente pelo professor.

Existem também outros recursos audiovisuais que são elaborados especificamente com propósitos pedagógicos, como os vídeos educacionais, por exemplo. Nesse caso, são recursos considerados como materiais didáticos digitais já em sua gênese, pois foram desenvolvidos com adequada exploração da linguagem audiovisual, apresentação sintética dos conteúdos e viés pedagógico. Sob tal perspectiva de elaboração, esses materiais podem ser

considerados como OAs em vídeos, já que estes são desenvolvidos com o mesmo intuito e proposta de utilização.

A disciplina Língua Portuguesa, assim como qualquer outra, também pode ser beneficiada com o uso de vídeos educacionais digitais ou Objetos de Aprendizagem em suas práticas de sala de aula. Entretanto, para isso, é preciso ter em conta a concepção de língua(gem) que se quer adotar no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, utilizar um material didático em consonância com a concepção pretendida. Existem três concepções de língua(gem), discutidas por Bakhtin (2010); Castilho (2014) e Travaglia (1996), nos estudos linguísticos: linguagem como tradução do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como processo de interação. Subjacentes a tais concepções, existiriam três tipos de ensino, prescritivo, descritivo e produtivo, (HALLIDAY, MACINTOSH E STREVEENS, 1974).

As duas primeiras concepções (linguagem como tradução do pensamento e linguagem como instrumento de comunicação) são fundamentadas na norma padrão da língua, em que a gramática normativa seria um manual a ser seguido com regras imutáveis, praticadas em sala de aula por meio de atividades mecânicas, que apenas imprimem noções de certo e errado. Já a terceira concepção (linguagem como processo de interação) reconhece a heterogeneidade das manifestações linguísticas, prioriza o uso de uma gramática numa perspectiva sociinteracionista da língua, que apresente atividades de aprendizagem extraídas das situações discursivas reais, com o intuito de desenvolver a competência discursiva dos alunos.

A concepção de língua(gem) como processo de interação, assim como a relevância de se compreender o fenômeno de variação linguística, ressalte-se, está subjacente ao discurso institucionalizado que orienta o processo de ensino e aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa no Brasil verbalizado, entre outras instâncias, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Apesar desse aspecto, ainda é possível encontrar professores que adotam uma perspectiva de língua(gem) não condizente com tais diretrizes. Trata-se de uma concepção demasiadamente antiga e ultrapassada, embasada

por um sistema linguístico hermético, calcado em regras imutáveis. Tal perspectiva revela uma concepção distorcida do ensino da língua portuguesa, bem como reproduz um modelo de ensino que denota, entre outros aspectos, preconceito linguístico.

Essa noção equivocada de ensino de língua portuguesa, adotada por professores que perpetuam o falso conceito de que ensinar tal disciplina significaria apenas ensinar gramática normativa, acaba por interferir na elaboração dos materiais didáticos, impressos ou digitais. Estes, por sua vez, reproduzem uma abordagem da língua e atividades de ensino que não contribuem para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, mas apenas se prestam para a memorização de regras, muitas vezes, sem utilidade nas interações linguísticas reais.

Tal discrepância de abordagem da Língua Portuguesa, que pode ser encontrada em materiais didáticos digitais, por exemplo, também ocorre entre os OAs depositados no Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE). Isso revela, entre outros aspectos, que não há parâmetros de avaliação como existem para os livros didáticos. A ausência de critérios para se avaliar a adequação dessas ferramentas digitais, ressalte-se, tem suscitado o desenvolvimento de pesquisas científicas, como Araújo (2013), Araújo, Ribeiro e Santos (2012) e Ribeiro (2013), no intuito de contribuir com a qualidade com a qualidade e o uso adequado de tais materiais didáticos), que tratam de OAs em forma de software.

A relevância desse assunto instigou-nos a pesquisar também semelhante problemática em OAs destinados ao ensino da Língua Portuguesa e depositados no Banco Internacional de Objetos Educacionais – BIOE, já que eles podem ser considerados como materiais didáticos, recurso fundamental para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, nossa pesquisa visa contribuir com docentes afeitos ao uso das mídias digitais no ensino da língua portuguesa, mas que desconhecem algumas especificidades desse assunto. Faz-se necessário salientar, também, que nosso trabalho difere-se dos referidos anteriormente porque explora especificamente, no BIOE, a categoria vídeos.

A investigação teve como objetivo analisar a concepção de língua(gem) subjacente ao material, o tipo de ensino e o tratamento que é conferido ao fenômeno de variação linguística. Tais aspectos, destaque-se, são preponderantes para se avaliar, por exemplo, quais OAs em vídeos são mais indicados para o ensino da língua portuguesa que prime pelo desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Nosso intuito, portanto, foi contribuir com professores da referida área que desejam utilizar (ou utilizam) esses recursos, mas escolhem-nos intuitivamente nos repositórios e acabam reproduzindo uma visão distorcida da língua materna.

No que consiste à metodologia desta pesquisa, optamos por uma abordagem descritiva de caráter exploratório. A preferência por esse método justifica-se pelo fato de que foi realizada uma análise que prioriza a identificação de algumas particularidades no objeto de estudo. Por meio desse procedimento de investigação científica, pretendeu-se, ainda, conhecer e revelar algumas especificidades encontradas no *corpus* da pesquisa.

Como foi dito, o universo da amostra é o Banco Internacional de Objetos Educacionais – BIOE, repositório virtual de OAs que mantém e compartilha essas ferramentas digitais. Ele foi escolhido porque, dentre os repositórios disponíveis no Brasil, é o mais significativo em termos de diversidade e quantidade de OAs disponibilizados. No BIOE, estão depositados 153 vídeos. Eles foram organizados e classificados. Depois de uma seleção, que será melhor detalhada na metodologia, restaram 110 vídeos

Dos 110 OAs em vídeos que exploram conteúdos mais específicos do ensino da LP: 57 são do grupo *Nossa Língua Portuguesa*, 36 são do grupo *A Língua Portuguesa é Nossa* e 17 são do grupo *Conexão Linguagem*. Com o intuito de delimitar a amostra, considerou-se três aspectos: o escopo de uma pesquisa de mestrado necessita de uma amostra restrita; cada grupo de vídeo apresenta a mesma abordagem dos conteúdos em seus OAs; os vídeos selecionados deveriam discutir a variação linguística. A escolha deste último aspecto deu-se porque, normalmente, os vídeos tratam de um fenômeno em variação, seja em uma abordagem prescritiva (que desconsidera a variação e

trata alguns usos da língua como preconceito), seja em uma abordagem reflexiva (que admite a variação e combate o preconceito) da língua. Assim, foram selecionados, então, dois OAs em vídeos para análise. Um do grupo *Nossa Língua Portuguesa*, outro do grupo *A Língua Portuguesa é Nossa*.

Este relato de pesquisa em forma de dissertação está dividido em três capítulos. No primeiro, intitulado “O ensino da Língua Portuguesa: alguns aspectos relevantes”, apresentamos a teoria que fundamenta nossa pesquisa. De início, situamos a disciplina língua portuguesa ao longo de sua história. Depois, tratamos das concepções de linguagem e os tipos de ensino que subjazem tais concepções. Para isso, ancoramos nossas discussões em Bakhtin/Volochínov (2010), Castilho (2002), Haliday McIntosh e Strevens. (1974), entre outros autores. Nesse capítulo, evidenciamos, ainda, as diretrizes que orientam o ensino da língua materna no Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa. Por fim, discutimos a variação linguística e sua relevância para os estudos linguísticos sobretudo, na perspectiva de Almeida e Zavam (2004), Bagno (1999) e Bortoni-Ricardo (2004).

No capítulo dois, “Material didático: meios impresso e digital”, apresentamos as considerações de alguns teóricos que discorrem sobre a constituição e o uso de materiais didáticos impressos e digitais. Antes de discutir material didático digital, foco desta pesquisa, achamos relevante tratar de material didático impresso e especialmente do livro didático. Na primeira parte do capítulo, discorremos sobre como se transforma o saber científico em saber a ser ensinado; como se constituiu o livro didático como principal material didático usado para o ensino de LP; e quais são as iniciativas governamentais relativas ao material didático para o ensino de LP; já na segunda parte, tratamos dos tipos de material audiovisual que podem ser usados como material de ensino: filmes e objetos de aprendizagem.

No terceiro capítulo, intitulado “Abordando a variação linguística em sala de aula: análise de objetos de aprendizagem em forma de vídeos”, realizamos a análise dos objetos de aprendizagem que compõem o *corpus* desta

pesquisa. Esse capítulo está dividido em três partes: na primeira, apresentamos e descrevemos o universo da amostra, o repositório Banco Internacional de Objetos Educacionais; na segunda, descrevemos todos os OAs em vídeos encontrados no BIOE; na terceira, construímos a análise propriamente dita dos OAs selecionados. Para a realização dessa parte, empregamos a teoria apresentada no capítulo um e realizamos um enfoque na concepção de linguagem, no tipo de ensino e no tratamento da variação linguística que emergem dos referidos materiais didáticos digitais. Por fim, encerramos o trabalho apresentando as considerações finais. Nessa parte, evidenciamos os principais aspectos encontrados ao final da pesquisa.

1. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES

Como já explicitamos na introdução deste trabalho, o relato de pesquisa que aqui se apresenta como dissertação trata da análise de material didático digital destinado ao ensino de Língua Portuguesa. Tendo isso em conta, é preciso levantar subsídios que embasem teoricamente a investigação. Nessa perspectiva, o objetivo deste capítulo é discutir aspectos relevantes do ensino de Língua Portuguesa (LP) e que são necessários como subsídios para a análise que será feita no capítulo três. Assim, iniciamos a discussão teórica descrevendo e situando o ensino de língua portuguesa (LP), por intermédio da história do ensino dessa disciplina.

Depois disso, admitindo-se que a) não é possível falar de ensino de língua sem antes discutir concepções de língua(gem), uma vez que, a depender da(s) concepção(ões) segundo a(s) qual(is) é vista a língua(gem), o ensino de uma língua se configura, se atualiza e b) no caso da produção de material didático, mesmo que o autor possa não ter consciência efetiva da noção de língua(gem) com que trabalha, ou que queira afirmar ser uma, quando, na verdade poderia ser outra, é, na maioria das vezes, possível inferir em certa medida o que se entende por língua(gem) em uma atividade, em um objeto de aprendizagem, por exemplo; tratamos das concepções de linguagem normalmente mencionadas nos estudos de filosofia da linguagem e retomadas no âmbito da linguística.

No subtópico seguinte, elegemos uma importante diretriz de ensino no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para, a partir dela, focar o que se recomenda a respeito do ensino de LP na atualidade. Por fim, tratamos de um conteúdo de análise linguística que perpassa a análise dos objetos de aprendizagem em forma de vídeo que compõem o corpus de pesquisa deste trabalho: a variação linguística.

1.1 Breve histórico da disciplina Língua Portuguesa

Ao se pensar a Língua Portuguesa como disciplina (doravante LP), dificilmente se consegue imaginar que nem sempre ela fez parte dos currículos na escola. Entretanto, de acordo com Soares (2002), a inclusão da LP, como disciplina escolar, somente aconteceu nas últimas décadas do século XIX.

No início do período colonial no Brasil, coexistiam várias línguas indígenas (a maioria do tronco tupi), as línguas trazidas pelos africanos, que vinham para cá como escravos, e o português como língua dos colonizadores. A comunicação entre indígenas e colonizadores era feita através da chamada língua geral, uma mistura de língua portuguesa e tupi, utilizada por esses povos em decorrência das necessidades de convívio desse período. Nessa época, o português era utilizado apenas para alfabetização. No ensino secundário e no superior, por sua vez, as práticas escolares jesuíticas eram fundamentadas pelo latim. Explica-se isso pelo fato de as poucas pessoas escolarizadas pertencerem à elite, que se preocupava em seguir o modelo educacional vigente, bem como pelo Português não ter valor cultural nesse período, já que não era utilizado em documentos oficiais e em cerimônias religiosas, por isso, não trazia motivação para torná-lo uma disciplina curricular (SOARES, 2002).

Por conta de tal primazia do latim, referência da educação jesuítica, os primeiros sinais de inclusão da LP na estrutura curricular somente apareceram em meados do século XVIII. Isso ocorreu, mais especificamente, na década de 1750, quando o Marquês de Pombal instituiu reformas de estudos e tornou o Português obrigatório no Brasil, proibindo o uso de outras línguas. O Português deixou, assim, de ser utilizado apenas para alfabetização. A partir dessas reformas, a gramática portuguesa passou a ser estudada, tornando-se parte do currículo escolar, mesmo com a permanência da gramática latina. Destaque-se, ainda, que as intenções de Pombal eram estratégias políticas, pois, à época, os povos dominadores (assim como os portugueses) tratavam logo de impor suas línguas aos dominados (como os indígenas e negros), para que assim esquecessem de suas origens e fossem mais facilmente comandados. (SOARES, 2002)

Após o uso do português ser imposto pelo Marquês de Pombal, os padres jesuítas e sua educação foram extintos do Brasil. Alvo de discussões e controvérsias, as reformas pombalinas dividiram opiniões: de um lado, há aqueles que acreditam que elas extinguiram o sistema pedagógico utilizado pelos jesuítas e não o transformaram, de outro, há aqueles que afirmam que elas foram responsáveis pela formação de cidadãos alfabetizados e leitores de traduções dos filósofos enciclopedistas. Em meio a tais divergentes opiniões, as reformas de estudo instituídas pelo Marquês foram fundamentais para a consolidação da língua portuguesa no Brasil. (SOARES, 2002).

Mesmo com as reformas pombalinas, é preciso destacar que a LP na constituída como disciplina ainda não fazia parte do currículo escolar, ela estava diluída nas aulas de retórica, poética e gramática. Na verdade, durante quase todo o século XIX, o ensino do Português ainda dependeu do latim, era realizado nas disciplinas de Gramática Geral e/ou Gramática Filosófica por intermédio de comparações entre a língua vernácula e o latim. Ressalte-se, ainda, que os conteúdos da língua vernácula somente eram ensinados no primeiro ano do ensino secundário. Nos demais, o ensino voltava-se apenas para o latim (RAZZINI, 2000).

A consolidação do Português como disciplina foi se dando aos poucos durante o século XIX, a instalação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro fez surgir numerosas gramáticas brasileiras, as quais terminam por ser elementos fundamentais na estruturação de uma língua como disciplina. Ainda no caminho da consolidação, em 1838, o Português passou a ser o principal objeto de ensino, ministrado nas disciplinas Retórica e Poética. (PFROM NETO *et al*, 1974).

Os anos seguintes do século XIX foram marcados por modificações no ensino de Português. Em 1855, o Colégio Pedro II instituiu, no programa dessa disciplina, exercícios de ortografia, leitura literária e recitação. Nessa mesma época, utilizava-se também uma gramática, um dicionário e uma seleta de textos, composta, em sua maioria, por autores portugueses e brasileiros. Já em 1870, ocorre a inclusão da LP nos chamados exames preparatórios (provas

para acesso aos cursos superiores de Direito, Medicina e Engenharia), assim como a criação do cargo de professor de Português. Dez anos depois, na década de 1880, o aumento no ensino da escrita fez com que a LP fizesse parte da grade curricular de três anos iniciais do ensino secundário (RAZZINI, 2000).

Depois desse momento, no século XX, até os anos de 1940, o ensino do Português não sofreu modificações relevantes. Nesse período, a elite nacional ainda prevalecia como clientela de alunos. Mantinha-se, assim, o estudo da gramática da LP ao lado da retórica e da poética para satisfazer os interesses culturais de então. Por outro lado, a partir da década de 1950, mudanças significativas se intensificaram na escola. Junto com as transformações sociais e culturais, a democratização do ensino trouxe consigo a necessidade de reformular as funções e os objetivos da instituição escolar. Conforme elucida Geraldi (1991), essa abertura no processo de acesso à escola, reivindicada pelas classes populares, trouxe com ela para o ambiente escolar um público diferente e bastante heterogêneo, que utilizava uma variedade linguística ainda não estudada nas instituições¹ escolares.

Foi na década de 1960 que a LP consolidou-se no currículo escolar. Houve importantes acontecimentos que marcaram esse período, tais como a fusão da gramática e do livro de textos², que ocorreu progressivamente. O livro de Português passou a apresentar exercícios de vocabulário, interpretação, redação e gramática. Além disso, houve transferência da preparação de aulas, que antes era feita pelo professor - já que não havia nenhum tipo de exercício que acompanhasse os textos ou as regras gramaticais - para o autor dos livros didáticos, o que marcou, em certa medida, um processo de depreciação da função docente. Depois desse momento, em 1961, com a inclusão da Linguística nos cursos de graduação em Letras, os alunos (futuros professores) passaram a estudar a variação linguística, que agora fazia parte da realidade escolar. Por fim, a disciplina *Língua Portuguesa*, então chamada Comunicação

¹Sobre as novas normas linguísticas que entraram na escola, discutiremos com mais vagar na seção 1.3.

²O material para o ensino da língua era composto por gramática e livro de textos, estes últimos não traziam nenhum tipo de subsídio para o professor, como exercícios, por exemplo. A junção da gramática e do livro de textos, no início, ocorreu ainda de forma tímida.

e Expressão, consagrou-se como disciplina com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5.692/1971 (SOARES, 2002).

Na década de 1980, novos rumos foram traçados para a disciplina, a partir dos estudos da Linguística Textual. No que diz respeito ao conteúdo de ensino de LP, o ensino de gramática deixa de ser central e passa a ser visto dentro do texto, mesmo assim, nesse início, o estudo de unidades como a frase ainda prevalecem no trabalho de sala de aula. No decorrer da década, os estudos da Linguística Textual avançam e gradativamente a primazia do texto como unidade básica de estudo passa a ser o objetivo do ensino de língua. Isso se concretiza finalmente na década seguinte, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que postulam a visão de língua como interação e a necessidade de se trabalhar com gêneros textuais no estudo da língua materna.

Como foi dito no início, para tratar do ensino da LP, em qualquer instância, é relevante relacionar o ensino às diferentes concepções de linguagem apontadas por diferentes teóricos. No tópico a seguir, faremos uma breve discussão sobre as concepções a partir do que dizem Bakhtin (2010) e Castilho (2009). Essa discussão servirá de base para análise dos objetos de aprendizagem que compõem o *corpus* da pesquisa.

1.2 Concepções de linguagem e tipos de ensino

Para entender como se caracteriza o ensino de língua, é preciso analisar, antes de tudo, a concepção de língua(gem) que subjaz ao ensino. Neste tópico, apresentamos as concepções de linguagem normalmente discutidas no âmbito da linguística e as relacionamos aos tipos de ensino discutidos por Halliday, MacIntosh e Strevens (1974). Nessa discussão, são evidenciados também conceitos operacionais que subjazem a cada tipo de ensino. Para isso, ressaltamos especialmente aqueles que dizem respeito ao que se chamava, no âmbito do ensino de língua portuguesa, de “ensino de gramática” e que a partir dos PCNs (1998), passou a ser chamado de análise linguística. A questão da análise linguística nos interessa aqui porque analisamos os objetos de aprendizagem que trazem conteúdos de análise linguística.

I. Linguagem como expressão do pensamento

A concepção que costumeiramente é nomeada como *linguagem como expressão do pensamento* é denominada por Bakhtin (2010) de *subjetivismo idealista*. De acordo com o filósofo, nessa abordagem, o ato individual da fala seria decorrente da mente dos falantes e a linguagem seria algo que parte do interior do indivíduo para o meio externo. Esse ato de exteriorização das ideias não sofre interferência dos aspectos extralinguísticos assim como não são consideradas, na análise do próprio ato, as manifestações pessoais e sociais que ocorrem no decorrer da comunicação. Nessa concepção da língua, são as leis da psicologia individual que regem as leis de criação linguística.

Aquilo que Bakhtin (2010) denomina *subjetivismo idealista* é retomado por Castilho (2009) no paradigma da *língua como atividade mental*. Segundo esse autor, nessa perspectiva, as atividades cerebrais humanas detectam todos os elementos existentes ao redor do homem e constituem, a partir de tal percepção, uma representação do ponto de vista semântico e gramatical. Essa percepção da linguagem, ainda segundo o autor, implicaria em entender também o funcionamento da mente humana exatamente no instante em que se dá o raciocínio diante de um fato linguístico, ou ainda, quais elementos constitutivos do cérebro seriam responsáveis pela compreensão e assimilação da linguagem. Como o próprio Castilho (2009) constata, considerando-se a complexidade da mente dos homens, isso significaria que para explicar o que seria língua(gem) ter-se-ia que entender também de psiquiatria, de neurologia, entre tantas outras ciências que buscam compreender a parte do corpo humano responsável pelos processos cognitivos.

Já para Travaglia (1996), que possui perspectiva semelhante, a linguagem como expressão do pensamento é construída no interior da mente dos indivíduos. Trata-se apenas de uma exteriorização das ideias contidas na mente dos falantes. Esse processo é decorrente de um ato individual, por isso não pressupõe interação ou mesmo é influenciado pelo contexto social da

ocorrência linguística. Além disso, essa concepção presume um ordenamento lógico do pensamento realizado por meio de regras. Sob essa perspectiva da linguagem, caberia ao leitor/ouvinte apenas a função de mero receptor da informação, sua participação, portanto, seria passiva.

No que diz respeito ao ensino da língua materna, a concepção que o professor tem de linguagem influencia diretamente no modo como se “estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino” (TRAVAGLIA, 1996, p.21). Segundo Halliday, McIntosh e Strevens (1974), existem três tipos de ensino: *prescritivo*, *descritivo* e *produtivo*, os quais, no entender de Travaglia (1996), podem estar relacionados com três concepções de linguagem. No caso da concepção de linguagem como tradução do pensamento (subjativismo idealista para Bakhtin (2010), linguagem como atividade mental para Castilho (2009)), o ensino prescritivo estaria relacionado a tal concepção.

O ensino prescritivo pauta-se, de modo geral, pela substituição de formas da língua aprendidas na infância pelas formas reconhecidas e validadas como ideais para o uso. A imposição de tais substituições pode prejudicar a aprendizagem da língua materna e impedir que se compreenda a função da linguagem no interior das práticas sociais. Para Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p.262), quando se pune uma forma da fala, que crianças tentam utilizar na escrita, pode-se causar incompreensões na aprendizagem, pois elas “podem chegar a sentir-se incertas quanto à correção de qualquer coisa que escrevam”. Isso ocorreria porque a criança percebe que o modo como fala, as expressões que utiliza na oralidade, não condizem com aquelas prescritas pelo professor para a escrita. Diante do sentimento de frustração, normalmente, ela tenderia a pensar que a língua materna é demasiadamente difícil e terminaria seus estudos sem saber utilizar a língua adequadamente (Ibidem).

Apesar de o ensino prescritivo não ser o mais recomendado, pois muitas vezes as formas linguísticas impostas aos falantes são padrões estabelecidos pela classe social dominante que não são utilizadas na vida real, ao contrário do que se poderia pensar, ele não deve ser extinguido das práticas de ensino e aprendizagem da língua materna. Existem muitas situações de

aprendizagem da língua portuguesa que precisam ser prescritas, como o uso do *g* ou *j* em vocábulos como *viagem* e *viajar*, por exemplo. Por conta de tais situações, o ideal é que o ensino prescritivo seja apenas reduzido, para que se possa explorar as várias outras possibilidades de uso da língua, e não somente aquelas prescritas pela gramática. (HALLIDAY, MCINTOSH E STREVEN, 1974).

Com relação a conceitos operacionais em linguística que subjazem a concepção de linguagem como expressão do pensamento, destacamos, a seguir, um quadro proposto por Doretto e Beloti (2011), no qual as autoras fazem um resumo de como se apresentariam o conceito de sujeito, de gramática, de leitura, entre outros. Na sinopse feita pelas autoras, interessa-nos especialmente o conceito de gramática, cujo conteúdo é confundido com o próprio conteúdo de ensino da língua.

CONCEITOS/ASPECTOS SUBJACENTES	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO DO PENSAMENTO
Gramática	Prescritiva: conjunto de regras que devem ser seguidas, para garantir o êxito na escrita e na fala.
Função da língua	Exteriorizar um pensamento, ou seja, materializá-lo gráfica ou fonicamente, com o predomínio do eu.
Sujeito	A linguagem é considerada dom, o sujeito pode controlar o êxito e a boa comunicação, logo, é “consciente” e “individual”.
Texto e sentido	Texto: produto pronto e acabado, dependente da capacidade de criatividade individual, ligado à retórica. Sentido: único.
Leitura	Decodificação: reconhecimento imediato dos sinais linguísticos.
Produção textual	Colocar o pensamento em forma de linguagem e seguir as regras impostas pela gramática tradicional.
Unidade básica de análise	Palavra.

Principais atividades de ensino	Classificação de palavras; análise lógica; regras gramaticais.
Procedimentos para atingir objetivo de ensino	Atividades metalinguísticas para dominar a norma culta: estudo das regras e nomes.
Oralidade	Não é considerada e é entendida como idêntica à escrita.
Variedades linguísticas	Exclui, pois tudo o que foge à norma culta é considerado errado e deficiente.
Norma	Culta: somente a da classe dominante.
Caráter da língua	Homogêneo e invariável.
Critério de avaliação	Certo x errado: norma imposta que reproduz o preconceito linguístico.

Quadro 1: Concepção de linguagem como expressão do pensamento (DORETTO; BELOTI, 2011), (adaptado).

A partir do quadro apresentado, pode se entender, por exemplo, quais são os conceitos que permeiam os estudos da língua quando se concebe a linguagem apenas como exteriorização do pensamento. Sob tal perspectiva no ensino da língua portuguesa, existem somente dois objetivos: “a) levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão; b) ensinar a variedade escrita da língua”. (TRAVAGLIA, 1996, p.19). Nessa abordagem, a gramática é apenas um livro que preconiza formas que não se alteram, como se fosse uma espécie de “doutrina, composta de dogmas, a serem aceitos como verdades incontestáveis” (BAGNO, 2010, p.17). Já o desenvolvimento da competência discursiva dos falantes (compreender e produzir os mais variados tipos de textos de acordo com as inúmeras situações de uso), é desconsiderado, pois a gramática seria a única forma adequada da língua para se utilizar em todas as situações.

II. Linguagem como instrumento de comunicação

A linguagem como instrumento de comunicação é denominada de “objetivismo abstrato” por Bakhtin (2010). Nessa perspectiva, a língua seria um sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais que direciona e determina os

aspectos linguísticos. Nesse caso, existe uma norma da língua que estabelece uma unicidade entre esses três paradigmas. Isso significa que, apesar de as enunciações serem individuais, os aspectos acima mencionados são comuns para todas as enunciações. Nesse sentido, os fatos linguísticos ocorrem tendo em vista uma determinada norma, reconhecida pelos falantes, que possibilita a compreensão entre os indivíduos do mesmo grupo social. A esse respeito, Bakhtin (2010, p.81) observa que

O indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído, e qualquer mudança no interior desse sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual. [...] Na verdade só existe um critério linguístico; está certo ou errado. (BAKHTIN, 2010, p.81)

Sob a concepção de língua como objetivismo abstrato, os falantes entram em contato com um sistema da língua arbitrário, hermético e finito. Em vista disso, nessa abordagem, não é possível se tecer juízos de valor a respeito da língua, mas apenas noções do que estaria certo ou errado do ponto de vista da norma regente. A comunidade de falantes seguiria uma espécie de comando linguístico, em que não haveria espaços para qualquer tipo de análise de aspectos linguísticos que não se submetessem a uma norma, a um sistema. Em tal concepção, os falantes e suas ideologias não são considerados na análise das expressões. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010).

Na concepção de língua como instrumento de comunicação, os falantes apenas comunicam algo, desprezando-se, com isso, os aspectos contextuais em que os enunciados estão inseridos. Por exemplo, não se consideraria o aspecto histórico e social que cada enunciado revela, como se fossem únicos e não mantivessem relação de sentido com os demais. Sabe-se, entretanto, que cada manifestação linguística faz parte de um momento de determinada sociedade e, por isso, carrega em seu bojo as ideologias de tais momentos, sejam sociais, políticas, religiosas, familiares ou científicas. A esse respeito, Bakhtin/Volochinov (2010) afirmam que, para o objetivismo abstrato, a dificuldade de considerar tais aspectos na fala, como o caráter social da língua e o contexto de realização das manifestações linguísticas, decorre de que a fala é heterogênea, pois foi constituída a partir das interações verbais dos indivíduos

em suas situações sociais, nesse caso, transporta e externa diversas variações desses espaços que dificultariam o estudo da língua.

Bakhtin/Volochínov (2010) revelam, ainda, que Saussure expressava a teoria do objetivismo abstrato por meio do estruturalismo, vertente que explica a língua pela própria língua, um sistema homogêneo que não sofre interferência de qualquer tipo, sejam linguísticas ou não. A partir de exemplos artificializados, os estruturalistas estudam a língua de modo sincrônico, inserida em uma determinada limitação de tempo, com base em um sistema de normas e formas rígidas, em que os falantes fazem suas escolhas a partir de um mesmo código, que é apresentado para qualquer um, indistintamente. Na perspectiva saussuriana, a língua é vista como um sistema que se posta com superioridade ante ao indivíduo, portanto, os elementos linguísticos são analisados com base em suas relações com os demais elementos desse sistema, sem considerar as especificidades extralinguísticas.

A concepção saussuriana da língua tem por base um pensamento cartesiano e desconsidera as condições de interação em que os falantes se encontram no instante de realização de suas ocorrências linguísticas. Dessa forma, aspectos como crenças, valores sociais e marcas de regionalidade de cada falante, por exemplo, também são excluídos da análise. Teoricamente, para os estruturalistas seguidores de Saussure, tais aspectos provocariam confusões e distorções nas análises linguísticas, pois seriam elementos demasiadamente heterogêneos, portanto difíceis de serem analisados e compreendidos na fala dos indivíduos. Além de não ser sistematizável, para os estruturalistas, a consideração de tais aspectos extrapolaria o âmbito linguístico. (CASTELAR, 2000).

O objetivismo abstrato de Bakhtin (2010) é retomado por Travaglia (1996) como *linguagem como instrumento de comunicação*. Nessa concepção, segundo o autor, a língua seria percebida como um código, que é compartilhado pelo emissor e pelo receptor da mensagem. Obviamente, os falantes necessitam de domínio desse código para auxiliar na sua utilização, o que significa limitar-

se, no uso da língua, a uma decodificação da mensagem transmitida por meio de um canal.

Quanto aos prejuízos dessa concepção (objetivismo abstrato), Bakhtin (2010, p.99) postula que “a língua, no seu sentido prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. Segundo o filólogo russo, separar a língua de seu conteúdo ideológico “constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato”. O autor pontua, ainda, que os métodos de estudos linguísticos que postulam a língua como um sistema de formas normativas são direcionados para os estudos das línguas mortas. Além desse aspecto, ressalta que pensar a língua como um sistema sincrônico, pautado por normas que nunca se modificam com as transformações sociais dos falantes, trata-se, na realidade, de uma abstração.

No que tange ao ensino que estaria relacionado com a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, ter-se-ia o ensino descritivo. Esse tipo de ensino preocupa-se em demonstrar o “modo como a língua funciona, compreendendo falar de habilidades já adquiridas, sem procurar alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas” (HALLIDAY, MCINTOSH E STREVENS, 1974, p.260). Para esses teóricos, de fato, há uma extrema necessidade de se explicar o funcionamento da língua na sala de aula, assim como se esclarecer para os alunos o funcionamento de outras coisas, como o sistema monetário, por exemplo. Entretanto, enfatizar somente as terminologias gramaticais para mostrar como a língua funciona não é suficiente. Os autores, que se referem em suas explicações sempre a crianças, salientam que não é preciso determinar aquilo que os falantes devem dizer na infância, mas o importante seria ensinar que “elas observem o resultado do que dizem e lhes seja mostrado, pela introdução de variantes, qual a causa que conduz a esse resultado”. (Ibidem, p.271).

A realização disso, na prática, poderia ser construída a partir de situações extraídas do mundo real. Por exemplo, poder-se-ia pedir às crianças para que elas mesmas comprassem seus lanches na cantina. Após essa interação, o professor discutiria quais as expressões utilizadas por eles, se suas

intenções comunicativas foram exitosas ou não, quais as dificuldades encontradas nessa manifestação linguística e como poderiam ser solucionadas.

Após a discussão da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, vejamos como se configura o quadro, a seguir, adaptado de Doretto e Beloti (2011), que especifica alguns conceitos operacionais subjacentes a tal concepção:

CONCEITOS/ASPECTOS SUBJACENTES	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM: INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO
Gramática	Descritiva: conjunto de regras que são seguidas. É uma produção em grupo, que descreve as regras utilizadas pela sociedade, na qual cada sujeito, individualmente, busca o código adequado à situação.
Função da língua	Transmitir (codificar) informações, portanto, há o predomínio do “tu” ³ .
Sujeito	A linguagem é competência, o sujeito, determinado e assujeitado, ao codificar sua mensagem, espera que seu receptor decodifique-a de acordo com as intenções do emissor.
Texto e sentido	Texto: modelo a ser seguido. Sentido: único
Leitura	Interpretação: reconhecimento do código de comunicação e estabelecimento de relações superficiais.
Produção textual	Seguir os modelos já existentes, baseados nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação.
Unidade básica de análise	Frase.
Principais atividades de ensino	Seguir o modelo; preencher lacunas; repetir, treinar; centro nas estruturas da língua.
Procedimentos para atingir objetivo de ensino	Atividades metalinguísticas para reconhecer as estruturas da língua e segui-las.

³Quando se fala no predomínio do “tu”, entende-se que o principal objetivo que se tem na comunicação é usar a língua(gem) para transmitir informações a um receptor, que tem a função de decodificar a mensagem recebida.

Oralidade	Começa a ser considerada, em uma abordagem sincrônica, mas ainda há uma predominância da língua escrita.
Variedades linguísticas	Reconhece, apenas teoricamente, durante o uso da língua pelo falante.
Norma	Culta: somente a da classe dominante, com reconhecimento do que é real e ideal.
Caráter da língua	Homogêneo e invariável.
Critério de avaliação	Certo x errado: de acordo com os modelos a serem seguidos.

Quadro 2: Concepção de linguagem como instrumento de comunicação (DORETTO; BELOTI, 2011), (adaptado)

Vê-se, pelo quadro 2, que na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a língua é percebida apenas como um código hermético, que se pauta por regras gramaticais, como um modelo a ser seguido. Por conta desse aspecto, os estudos linguísticos acabam por desconsiderar “os interlocutores e a situação de uso [...], isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua” (TRAVAGLIA, 1996, p.22). Como foi dito no início, no ensino da LP, o conteúdo de gramática foi confundido com o conteúdo de ensino dessa língua. Nesse sentido, essa perspectiva pode influenciar as gramáticas normativas adotadas no Brasil, que “permanecem apegadas ao mito da ‘língua única’ e se apresentam como ‘descrição’ de uma variedade linguística supostamente empregada pelas ‘pessoas cultas’” (BAGNO, 2010, p.26 [grifos do autor]). Ressalte-se que tais tipos de gramática costumam validar formas linguísticas idealizadas (que não são utilizadas na vida real dos falantes), e imprimem noções de certo e errado de acordo com os modelos pré-determinados por uma parcela de gramáticos considerados como puristas e defensores de uma língua que jamais se transforma.

III. Linguagem como processo de interação

Linguagem como processo de interação é o postulado de Bakhtin (2010) para explicar a natureza da linguagem. O autor esclarece que, para se compreender a linguagem e estudá-la, é preciso inseri-la em uma situação real de interação social. Em vista dessa realidade, as pesquisas na área da linguística precisam considerar os elementos extralinguísticos que permeiam tal interação.

Sob essa concepção, reconhecer a língua como uma atividade social significa entender a realização das manifestações linguísticas como um processo e não como um ato isolado em si mesmo. Sob tal ponto de vista, não se trata apenas de transmitir uma mensagem para ser decodificada ou se construir sentenças linguísticas a partir de normas imutáveis, mas de analisar a língua sob enfoques tanto linguísticos quanto sociais. Considerando a língua como um processo de interação em constante alteração, os elementos estruturais da língua são, na realidade, flexíveis, permeáveis, transformáveis, dinâmicos e sempre apresentam uma possibilidade de reelaboração (CASTILHO, 2009).

Destacando a visão bakhtiniana (2010), Travaglia (1996) retoma a linguagem como processo de interação e aponta o uso da língua como uma realização de manifestações linguísticas que atuam sobre o interlocutor, que normalmente deve ser persuadido pelo locutor. Nessa concepção, além da importância do contexto do evento discursivo, os papéis desempenhados pelos falantes (e seus propósitos comunicativos), no momento do ato interlocutivo, são também preponderantes para a compreensão das práticas languageiras.

Sob o mesmo ponto de vista e falando do ensino de LP, Geraldi (1997, p.5), por sua vez, defende que “não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem”, com destaque para as interlocuções, manifestações linguísticas que contribuem para a constituição dos sujeitos a partir da produção de linguagem. Para o autor, admitir tal concepção significa que: a língua não é um sistema pronto, mas se reconstrói a cada ato interlocutivo dos falantes; os sujeitos se constituem a partir de suas interações sociais e manifestações da linguagem surgidas em tais interações; as interações ocorrem

em um contexto social e histórico e sofrem interferências desse contexto. Com isso, pode-se depreender a complexidade dos atos interlocutivos, já que a diversidade do meio externo (aspectos extralinguísticos) influenciará significativamente nos aspectos linguísticos.

Para destacar o ensino decorrente da concepção de linguagem como processo de interação, retoma-se Halliday, McIntosh e Strevens (1974). Segundo os autores, o ensino produtivo

da língua interessa-se por ajudá-lo a entender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente. Ao contrário do ensino prescritivo, o produtivo não pretende alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas. (HALLIDAY; MCINTOSH E STREVEN, 1974, p.276)

Os autores destacados defendem um ensino da língua materna mais voltado para a utilização prática da língua nos espaços sociais. Salientam também que esse aspecto deve ser significativamente considerado na sala de aula para que os falantes saibam utilizar a língua de modo adequado, isto é, de acordo com as diversas situações discursivas. Halliday, McIntosh e Strevens (1974) postulam, ainda, que os professores de língua materna necessitam apresentar aos alunos os mais variados textos, as diversas possibilidades de registro da língua, sem no entanto priorizar ou prestigiar determinado gênero⁴, contanto que seja amplamente utilizado pelos falantes, ele precisa ser estudado. Segundo os teóricos, “é a amplitude e o uso das diferentes variedades da língua materna, mais do que a real introdução de novos padrões e elementos, que constitui o foco do ensino linguístico produtivo”. (Ibidem, p. 277).

Retomando Doretto e Beloti (2011), apresentamos mais uma adaptação dos conceitos operacionais explicitados pelas autoras que, no quadro a seguir, analisam tais elementos na perspectiva da linguagem como processo de interação.

⁴Halliday, McIntosh e Strevens (1974) referem-se especificamente aos textos literários que, segundo eles, são os únicos apresentados aos alunos para o estudo da língua materna.

CONCEITOS/ASPECTOS SUBJACENTES	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO
Gramática	Internalizada: conjunto de regras que o falante domina e utiliza para interagir com os demais interlocutores nas situações reais de comunicação. Considera-se a gramática como contextualizada.
Função da língua	Realizar ações sobre o outro e, dessa forma, o predomínio está nas interações verbais sociais.
Sujeito	A linguagem é interação, o sujeito é psicossocial, ativo na produção de sentidos, construído na e pela linguagem, passa a ocupar posições determinadas.
Texto e sentido	Texto: é o próprio lugar da interação. Sentido: polissêmico
Leitura	Compreensão: relacionamento do texto com os diversos contextos que o cercam. Coproduzir sentidos é objetivo da tarefa de ler.
Produção textual	Interagir com os demais sujeitos, a partir de reais necessidades, com finalidade, interlocutores e gênero discursivo definidos.
Unidade básica de análise	Texto
Principais atividades de ensino	Leitura; produção de textos (baseada nos gêneros discursivos); análise linguística; oralidade.
Procedimentos para atingir objetivo de ensino	Atividades epilinguísticas ⁵ e metalinguísticas para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas.
Oralidade	É vista como tão importante quanto a escrita, já que a adequação de ambas depende da situação real de interação comunicativa.
Variedades linguísticas	São consideradas e entendidas, levando-se em conta o contexto, os objetivos e as circunstâncias.

⁵São consideradas atividades epilinguísticas aquelas em que o sujeito é capaz de refletir sobre o texto lido e/ou escrito e de operar sobre ele com o intuito de explorá-lo de formas distintas (sendo capaz, então, de atribuir sentidos ao texto, verificar sua lógica, coesão, adequação das categorias gramaticais e ortografia, por exemplo).

Norma	Variantes: conforme as situações reais de uso.
Caráter da língua	Heterogêneo e variável.
Critério de avaliação	Adequado/inadequado à situação de uso da língua.

Quadro 3: Concepção de linguagem como forma de interação (DORETTO; BELOTI, 2011), (adaptado)

Como é possível constatar, a partir do quadro 3, a gramática (sinônimo de ensino da língua portuguesa até meados de 1970), nessa perspectiva, une-se ao estudo do texto, dos gêneros discursivos, da oralidade e da variedade linguística. Isso significa, de modo resumido, migrar de uma perspectiva demasiada tradicional (como as concepções da linguagem anteriormente apresentadas), que considerava as regras prescritas pela gramática como as únicas possibilidades de uso da língua, para uma perspectiva interacionista da linguagem. Com as contribuições da Sociolinguística, da Pragmática, da Linguística Textual, sobretudo, reconhece-se que a língua promove interação entre os sujeitos, relaciona-se com aspectos sociais, históricos e ideológicos e varia ao longo dos tempos para adaptar-se às necessidades contextuais dos falantes. Essa particularidade heterogênea da língua, ressalte-se, “faz parte da natureza de qualquer língua viva” (BAGNO, 2010, p.38), por isso precisa ser considerada nos estudos linguísticos.

Reitera-se, no entanto, sob a concepção de linguagem como processo de interação, que não se trata de desconsiderar o ensino de gramática, o principal seria “discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente: as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p.88). Nesse sentido, seria bem mais produtivo para os alunos aprender a produzir um resumo, um artigo científico, uma notícia, entre muitos outros, que simplesmente memorizar classificações gramaticais ou formas verbais e pronominais em desuso.

Após a discussão das concepções de linguagem e sua relação com o ensino, é possível perceber que o ensino da língua portuguesa passou por um processo de significativas transformações até tomar a forma como se configura

hoje. A concepção da língua como processo de interação foi uma das principais mudanças ocorridas para que se chegasse ao formato de ensino atual. Na concepção de Rojo (2000), a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁶ (doravante PCNs), no ano de 1988, pela Secretaria de Educação Fundamental, em parceria com o Ministério da Educação e do Desporto, foi preponderante no processo de institucionalização dessa concepção de linguagem para o ensino da língua portuguesa. No próximo tópico, veremos mais especificamente tais diretrizes e alguns aspectos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁷ (doravante PCNEM).

1.3 Orientações para o ensino da Língua Portuguesa: o que dizem os PCNs e PCNEM

A importância de se tratar das orientações oficiais para o ensino de LP neste trabalho se dá porque é necessário apresentar a partir de que contexto são discutidos os conteúdos de ensino e a forma como eles devem ser tratados em sala de aula. Para analisar a adequação de material didático, como os objetos de aprendizagem, por exemplo, é necessário definir um parâmetro a partir de que se investiga o conteúdo desse material. A análise que faremos no capítulo três é pautada na concepção de linguagem como interação e no que dizem os PCNs, em especial, sobre como deve ser desenvolvido o trabalho como análise linguística. Analisamos, neste subtópico, o que diz o documento sobre os conteúdos de ensino de LP e como esse ensino deve acontecer.

Na opinião de Rojo (2000, p.27), com a publicação dos PCNs, houve “um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa”. A autora salienta

⁶Segundo o próprio documento, “os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”. (BRASIL, 1988, p.5)

⁷ Os PCNEM foram criados em 2000, pelo Ministério da Educação, com o intuito de oferecer subsídios aos educadores para o desenvolvimento de suas práticas escolares mais condizentes com a realidade contemporânea. Tais diretrizes possuem os mesmos princípios teóricos que os PCNs, por isso a discussão do próximo tópico será feita com base nos dois documentos.

que, por se tratarem de “diretrizes”, os PCNs sobressaem-se às antigas “grades de conteúdos curriculares pré-fixados”. Defende, ainda, que tais diretrizes, em respeito à diversidade cultural e regional brasileira, “buscam parametrizar referências nacionais para as práticas educativas” (Ibidem, p.28).

No que concerne ao ensino da disciplina LP, os PCNs, propõem que se desconstrua a falsa ideia de que a norma considerada padrão (prescrita pela gramática normativa) é ideal para quaisquer manifestações linguísticas, realizadas em quaisquer situações de uso. Conforme está previsto em tais documentos, deve-se substituir o ensino da LP considerado mais tradicional, que prioriza unicamente a norma culta padrão e que conduz “o aluno para a aquisição de uma variante ideal, a mesma de autores clássicos da Língua Portuguesa e de indivíduos das altas esferas socioculturais” (BRITO et al., 2003, p.12) por uma abordagem reconhecedora do caráter multiforme da língua. A proposta é considerar, entre outros aspectos, que cada situação comunicativa exige o emprego de determinado uso da língua, que precisa estar adequado ao contexto interlocutivo. Isso significa que a língua varia conforme as exigências do evento discursivo, por meio dela, os falantes interagem de diversas formas em suas distintas esferas sociais. Vejamos alguns aspectos de destaque no documento.

A natureza da linguagem e suas características

Nos PCNs, a linguagem está caracterizada como processo de interação, um evento discursivo realizado em um determinado contexto social e histórico com intenções comunicativas, que são direcionadas para um determinado público-alvo: “quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto [...]” (BRASIL, 1998, p.21). Nesse processo, os falantes interagem socialmente por meio de manifestações linguísticas marcadas ideologicamente, próprias para cada situação discursiva, que comumente se realizam em determinados espaços sociais. Pode-se inferir, a partir do texto do documento, a presença da contribuição de Bakhtin (2011), que classifica tais eventos discursivos como *enunciados*, ou gêneros do discurso. A esse respeito, o autor observa que os

enunciados são individualizados, “mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso”. (BAKHTIN, 2011, p. 262)

Os enunciados ou gêneros do discurso constituem-se uns a partir dos outros, portanto, sempre carregam em seu bojo alguma concepção, ideologia, ou mesmo uma manifestação contrária de outros enunciados produzidos anteriormente. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 297), “os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros”. Essa mesma concepção, ressalte-se, está presente nos PCNs, que também reconhecem o caráter social e dialógico da língua.

O texto como unidade de ensino

Ainda na perspectiva bakhtiniana, mesmo que não se mencione explicitamente o filósofo, afirma-se ainda nos PCNs que os discursos materializam-se sob a forma de textos e estabelecem uma ligação entre si, criando uma imensa rede de comunicação discursiva. Após serem produzidos, os textos agrupam-se por suas semelhanças e surgem, historicamente, em determinadas atividades sociais dos falantes, que os reconhecem como gêneros. Segundo o documento, “os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura”. (BRASIL, 1998, p.21). Em vista desse aspecto, as citadas diretrizes orientam, como ponto de partida para o ensino da LP, o texto como unidade de ensino. Propondo essa mesma orientação, os PCNEM destacam que “a unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz” (BRASIL, 2000, p.18).

Para se tomar o texto como unidade de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, os PCNs salientam que, nas práticas de sala de aula, esse processo deve ser constituído por meio de três variáveis: o aluno, o conhecimento e a mediação do professor. De modo simplificado, o aluno é o aprendiz, que se apropria do conhecimento para utilizá-lo, sobretudo, na vida

profissional. O objeto de ensino é o conhecimento linguístico, por meio dele, os falantes interagem socialmente, em vista desse aspecto, as atividades de sala de aula devem ser planejadas com base nas interações ocorridas no mundo real. Já a mediação do professor, última variável essencial para esse processo, deve primar pelo desenvolvimento de atividades reflexivas, em que se considera o aluno como um ser pensante, com participação ativa na sala de aula. Tais atividades devem ser elaboradas considerando-se, principalmente, as necessidades e as possibilidades de aprendizagem dos alunos diante do conhecimento exposto.

Assim, tomando-se o texto como unidade de ensino de LP, fica evidente nos PCNs que uma mera análise de aspectos gramaticais, extraídos de frases prontas, fragmentadas, descontextualizadas do uso prático da língua, não se justifica para uma abordagem do ensino que vise à competência discursiva dos alunos. Ainda de acordo com o documento em questão, ensinar LP somente por meio de análise de frases e orações isoladas de seus contextos não seria compatível com o objetivo que se pretende para o aluno ao terminar o Ensino Médio: desenvolver sua habilidade de utilizar a língua portuguesa no mundo profissional e social. Quanto à aprender a língua materna somente por meio de orações deslocadas do uso real, Bakhtin (2011, p.283) revela que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”. Evidentemente, ao tomarmos por base os estudos bakhtinianos da linguagem, que fundamentam os PCNs, infere-se que seria preciso estudar a língua a partir de atos interlocutivos reais e não somente de pequenas porções linguísticas, fragmentadas, construídas artificialmente.

Fundamentados em tal concepção, os PCNs atestam que, na formação do aluno, deve-se ter como meta garantir a ele “o exercício pleno da cidadania”, para isso, “é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem”. (BRASIL, 1998, p.24). Em semelhante compreensão da dimensão social da língua, e da necessidade de seu estudo voltado para o uso prático, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas

tecnologias⁸ (2006, p.17-18) defendem que é preciso ensinar aos alunos todo o conhecimento acerca dos gêneros textuais que circulam nas esferas sociais e recorrer aos distintos universos semióticos.

O uso da língua oral e da língua escrita como ponto de partida para o ensino

Assim, utilizando o texto como unidade de ensino, a gramática de modo contextualizado e concebendo a linguagem numa perspectiva discursiva, os PCNs propõem que os conteúdos sejam articulados “em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 1998, p.34). No eixo uso, o desenvolvimento de práticas de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, assim como produção de textos orais e escritos, precisa ser amplamente explorado em sala de aula.

Para o ensino de leitura e escuta dos gêneros, os PCNs propõem alguns elementos que precisam ser explorados em tais práticas de linguagem. Nas situações de escuta de textos orais, por exemplo, as diretrizes indicam conteúdos e atividades que podem ser trabalhados em sala de aula. São exemplos: identificação de gêneros e articulação dos elementos linguísticos; marcas discursivas e intenções veiculadas no discurso; realização de leituras integral, tópica, de revisão etc. e sínteses parciais do texto; formulação de hipóteses antes e após a leitura.

Com relação às práticas de produção de textos orais e escritos, o documento destaca, entre outros conteúdos e atividades: planejamento do texto em função do propósito do autor, perfil do interlocutor e exigências da situação discursiva; seleção dos recursos (semânticos e gramaticais) adequados ao gênero, consideração das condições de produção e circulação do texto, especificidades do gênero e do interlocutor etc.

⁸As Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias foram criadas pelo Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria de Educação Básica, e reforçam a concepção de ensino e aprendizagem de língua/linguagem para a disciplina de LP, proposta muito antes pelos PCNs em 1998. A Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio, encaminha para os professores o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente.

Após a explicitação do eixo “uso”, os PCNs especificam o eixo “reflexão”. A proposta maior é que se realize uma análise das especificidades da LP de modo reflexivo e não impositivo, que impedem a manifestação dos alunos diante dos conteúdos apresentados. Assim, partindo-se de uma abordagem reflexiva, o aluno compreenderá a utilização dos recursos linguísticos empregados nos distintos textos e poderá desenvolver sua própria competência discursiva. Consta, ainda, no citado documento, que refletir sobre os aspectos da língua e da linguagem é reconhecer, por exemplo, os gêneros e seus contextos específicos de uso, condições de produção e circulação dos textos, análise das sequências discursivas e reconhecimento de marcadores linguísticos, respeito à variação linguística às modalidades de registro.

Assim, para se desenvolver a competência discursiva do aluno, deve-se tomar a produção textual dele para se identificar quais são suas verdadeiras necessidades e possibilidades de aprendizagem da língua materna, isso deverá nortear a seleção dos conteúdos. Por meio da análise dessa produção, o professor verificará quais os recursos da língua que o aluno já sabe utilizar e aqueles que ainda precisa aprender. Depois dessa verificação e com base nesse levantamento, o docente deverá articular os conhecimentos que o aluno ainda não domina às atividades de escuta e leitura e de análise linguística (BRASIL, 1998).

A variação linguística nos PCNs e a perspectiva de ensino do PCNEM

Por fim, depois de propor conteúdos que desenvolvam as habilidades de práticas de leitura e escuta e produção de textos orais e escritos na língua materna, os PCNs dedicam especial atenção à variação linguística, assunto que será discutido, mais detidamente, no próximo tópico. Por enquanto, apresentamos a variação na perspectiva somente de tais diretrizes.

De acordo com os PCNs, a variação é um fenômeno próprio das línguas, “independentemente de qualquer ação normativa”. (BRASIL, 1998, p.29). Desse modo, mesmo que se tenha uma norma considerada padrão,

prescrita por uma gramática, a propriedade heterogênea da língua sempre existirá e não poderá ser desconsiderada, sobretudo, no espaço da sala de aula, pois a língua materna varia tanto quanto as características particulares de seus falantes e de seus contextos sociais e geográficos. As inúmeras variedades linguísticas, ressalte-se, coexistem também numa única esfera social, que se relaciona a distintos valores sociais (BRASIL, 1998).

No âmbito da escola, a variação linguística já deve ser abordada desde muito cedo aos falantes. Todas as distintas manifestações linguísticas existentes (regionais, sociais, faixa etária etc.) devem ser igualmente apresentadas aos alunos e discutidas com eles. Na consideração desse aspecto, os PCNs destacam que as instituições escolares não podem perceber as “variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções”. (BRASIL, 1998, p.82). Considerar tais manifestações da linguagem como erros seria preconceituoso além de se ignorar que a variação faz parte da constituição de qualquer língua. Justamente por esse motivo, os falantes necessitam ser capazes de compreender essa heterogeneidade e utilizar a língua, na modalidade oral ou escrita, de modo adequado, já que os textos se realizam sob diferentes formas e nas mais distintas situações, por exemplo, palestras científicas, debates políticos, comentários esportivos, novenas religiosas, contação de histórias, reportagens jornalísticas, artigos acadêmicos, cordéis, romances, bilhetes, cartas, anúncios populares, entre muitos outros.

Para considerar a propriedade heterogênea da língua, no ensino da LP, deve-se apresentar aos alunos os mais variados textos, em diferentes registros, com graus de formalidade vários, próprios de cada domínio discursivo, para que eles possam ser capazes de compreendê-los e, principalmente, de produzi-los respeitando as especificidades de cada situação discursiva. Na prática da sala de aula, os PCNs sugerem, por exemplo, a transcrição de textos com vistas a perceber recursos linguísticos característicos da fala; edição de textos orais para identificação de diferenças entre fala e escrita; análise de textos veiculados em diferentes meios como rádio, TV e internet; percepção da variação

linguística nos distintos gêneros, gerações, e grupos profissionais; comparação de textos que tratam do mesmo tema direcionados para diferentes públicos e/ou em épocas distintas; análise de textos que denotem preconceito linguístico, entre outros.

Já os PCNEM tratam o ensino da LP por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, que estão especificadas, nesse documento, em tópicos. No tópico *Representação e comunicação*, está destacado que o ensino da língua materna deve ocorrer mediante o confronto de diferentes autores que tratam desse assunto. Conforme tais diretrizes, esse procedimento é necessário para que professores e alunos não se conformem com um único posicionamento teórico e estabeleçam sempre uma relação comparativa entre os autores que tratam da linguagem e, desse modo, possam desenvolver uma consciência crítica da língua. É destacado, ainda, nesse mesmo eixo, que os professores devem priorizar o desenvolvimento da competência linguística de seus alunos e não se restringirem simplesmente ao domínio da norma considerada padrão, pois isso implicaria desconsiderar o contexto das ocorrências linguísticas, aspecto fundamental para a compreensão da língua e suas diversas e distintas manifestações. Além de tais aspectos, a aprendizagem da linguagem tecnológica também é ressaltada no referido documento, já que, atualmente, ela está presente em quase todos os segmentos públicos. Por conta dessa realidade, os alunos necessitam aprender todas as formas de comunicação, sobretudo, aquelas de uso nas esferas social e profissional, que emerge do universo tecnológico.

Já no tópico *Investigação e compreensão*, os professores são incentivados a apresentar para os alunos a relação existente entre os textos e seus contextos de origem. A importância disso consiste em que o aluno perceba as expressões características de cada época, identifique o estilo de cada autor e reconheça as distintas produções culturais na modalidade escrita da língua, por exemplo. A preocupação com esses aspectos fundamenta-se em aguçar a percepção investigativa do aluno, para torná-lo capaz de reconhecer os posicionamentos sociais críticos existentes em cada texto e, com isso, realizar suas próprias produções textuais. Para desenvolver-se tal competência nos

alunos, a leitura de textos literários está indicada, sobretudo, como forma de desenvolver as habilidades de leitura e escuta. Está recomendado, ainda, no citado tópico, que as especificidades da modalidade oral e da modalidade escrita da língua precisam ser amplamente discutidas para que o aluno saiba distinguir quando, como e onde usar cada uma delas adequadamente.

Por último, o tópico *Contextualização sócio-cultural* trata do respeito às diversas linguagens existentes nos distintos grupos sociais. Na explicitação disso, as diferentes manifestações linguísticas estão caracterizadas, nesse tópico, como identidade cultural. Isso significa que todos os falantes necessitam aceitar e respeitar as escolhas discursivas encontradas nas inúmeras e divergentes regiões brasileiras, por exemplo. Além desse aspecto, está salientado, também, que não deve haver preconceito linguístico em nenhuma instância. Conforme os PCNEM, no tópico em questão, “verificar [...] as escolhas discursivas, os recursos expressivos utilizados pode permitir ao aluno o conhecimento da sua linguagem como legítima, sem desmerecer as demais” (BRASIL, 2000, p. 10)

Está pontuado, ainda, nos PCNEM que os conteúdos propriamente ditos, considerados mais tradicionais, como gramática, normas e literatura, devem ser abordados numa perspectiva mais ampla, que é a linguagem. A esse respeito, Castilho (2002, p.29), por exemplo, recomenda que “O mais adequado será sensibilizar o aluno para a variabilidade linguística, correlacionando-a com as situações a que corresponde”. Deve-se, portanto, no ensino da língua portuguesa, realizar “atividades bastante motivadoras, porque voltadas para a observação dos fatos da linguagem”. (Ibidem). A proposta maior é reconhecer que todos os conteúdos possuem seu valor, entretanto, devem convergir para o objetivo principal do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa: capacitar os alunos para utilizarem a língua materna (na modalidade oral ou escrita) de acordo com as especificidades de cada gênero, de cada propósito comunicativo e de cada contexto discursivo.

Após discorrermos sobre as orientações oficiais para o ensino da LP, apresentamos, no tópico seguinte, o fenômeno da variação social da língua.

Bagno (2013), por exemplo, especifica que investigar tal assunto em materiais didáticos é fundamental quando se pretende superar antigas concepções do ensino da LP, que ainda insistem em difundir um modelo ultrapassado, calcado em normas inconsistentes e em desuso. Destaque-se que a proposta desta pesquisa, além de discutir as concepções de linguagem e os tipos de ensino encontrados em materiais didáticos digitais, é analisar como a propriedade heterogênea da língua (a variação) é tratada em tais ferramentas. Por conta disso, apresentamos as concepções de alguns teóricos que fundamentam e contribuem com o assunto para que se compreenda qual a relevância desse fenômeno no ensino da língua portuguesa.

1.4 Variação: preconceito *com* a língua ou propriedade *da* língua?

Neste tópico, discutimos a importância de se considerar a variação da língua nos estudos linguísticos. Como já foi afirmado, esta pesquisa propõe-se a discutir e analisar como esse fenômeno é tratado em materiais didáticos digitais que se destinam ao ensino da língua portuguesa no ensino médio. Conforme exposto no tópico anterior, os PCNs e PCNEM há muito que postulam, no processo de ensino e aprendizagem, a análise e a reflexão da língua e da linguagem em detrimento de uma abordagem meramente sistêmica, prescritiva e dogmática. Isso significa, entre outros aspectos, compreender e aceitar as várias possibilidades de uso da língua(gem) e, principalmente, suas modificações ao longo da história dos falantes. Nos materiais didáticos digitais (mais conhecidos como objetos de aprendizagem) analisados no capítulo três desta pesquisa, percebe-se que a concepção de variação distingue-se entre eles. Para esclarecer essa questão, discutimos tal divergência de abordagem a partir de alguns teóricos que subsidiam a análise realizada no referido capítulo

É pertinente às línguas em geral o fenômeno da variação, transformações pelas quais a língua passa e que ocorrem em função dos falantes e suas particularidades e em função dos inúmeros contextos sociais das ocorrências linguísticas. Entretanto, como foi exposto nos tópicos anteriores, as duas primeiras concepções de linguagem (tradução do pensamento e instrumento de comunicação) desconsideravam quaisquer manifestações

linguísticas que não fossem contempladas nas gramáticas. Isso significava, entre outros aspectos, rejeitar as mais variadas formas de linguagem pertinentes às distintas regiões brasileiras assim como as manifestações linguísticas das camadas populares.

A enorme extensão territorial brasileira, que abriga regiões e estados com características socioculturais bastante distintas, provoca “a diversidade ou heterogeneidade do português brasileiro e de seu reflexo no ensino do português como língua materna majoritária, mas não exclusiva, no Brasil”. (MATTOS E SILVA, 2002, p.291). Destaque-se que a constatação disso já é recorrente nas obras de teóricos como Bagno (1999), Castilho (2002), Rodrigues (2002), Bortoni-Ricardo (2004), entre muitos outros. Para Rodrigues (2002, p.11), por exemplo, qualquer língua, seja de uma extensa nação, com toda a sua pluralidade cultural e social, seja de uma “pequena comunidade isolada [...] é um complexo de variedades, um conglomerado de variantes”.

Tais diferenças linguísticas no uso da LP, que são preconceituosamente concebidas como deficiências, foram percebidas, no âmbito educacional, a partir do momento em que a escola passou a receber, também, alunos das camadas populares, na década de 1960. No início da história da educação escolar, entretanto, a instituição de ensino era destino apenas da classe prestigiada e economicamente favorecida. Essa instituição estava preparada somente para receber alunos que nasceram e cresceram em um ambiente, em geral, favorecido por uma educação paternal culta, rico em diálogos familiares, estimulado por boas leituras. (SOARES, 2000).

Assim, quando as instituições de ensino começaram a receber a nova clientela, naquele momento, porém, formada por filhos de pais que não tiveram acesso aos estudos, em geral, trabalhadores operários ou mesmo desempregados que moravam em locais com inúmeros problemas sociais, deu-se o choque cultural e linguístico nos espaços escolares. Nesse momento, pedagogos e demais profissionais da educação consideraram que as marcas linguísticas específicas da classe social mais popular, portanto distanciadas da norma prescrita pela gramática, eram provenientes de pessoas que não se

preocupavam, nem estavam acostumadas ou mesmo conheciam, os dogmas gramaticais. No entender daqueles profissionais, o ambiente em que a camada popular vivia acabava por gerar carências tanto cognitivas quanto linguísticas. Estas ficaram conhecidas como *déficit* da fala⁹, por exemplo, ausência de concordância verbal e nominal, empobrecimento lexical, frases incompletas, pronúncia em desacordo com a variante culta, entre outros aspectos. Assim, as diferenças linguísticas (e não deficiências) dos falantes da camada popular foram associadas à condição social do falante, pessoas discriminadas por nascerem em ambientes precários e por falarem distanciadas da forma considerada culta (SOARES, 2000).

Essa heterogeneidade linguística (supostamente exclusiva das camadas populares) e que os educadores constataram nos espaços escolares, no entanto, é própria dos espaços sociais e, conseqüentemente, de qualquer comunidade linguística. Evidentemente, o grau de variação poderá ser maior em alguns domínios sociais que em outros. Além desse aspecto, é possível constatar também que ocorre variação em um mesmo espaço social, realizada pelo mesmo falante, pois dependendo dos espaços sociais e dos papéis que os falantes estão desempenhando em dado momento, estes deverão preferir determinadas manifestações linguísticas, seja na escolha lexical, ou nas construções sintáticas, por exemplo, Bortini-Ricardo (2004).

A variação manifestada pelo mesmo falante pode ser exemplificada a partir de situações corriqueiras da vida de um professor. Quando está realizando sua aula, em geral, um docente tende a monitorar mais o seu discurso e aproximá-lo da norma considerada padrão, já que, nesse momento, desempenha “um papel social de ascendência sobre seus alunos” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.25). No entanto, quando este mesmo professor, durante o horário de intervalo das aulas, estiver com seus colegas de profissão em sala

⁹Em meados de 1960, o professor Basil Bernstein postulava que a estrutura social influencia diretamente nas manifestações linguísticas. Isso acabou por influenciar, também, a teoria da deficiência linguística. Para esse teórico, existe uma variedade linguística mais elaborada e outra restrita. Os falantes de classe mais favorecida dominariam ambas as variedades, já os que ocupam as camadas populares ficariam somente com a variedade restrita, justamente porque possuiriam um restrito processo de socialização, que acabaria por provocar o chamado *déficit* da fala.

reservada, ele não se preocupará tanto assim com a norma padrão, daí utilizará expressões com um grau de formalidade menor ou mesmo em desacordo com essa norma. Isso ocorre por dois motivos: primeiro, apesar de o ambiente ainda ser a escola, o momento é de descontração; segundo, o professor protagoniza um evento discursivo na modalidade oral, situação em que os falantes são mais afeitos a distanciarem-se da norma-padrão. Os espaços sociais, portanto, são heterogêneos e determinam regras de conduta que, por sua vez, exigirão do falante um discurso adequado para cada espaço social.

A situação descrita anteriormente revela, entre outros aspectos, que o falante precisa adequar o uso da língua aos atos interlocutivos, que emergem de distintos contextos discursivos. Nesse caso, é possível perceber o caráter heterogêneo da língua, que deve variar de acordo com as situações reais de uso e com as especificidades de cada falante e suas intenções discursivas. Em vista dessa realidade, Halliday Macintosh e Strevens (1974) há muito já discutiam e advertiam a necessidade de se ensinar e aprender a língua materna com nas situações reais de uso e nos falantes, o que implica considerar os elementos extralinguísticos que concorrem para a compreensão dos eventos discursivos. Em seus trabalhos científicos, propõem que professores do ensino de língua materna concentrem seus esforços “nos usuários e nos usos da língua”. (HALLIDAY MACINTOSH E STREVEN, 1967 *apud* CASTILHO, 2002, p.28).

Ao se tomar, então, tal abordagem para o ensino da LP, no entender de Castilho (2002), deve haver uma “revalorização do emissor, do receptor e da variação linguística”. (CASTILHO, 2002, p.28). Isso significa perceber e, principalmente, considerar (nos estudos da língua) as características individuais dos falantes e da situação do evento discursivo, por exemplo, a região geográfica de origem, a escolaridade, a faixa etária, o sexo e o contexto no qual a interação está ocorrendo. A relevância de se considerar tais aspectos, para a compreensão da linguagem, justifica-se porque, ao longo dos tempos, esses fatores transformam-se e modificam-se. Ao mesmo tempo, a língua varia para acompanhar esse processo, suscitando práticas de ensino e aprendizagem que contemplem a análise dessa variação.

Tais divergências socioculturais acabam por se manifestar linguisticamente. Por meio dessa manifestação, percebe-se que falantes da zona rural, por exemplo, expressam-se diferentemente dos de zona urbana, assim como os desta mesma zona apresentam diferenças de uso da língua entre aqueles que frequentam as escolas populares e os que frequentam escolas de classe média. Nesse cenário, é comum constatar que essas diferenças linguísticas, sejam no plano fonológico ou lexical, são consideradas fora do que se reconhece como padrão (normalmente aquele utilizado pela classe mais prestigiada) e apontadas como “erros”, formas preconceituosamente desprestigiadas (decorrente da classe de menor prestígio) e que, conseqüentemente, ficam à margem das escolas e de seus materiais didáticos. Quanto à consequência dessa conduta, Castilho (2002, p.33) adverte que se “insistirmos no ritmo atual e tentarmos impor o padrão linguístico de uma classe sobre outra, continuaremos a promover nas classes mais baixas o complexo de incompetência linguística”.

As divergências entre o que está prescrito na gramática (considerado pelos gramáticos padrão ideal) e as demais manifestações linguísticas, encontradas nas distintas regiões brasileiras, assim como entre os falantes que não frequentaram uma escola regularmente, “são simplesmente diferenças de uso – e diferença não é deficiência nem inferioridade” (BAGNO, 1999, p. 29). O autor pontua, ainda, que há certa insegurança dos falantes por não saberem utilizar as regras, muitas vezes arbitrárias, da gramática prescritiva. Segundo o teórico, isso é fruto de alguns mitos que a classe mais favorecida da sociedade (que monopoliza o conhecimento científico) difundiu - e continua difundindo - em torno do uso da LP, por exemplo, os mitos de que os brasileiros não sabem falar a própria língua; o português do Brasil é muito complicado; aprender todas as regras gramaticais é a única forma de se falar e escrever “corretamente”. Para o autor, na realidade, por trás desses mitos, o que existe de fato é um preconceito tanto com os falantes de classes economicamente inferiores quanto com os habitantes de zona rural, em geral, pessoas que não tiveram acesso à escolaridade regular e formal, por isso, suas manifestações linguísticas diferem

do que seria considerado como norma-padrão. Tais mitos, assim como o preconceito linguístico, já eram uma preocupação nos PCNs de LP:

Contudo, não se pode mais insistir na idéia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade linguística de prestígio. Há, isso sim, muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática (BRASIL,1998, p.31)

No que diz respeito ao motivo de existir tanto preconceito com as variações existentes no uso da língua, o professor Ataliba de Castilho, durante entrevista concedida ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo – USP¹⁰, explica que

Qualquer preconceito tem mais de uma fonte. O preconceito linguístico deriva da intolerância com o diferente, e também do fato de que as escolas focalizam exclusivamente o português culto, sem incluir em suas práticas a observação sistemática de outras variedades linguísticas brasileiras. Iniciativas nesta direção têm sido mal entendidas, mal interpretadas, e os professores que as tentaram foram considerados traidores do ideal da pureza linguística, confundida com o padrão culto. Nem professores nem linguistas negaram jamais que o dever da escola é passar o padrão culto. Isto sempre esteve fora de questão. O que, sim, tem sido proposto, é que escola integre em suas práticas a discussão da realidade multidialetal da sociedade brasileira, para evitar que não falantes do português padrão se sintam repelidos pela escola. Isto comprometeria os objetivos de refletir sobre o português nas aulas dessa disciplina. (CASTILHO, 2014).

Como possibilidade de se dirimir o preconceito linguístico com os falantes que utilizam palavras ou expressões não reconhecidas pela norma padrão, e se reconhecer a variação como aspecto relevante para a compreensão da linguagem, está recomendado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), assim como em Bagno (1999), Soares (2000) e Castilho(2014), que a escola seria o espaço mais adequado para se iniciar a desconstruir todas as atitudes preconceituosas em relação ao uso da língua. Para isso, inicialmente, o corpo técnico das instituições escolares precisaria rever suas concepções a respeito de língua, reconhecer sua identidade heterogênea, seu caráter flexível, sua capacidade de se transformar e se modificar ao longo do curso para atender às necessidades dos falantes nos distintos contextos reais de uso da língua. Além

¹⁰Disponível em: <http://comunicacao.fflch.usp.br/node/646>. Acesso em 04/11/13.

disso, seria necessário, também, desconstruir antigos conceitos que definiam a língua apenas como um sistema de regras imutáveis e aceitar e valorizar todas as demais variações linguísticas que não foram contempladas em uma gramática normativa e prescritiva.

No entendimento de Almeida e Zavam (2004), considerar ou não que língua e sociedade estão intrinsecamente relacionadas é uma das questões mais conflitantes para professores de LP. Destacam, ainda, que essa relação é evidente, mas a definição desse ponto vai direcionar as práticas docentes que permeiam a referida disciplina. Para as autoras, somente depois que o professor considerar definitivamente o caráter social da língua em sua prática é que ele poderá se questionar quanto ao uso que se tem feito da gramática na sala de aula durante séculos. Na explicitação do uso da gramática e suas implicações, Almeida e Zavam (2004, p. 238-239) acentuam que não se trata, obviamente, de excluir esse manual na sala de aula, entretanto, há que se perceber algumas restrições: “o fato de nessas obras ser descrita apenas uma variedade do português, em um único estilo, mais lusitano do que brasileiro, e o fato de alguns fenômenos linguísticos apresentados serem completamente anacrônicos”.

Nesse caso, reconhecer tal aspecto, que a gramática apresenta apenas uma variedade da língua materna, inclusive com formas arcaicas, pode contribuir significativamente para que os professores realizem o ensino da LP voltado para as práticas sociais. Como estas são demasiadamente heterogêneas e se relacionam a todo momento com a língua, as manifestações linguísticas, por sua vez, também são multiformes, variando de acordo com cada situação discursiva. A partir de tal consideração, Almeida e Zavam (2004, p.242-243) propõem que “conhecer o fenômeno da variação e considerá-lo em sala de aula é essencial para um ensino de língua eficiente e não discriminatório”, o que significa, na prática, apresentar ao aluno as mais variadas formas de se expressar linguisticamente (na modalidade oral e escrita) e torná-lo um leitor e produtor proficiente de textos.

Para viabilizar atividades de aprendizagem da LP que respeitem e contemplem a variação da língua, em qualquer registro, com um ou outro grau

de formalidade, o ensino produtivo seria o mais indicado. Na explicitação desse tipo de ensino, Halliday, MacIntosh e Strevens (1974) enfatizam que se trata de acrescentar novas possibilidades linguísticas àquelas já adquiridas pelos falantes em suas interações sociais e familiares, adequando-as às situações reais de uso. Portanto, não se deve substituir ou desconsiderar as primeiras formas aprendidas no meio informal, como o faz o ensino prescritivo (excluindo formas somente por noções de certo e errado), mas antes valorizá-las, conscientizando o aluno de que existem formas linguísticas apropriadas para cada evento discursivo, para cada interlocutor, pois “todos os empregos e variedades de uma língua são parte dessa língua”. (HALLIDAY; MACINTOSH E STREVENSON, 1974, p.279). Seguindo semelhante linha de raciocínio, Almeida e Zavam (2004, p.257) recomendam que “deveríamos trabalhar com a ideia de acréscimo de variedades a serem dominadas”, pois adotando-se esse procedimento no ensino da língua materna, o vernáculo do aluno seria enriquecido para que se torne um exímio usuário da Língua Portuguesa.

Após apresentarmos os direcionamentos para o ensino da LP propostos pelos PCNs e PCNEM, antes de finalizarmos este capítulo, cumpre-nos observar que tais diretrizes afirmam e reafirmam a concepção de linguagem como processo de interação e defendem um ensino produtivo da língua. Conforme já foi exposto, trata-se de estudar a língua materna considerando antes seu uso real, suas várias manifestações de acordo com os distintos contextos dos eventos discursivos, os falantes e suas particularidades assim como seus propósitos comunicativos.

No caso do ensino da LP, sob tal perspectiva, é preciso se discutir também o papel que o material (livro) didático ocupa nesse âmbito. Essa ferramenta de ensino, em geral, tem provocado discussões, por vezes polêmicas, e gerado posicionamentos conflitantes entre profissionais da educação. Entretanto, é consenso entre os docentes que não se pode simplesmente abdicar desse material que, quando elaborado e utilizado adequadamente, pode contribuir significativamente para a aprendizagem dos alunos. Por conta dessa relevância no processo de ensino e aprendizagem, no próximo capítulo, antes de iniciarmos a análise dos objetos de aprendizagem,

apresentamos alguns teóricos que discutem e analisam o material didático, suas possibilidades, limitações, adequações e inadequações, nos meios impresso e digital.

2. MATERIAL DIDÁTICO: MEIOS IMPRESSO E DIGITAL

Neste capítulo, apresentamos as considerações de alguns teóricos que discorrem sobre a constituição e o uso de materiais didáticos impressos e digitais. Antes de discutir material didático digital, foco desta pesquisa, consideramos relevante tratar de material didático impresso e especialmente do livro didático desde sua constituição primeira, na Europa renascentista, até os dias de hoje, no Brasil, no escopo do PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, em que é exigido que o livro seja acompanhado de material didático digital complementar em forma de vídeo, por exemplo.

Sendo assim, organizamos o capítulo em duas partes principais, que por sua vez se subdividem construindo-se o lastro teórico necessário para que se entenda, no primeiro tópico: como se transforma o saber científico em saber a ser ensinado; como se constituiu o livro didático como principal material didático usado para o ensino de LP; e quais são as iniciativas governamentais relativas ao material didático para o ensino de LP; já no segundo tópico, tratamos das tecnologias digitais na educação para que se expliquem os tipos de material audiovisual que podem ser usados como material de ensino: filmes e objetos de aprendizagem.

Ressalte-se que a pertinência do destaque conferido ao livro didático reside no fato de que os objetos de análise desta pesquisa são materiais didáticos digitais em forma de vídeo, por isso, consideramos ser necessário apresentar as transformações pelas quais o livro (material) didático passou até que se chegasse à admissão de material didático digital como material complementar ao ensino de LP.

2.1 Material (livro) didático impresso: antigos formatos e iniciativas governamentais

Discutir a produção de material didático supõe, em primeiro lugar, discorrer como se podem constituir conteúdos de ensino e qual a relação entre o conteúdo de materiais didáticos – neles incluídos o livro didático (material

didático por excelência) e objetos de aprendizagem (material didático digital que contemporaneamente são usados para complementar o ensino e que podem ou não acompanhar o livro didático) – e o saber científico, isto é, o conhecimento construído na academia. Assim, falamos a seguir brevemente sobre a teoria que trata das transformações por que passa o saber científico até que ele se transforme em saber a ser ensinado, conteúdo de materiais didáticos, por exemplo: a teoria da transposição didática.

a) O processo de transposição didática

Para alguns educadores, ensinar algo em qualquer sala de aula é muito mais que transmitir teorias científicas exatamente como elas estão dispostas nos livros acadêmicos e exigir que os alunos memorizem sem compreender, por exemplo, quais foram as origens do objeto de investigação e como determinada teoria foi desenvolvida. Quando se adota uma conduta docente mais preocupada com a construção dos conhecimentos e com uma atitude mais investigativa e reflexiva, é preciso antes realizar a transposição didática: transformações pelas quais o conhecimento surgido por meio de investigação acadêmica passa até chegar às salas de aula. A transposição didática, segundo Chevallard (1985, apud AGRINIONI, 2001, p.5), “é o trabalho ou conjunto de transformações adaptativas que tornam o saber sábio ou o saber a ensinar produzido pela academia apto a transformar-se em saber ensinado”. Essa transposição ocorreria tanto fora quanto dentro das instituições escolares. O meio externo compreende desde o trabalho realizado na seleção dos conteúdos até a transformação do saber sábio (ou científico) em saber a ser ensinado como na composição e publicação de material didático, por exemplo. Já o interior da escola corresponde ao instante em que esta “se apropria desse saber e o transfere aos alunos” (Ibidem, p.6).

Chevallard (1985, apud AGRINIONI, 2001, p. 5) afirma, ainda, que a transposição didática pode ser *stricto sensu* (limitada e generalizada, desconsidera o contexto histórico que envolveu a descoberta de determinado objeto científico), e *lato sensu* (considera todos os aspectos que envolveram a transposição do conhecimento científico). Para o autor, a transposição *stricto*

sensu seria quando há somente uma versão didática de determinado conhecimento científico, “ocorre no âmbito interno da escola” e envolve professor, aluno, o conhecimento que será ensinado e o ambiente em que estes se encontram. Já a lato sensu ocorre quando se ampliam as perspectivas de análise do objeto científico e se consideram todos os elementos que envolveram as várias transformações pelas quais passou até se tornar um conteúdo didático. Conforme o teórico, é extremamente necessário que se considere a transposição numa perspectiva lato sensu, pois até se transformar em saber ensinado nas escolas, o conhecimento científico sofre muitas alterações. Nesse processo, a vivência do pesquisador, por exemplo, como incertezas, erros, fracassos e tentativas, não é apresentada na escola juntamente com o saber ensinado.

Sob tal perspectiva do ensino, o conhecimento científico (ou saber sábio) deve ser transformado em conteúdo que será ensinado aos alunos. Isso significa, de modo resumido, selecionar os temas da ciência mais pertinentes para a vida real e adaptá-los às necessidades de aprendizagem dos estudantes, respeitando-se, evidentemente, o perfil dos alunos. Obviamente, não se trata de optar por uma abordagem simplista ou reducionista do conhecimento, mas de torná-lo mais compreensivo e significativo para os alunos e assim facilitar o processo de aprendizagem. (AGRINIONI, 2001).

Nesse processo de transposição didática, o livro didático ocupa papel preponderante, já que contém justamente os conhecimentos científicos que foram transformados em conteúdos didáticos e em atividades de aprendizagem. Deve se ter em mente, portanto, que se trata de um material destinado ao ensino, por essa razão não pode ser composto de textos com o objetivo somente de teorizar algo, transmitir conteúdos, veicular informações, defender teses ou divulgar resultados de pesquisas. Na consideração de tais aspectos, um material que possui o propósito de ensinar deve apresentar um viés pedagógico, voltado para oferecer suporte ao processo de aprendizagem, portanto, precisa ser mais “diferente do conteúdo científico”, que precisa “estar a serviço do ato educativo” (DAMO, 2001, p.174).

Nesse caso, o livro didático deve antes tornar o conhecimento acessível e compreensível, para que o aluno possa, de fato, aprender sem necessariamente passar por situações de sofrimento e angústia na tentativa de compreender o conhecimento científico puro. (ALMEIDA, 2011).

Assim, considerando que o material didático precisa apresentar a teoria científica transformada em conteúdo didático, portanto numa perspectiva que favoreça e auxilie a aprendizagem do aluno, Preti (2010) elenca alguns elementos que tais materiais devem apresentar para atingir os objetivos educacionais, por exemplo, antecipar possíveis dúvidas e dificuldades, relacionar o conhecimento anterior com o mais recente, associar teoria à prática, aprofundar o conhecimento por meio de exemplificações, apresentar analogias, suscitar hipóteses, recomendar leituras extras, utilizar linguagem adequada para a situação e de acordo com os níveis dos estudantes.

Sob a perspectiva dos autores destacados nessa seção, foi possível perceber que existe uma relevância no processo de transposição didática, isto é, transformar o conhecimento científico (desenvolvido na academia) em conteúdo disciplinar (ensinado na sala de aula). Em vista disso, Chevallard (1985), Damo (2001), Agrinioni (2001), entre outros, defendem a importância de se conhecer todas as transformações pelas quais um objeto de estudo científico passou até ser difundido em instituições de ensino.

Em suma, no processo de transposição didática, é pertinente destacar que, se as etapas que permeiam a pesquisa científica, antecedentes ao conteúdo a ser ensinado (já transformado), forem desprezadas no espaço da sala de aula, por exemplo, isso poderia prejudicar o conhecimento dos alunos, distanciando-os da realidade descoberta pelo pesquisador. Além desse aspecto, o conteúdo do livro didático (saber a ser ensinado) poderia reproduzir apenas interesses midiáticos, editoriais e governamentais, o que omitiria os caminhos da ciência na análise do objeto científico.

b) A constituição do livro didático como principal material para o ensino de LP

Apesar de a proposição de Preti (2010) – descrita na seção anterior - apontar alguns elementos didáticos pertinentes para a composição de um bom livro didático, ressalta-se que as características listadas nem sempre fizeram parte das muitas versões desse material ao longo da história. O livro didático assumiu diferentes formatos, sob várias perspectivas e com propósitos e interesses distintos. Na era renascentista, na transição da Idade Média para a Moderna, já existia um protótipo de livro didático. À época, iniciavam-se os primeiros avanços técnicos nos trabalhos tipográficos bem como o aparecimento da profissão docente. Inicialmente, o livro didático foi proposto por Jan Amos Comenius. A proposta de Comenius era “superar o ensino artesanal, de natureza individual, entre preceptor e discípulo, para um ensino coletivo: ensinar tudo a todos, com certeza, rapidez, solidez e prazer” (PRETI, 2010).

Com relação ao livro didático no Brasil, durante os séculos XVII e XVIII, o país dependia completamente da Europa, por isso os livros didáticos eram importados desse continente. Já no século XIX, o Brasil, apesar de independente, ainda possuía demasiado complexo de país colonizado. Por conta desse aspecto, os livros didáticos que circulavam aqui (assim como outras produções literárias) continuavam sendo oriundos da Europa, sobretudo, de países como França e Portugal. Editados e impressos no exterior, esses materiais difundiam mais a cultura europeia que a brasileira propriamente dita. É pertinente destacar que os estudos eram privilégio da classe elitizada, que ansiava por imitar os costumes e adquirir a cultura e a formação ditados pelo continente europeu. (GATTI JÚNIOR, 2004).

Essa importação do livro didático e conseqüentemente dos assuntos nele tratados provocou insatisfações que foram reveladas por educadores como

José Veríssimo¹¹ e Sílvio Romero¹². Veríssimo indignava-se com a nacionalidade estrangeira dos livros didáticos de sua época (meados de 1880), que eram oriundos de Portugal ou possuíam a essência da visão europeia do ensino. Romero afirmava que o material didático de sua época, para o ensino da língua portuguesa, consistia em manuais utilizados pelos cartórios, em sua opinião: “era o ler por ler, sem incentivo, sem préstimo, sem estímulos nenhuns”. (ROMERO, s.d apud LAJOLO, 1997, p.57). Aumentando o círculo dos descontentes com o livro didático, Lajolo revela, ainda, que o emblemático Rui Barbosa, escritor, jurista, político e jornalista, costumava fazer críticas ao livro didático e apontar o pouco critério de qualidade que se tinha para compor esse material. Afirma também que o escritor considerava “péssimos” os livros adotados em sua época, que se prestavam apenas para a um exercício mecânico e tão somente de memorização (Ibidem, 1997).

Ressalte-se, nesse cenário de insatisfações, que o livro didático era utilizado apenas como um suporte e não como o destaque das práticas educacionais, pois até a primeira metade do século XX, os professores eram demasiadamente cultos e bem mais qualificados para o ensino se comparados aos docentes das décadas posteriores. Nessa época, os alunos, inclusive, orientavam-se muito mais por seus cadernos (que continham as anotações dos professores) que pelo próprio livro didático. (GATTI JÚNIOR, 2004).

A partir da década de 1930, ainda que paulatinamente, a dependência do mercado cultural europeu começou a se dissipar, pois se iniciou a publicação

¹¹José Veríssimo Dias de Matos (Óbidos, 8 de abril de 1857 — Rio de Janeiro, 2 de dezembro de 1916) foi um escritor, educador, jornalista e estudioso da literatura brasileira, Imortal e principal idealizador da Academia Brasileira de Letras. Veríssimo é um autor que pertence à chamada geração de 1870, que assimilou influências do pensamento europeu da época, e em especial as do crítico e historiador francês Hippolyte Taine, que procura entender o homem com base nos conceitos de raça, meio social e momento histórico. Disponível em: http://itau cultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_lit/index.cfm?fuseaction=biografias_texto&cd_verbete=5946&cd_item=35. Acesso em 13/01/14.

¹²Crítico e historiador de literatura brasileira, Sílvio Romero nasceu em 21 de abril de 1851, na cidade de Lagarto, Sergipe. Faleceu em 18 de junho de 1914, na cidade do Rio de Janeiro. Estudou na Faculdade de Direito do Recife entre os anos de 1868 e 1973. Foi um grande pesquisador do folclore brasileiro. Tais pesquisas o permitiram escrever as obras *O elemento popular na literatura do Brasil* e “Cantos populares do Brasil”. Disponível em: <http://www.infoescola.com/biografias/silvio-romero/>. Acesso em 13/01/14.

de livros didáticos brasileiros. Nos trinta anos que se seguiram, os livros didáticos permaneciam no mercado por períodos bastante extensos, já que não passavam por modificações significativas. Por conta desse aspecto, eram publicados por um mercado editorial ínfimo, que ainda não se preocupava com esse material, pois não estava entre os mais vendáveis. É pertinente observar, ainda, que os livros didáticos utilizados em tal época adotavam uma linguagem que não era adequada e adaptada para a compreensão dos alunos, pois os autores, em sua maioria, eram pessoas demasiadamente cultas, geralmente provenientes do Colégio D. Pedro II, referência para a educação brasileira de então. (GATTI JUNIOR, 2004). Pode-se inferir, com isso, que o material em questão ainda não apresentava um viés pedagógico, ou seja, não apresentava o conhecimento científico de uma forma que ficasse mais compreensível para os alunos, mas antes optava por reproduzir os assuntos em uma linguagem erudita e aproximada do que à época se entendia como estudo científico da linguagem. Tal procedimento contrariava, destaque-se, a transposição didática, que, conforme já exposto, trata-se justamente de considerar as transformações pelas quais o conhecimento científico sofre até chegar ao formato de conteúdo didático ou saber a ser ensinado na sala de aula.

Mais à frente, nos anos de 1960, ocorreu o processo de massificação do ensino brasileiro, as camadas populares começaram a ter acesso à educação, até então elitizada. Com isso, deu-se

a transformação dos antigos manuais escolares nos modernos livros didáticos; a passagem do autor individual à equipe técnica responsável pela elaboração dos produtos editoriais voltados para o mercado escolar; e a evolução de uma produção editorial quase artesanal para a formação de uma poderosa e moderna indústria editorial. (GATTI JÚNIOR, 2004, p.16)

As transformações na educação, provocadas pelo aumento significativo do número de alunos, desencadearam a contratação de mais professores, que não estavam adequadamente preparados para o exercício da profissão. Essa realidade inesperada, ainda segundo Gatti Júnior (2004), gerou transtornos para os gestores escolares, que se surpreenderam com o novo contingente e com a inabilidade dos professores. Para dirimir essa situação, o

livro didático surgiu como uma possibilidade (ainda que precária) de suprir o despreparo dos docentes, que precisaram assumir suas funções mesmo sem uma qualificação adequada.

Essa espécie de “missão” imposta para o livro didático na década de 1960, porém, foi pontuada por um aspecto que não se pode deixar de evidenciar, o conteúdo selecionado atendia antes a interesses de editoras e de órgãos governamentais, que cuidavam da educação brasileira e da própria sociedade. Fortemente influenciada pelas mídias, a classe social dominante priorizava certos assuntos em detrimento de outros mais necessários para os alunos. (GATTI JÚNIOR, 2004).

Essa manipulação, por parte do mercado editorial, destaque-se, terminou interferindo e limitando o trabalho dos autores de livros didáticos. Observa-se que tal interferência ocorre também na contemporaneidade. Bagno (2013), por exemplo, revela que, não raro, muitos autores desse material reclamam o quanto se sentem frustrados e por vezes impotentes. Alguns deles, inclusive, admitem que foram obrigados a incluir certos conteúdos que, se dependessem de suas próprias vontades e de seus critérios científicos, “jamais estariam lá, além de ter de excluir de seu trabalho elementos mais relevantes para uma educação linguística avançada” (Ibidem, p.18).

Assim, constatando que o livro didático seria um negócio bastante rentável, as editoras submetiam-se, constantemente, às exigências dos órgãos legisladores que tratavam desse material, que por vezes insistiam mais em modificar superficialidades que em criar mudanças significativas para o ensino.

Nesse cenário da educação brasileira, os livros didáticos acabaram por substituir os próprios professores em muitas situações, já que ocupavam lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem. Por conta da supremacia desse material escolar, o conhecimento científico não provinha mais dos docentes, transformado em conteúdo disciplinar, era completamente transmitido via livro didático que, inclusive, determinava também a organização

das “atividades didático-pedagógicas exercidas pelos docentes” (GATTI JÚNIOR, 2004, p.26).

Sempre alvo de acirradas críticas e polêmicas ao longo de sua trajetória, o livro didático passou por várias transformações. No âmbito específico do ensino da língua portuguesa, segundo Bunzen e Rojo (2005), até meados de 1970, como conteúdo de ensino, essa disciplina era ensinada em aulas expositivas e com a utilização de cartilhas, antologias, gramáticas e manuais de redação e poesia como materiais didáticos. Como já observamos anteriormente, a realidade da sala de aula ficou mais heterogênea se comparada com a realidade anterior, antes composta somente pela elite, por isso os autores salientam que o material didático foi repensado. A partir disso, o livro impresso didático de língua portuguesa, além de textos, passou a agregar, atividades, soluções de atividades, comentários, quadros elucidativos dos conteúdos, entre outros.

No formato que se conhece hoje, em geral, esse material abriga textos, gráficos, tabelas, atividades e um conteúdo finito, que está restrito às informações que foram selecionadas no momento de elaboração desse material, evidentemente. Dessa particularidade decorre que os assuntos contidos nele não se alteram nem mesmo se expandem, pois isso somente é possível de acontecer no caso de uma reedição do material. Essa restrição dos assuntos selecionados nos livros pode provocar alguns incômodos no uso que normalmente se faz do livro didático na sala de aula, pois a sequência de capítulos e a estipulação dos conteúdos são vistas por educadores em geral (e pela sociedade) como uma imposição. Essa percepção causa uma roteirização e cumprimento dos assuntos nem sempre questionados por esses profissionais. Na contemporaneidade, esse material funciona como um roteiro de aulas, em que se distribuem conteúdos em capítulos, encurtando-se o trabalho de professores que, normalmente, precisam lecionar em muitas escolas ao mesmo tempo. (BUNZEN E ROJO, 2005).

A roteirização dos conteúdos, no livro didático impresso, muitas vezes, apresenta situações em que o leitor necessita ler de modo linear,

respeitando a sequência das informações proposta para cada capítulo. Além dessa possibilidade, pode-se utilizá-lo, ainda, como material de consulta, como em dicionários e enciclopédias. Obviamente, a princípio, no espaço da sala de aula, ele foi pensado para uma leitura e uso de modo sequenciado por professores e alunos, seguindo um programa pré-estabelecido no instante de sua elaboração. No entanto, a retomada da leitura de partes isoladas, ou mesmo uma breve consulta, não é descartada (KENSKI, 2003).

Apesar da roteirização e delimitação dos conteúdos, a primazia do livro didático impresso para abordagem dos conteúdos na sala de aula ainda se mantém. Conforme Gonnet (2004, p.38), o livro didático é “servidor e intercessor da instrução”, por isso mesmo representa a legitimação do conhecimento para a sociedade. Ressalte-se, ainda, que é por meio desse material que “parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes a principal – inserção na cultura escrita”. (BATISTA; ROJO e ZÚÑIGA, 2005). Tais visões, acerca do livro didático, induzem a compreender a representatividade canônica que normalmente esse material possui nas instituições educacionais.

Mesmo com tantas impropriedades, como priorizar conteúdos para garantir a venda dos livros didáticos ao governo, reproduzir a hegemonia de classes sociais dominantes, denotar preconceito com as minorias, é preciso enfatizar que esse material não deve ser extinguido da sala de aula. Sua relevância nesse espaço sempre existirá, pois o livro constitui-se em uma mídia para difundir o conhecimento científico, acadêmico. Em vista dessa realidade, deve antes auxiliar o trabalho docente e contribuir de modo positivo para o processo de ensino e aprendizagem.

No caso do livro didático específico de língua portuguesa, que também desempenha as funções de determinar e ordenar a disposição dos conteúdos, bem como de organizar atividades de aprendizagem, ele nem sempre favorece a aprendizagem ideal dos estudantes. Em alguns casos, esse material atende antes a propósitos de seus idealizadores, como seguir a gramática de língua portuguesa, que prioriza a norma padrão e a modalidade escrita da língua, formas de reprodução da ideologia das classes sociais mais

prestigiadas. Essa priorização da gramática, no entendimento de Bagno (2013), ocorre porque a maioria dos professores e demais profissionais brasileiros de educação continuam a acreditar que “‘ensinar português’ é o mesmo que ‘ensinar gramática’ e que ‘ensinar gramática’, por sua vez, é ensinar a nomenclatura tradicional por meio de exercícios mecânicos de aplicação”. (Ibidem, p.18, grifos do autor). Além desse aspecto, para muitos docentes, segundo esse teórico, a gramática é percebida como algo perfeito, portanto, não caberia refutar suas regras, questionar seus exemplos ou mesmo criticar seus ensinamentos.

A respeito desse assunto, Possenti (1999, p. 64, grifos do autor) esclarece que o conceito de gramática presente nos livros didáticos é “conjunto de regras *que devem ser seguidas*”. No caso de livros didáticos da LP adeptos dessa percepção, eles reconhecem somente a norma considerada “padrão” da língua, aquela prescrita pela gramática e que mesmo os falantes considerados cultos utilizam-na somente em algumas situações. Sob essa perspectiva da língua, essa norma jamais se altera ou varia. Diante disso, não é contemplado, por vezes, em alguns livros didáticos de LP, a variação linguística, os aspectos da oralidade e as situações em que o grau de formalidade seja menor, como as manifestações discursivas familiares ou entre amigos, por exemplo. Tal abordagem, ressalte-se, reduz os conteúdos de ensino da LP e não favorece aspectos como a análise de situações concretas de uso da linguagem e a percepção dela como processo de interação. (BUNZEN E ROJO, 2005).

c) Iniciativas governamentais e produção de material didático

Mesmo apresentando, certa rigidez de formato, com posicionamentos contrários e a favor, a trajetória do livro didático brasileiro também foi marcada por iniciativas de governo. Considerado por muitos como um ícone (e única opção) em alguns casos para o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito da Legislação brasileira, esse material já era uma preocupação de entidades governamentais desde o início da década de 1929. Freitag, Costa e Mota (1993, p.11), por exemplo, enfatizam que a história e a política desse material inter cruzam-se, já que aquela foi permeada por “decretos, leis e medidas

governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem correção ou a crítica de outros setores da sociedade”.

No ano de 1929, o governo federal criou o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão específico para legislar sobre as políticas que envolviam a produção e a distribuição do livro didático. O órgão surgiu para instituir normas e orientações que contribuíssem para oferecer maior legitimidade ao livro didático nacional e, com isso, promover significativo aumento de sua produção e distribuição de modo regular e igualitário para os estudantes da educação pública brasileira. Em 1938, conforme Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabelecia a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no Brasil. Sete anos depois, em 1945, segundo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, consolidou-se a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, isso restringiu ao professor a escolha do livro para utilização em sala de aula (BRASIL, 2011).

Com o passar dos anos, o mencionado órgão mudou de nome por várias vezes, assim como foi adequando-se às necessidades de alunos e profissionais da educação nas distintas épocas. Em 1971, por exemplo, o Instituto Nacional do Livro (INL) passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Pliddef) e assumiu as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros. Ao final do convênio firmado entre o Ministério da Educação e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), as Unidades Federadas implantaram um sistema de contribuição financeira para o Fundo do Livro Didático. Cinco anos depois, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) junta-se às unidades federadas para prover mais recursos e garantir a distribuição dos livros aos estudantes de escolas públicas.

Embora o programa inicial, Instituto Nacional do Livro, tenha passado por várias modificações e momentos de carência de recursos financeiros, o que limitou, significativamente, o atendimento aos alunos, o objetivo maior de coordenar e controlar as ações que envolviam a produção, a edição e a

distribuição de livros didáticos foi perpetuado e aprimorado. Assim, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático¹³ (doravante PNLD). Segundo Rojo (2005, p.49), atualmente, as principais finalidades do PNLD “são a avaliação, aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos” para os alunos de escolas públicas.

Batista, Rojo e Zúñiga (2005) explicam que a primeira etapa desse processo é a avaliação dos livros didáticos, realizada pela Secretaria do Ensino Fundamental¹⁴ com a participação de docentes de universidades públicas. Na realização dessa etapa, “os livros aprovados recebiam menções, representadas por estrelas: *Recomendado com Distinção* (três estrelas), *Recomendado* (duas estrelas) e *Recomendado com Ressalvas* (uma estrela)”. (Ibidem, p.50, grifos dos autores). Os autores salientam, ainda, que os livros considerados inadequados para o uso, aqueles que apresentam algum erro conceitual, indução ao erro, incoerência ou preconceito de qualquer tipo, ficam excluídos da oferta para os professores das escolas.

Dez anos após a criação do PNLD (entre os anos de 1994 e 1995), inicia-se um processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos nesse programa, momento em que foi publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros avaliados pelo MEC, conforme critérios previamente definidos, são reunidos em uma coletânea de resenhas dessas obras para que os professores possam realizar suas escolhas. Além das resenhas, o guia apresenta explicitações do que contém cada obra e quais são as possibilidades de uso. (BRASIL, 2011). Ressalte-se que especificaremos esse Guia logo mais adiante, após concluirmos a trajetória histórica do PNLD.

¹³O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article. Acesso em 14/01/14.

¹⁴ No ano de 2001, a referida Secretaria passou a ser denominada de Secretaria do Ensino Básico.

No “Guia de Livros Didáticos” do PNLD para o Ensino Médio, precedente às resenhas de cada livro didático, constam algumas considerações a respeito da língua e da linguagem no âmbito da aprendizagem, especificamente, do aluno do ensino médio. Recomenda-se aos desenvolvedores desse material, de início, considerar, na elaboração dos objetivos da disciplina Língua Portuguesa, dois aspectos fundamentais: primeiro, tratam-se de alunos que estão encerrando a etapa final da educação básica; segundo, e ao mesmo tempo, são jovens que se preparam para o ingresso nas instituições de nível superior. (BRASIL, 2011).

Além dos aspectos mencionados, é preciso considerar também que essa clientela, futuramente, ingressará na vida pública e no mundo do trabalho. Partindo-se desse ponto, desenvolver uma proficiência oral e escrita de relevância social contribuirá, significativamente, para a inserção do jovem cidadão na sociedade. Além disso, o desenvolvimento de tal capacidade torná-lo-á apto a utilizar a língua, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral, de modo adequado com cada contexto, sobretudo, os de âmbito profissional. Na sala de aula, isso significaria, de modo geral, que as atividades de LP precisariam ser representações autênticas das práticas discursivas do mundo real, pois quanto mais contato o aluno tiver com tais práticas, melhor será o seu desempenho linguístico nas esferas sociais.

No que diz respeito à aprendizagem da disciplina LP e o uso adequado dessa língua, as recomendações do PNLD são de que a análise e a reflexão de textos que circulem nas esferas públicas que permeiam a vida dos jovens sejam preponderantes nesse processo, pois isso contribuiria para a construção de conhecimentos socialmente relevantes. Assim, como forma de desenvolver a competência discursiva dos adolescentes do ensino médio, estão sugeridos, no Guia do PNLD, os princípios e objetivos gerais para a disciplina de LP no ensino médio, vejamos como eles se configuram:

É preciso, portanto, não só aprofundar o processo de apropriação de capacidades de leitura e escrita, especialmente as mais sofisticadas, por parte dos alunos do EM, como também mudar as práticas de letramento escolar ainda vigentes nesse nível de ensino. Assim, devem

estender-se, também para esse nível, as três preocupações centrais já estabelecidas, para o ensino de LP no EF:

- a) o processo de apropriação da linguagem escrita (em compreensão e produção) pelo aluno, assim como das formas públicas da linguagem oral — o mais complexo e variado possível;
- b) o desenvolvimento da proficiência na norma-padrão, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido e
- c) a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos. (BRASIL, 2011, p.10).

Mesmo diante do quadro explicitado (iniciativas governamentais que buscam conseguir maior qualidade para o livro didático), Batista, Rojo e Zúñiga (2005) pontuam que os critérios de avaliação que antecedem a aquisição desse material acabaram por realizar uma intervenção nos currículos escolares por parte do Estado. Os autores advertem que quanto mais livros são rejeitados no processo de avaliação, mais as editoras exigem dos autores que adequem suas obras aos padrões delimitados pela equipe responsável por classificar o livro didático como *Recomendado*. Em decorrência das constantes exigências, Batista, Rojo e Zúñiga (2005, p.66) postulam que

se é verdade que a avaliação resulta num processo de intervenção no currículo e de seu controle pelo Estado e por grupos universitários, os percentuais expressivos de renovação de títulos e de diminuição do número de excluídos evidenciam o sucesso dessa política no nível da produção editorial.

Nesse contexto de tentativas de adequação do livro didático às necessidades de aprendizagem do aluno da realidade contemporânea, destaque-se que agora mais tecnológica, Gonnet (2004) faz outra consideração. O autor sugere que as mídias digitais poderiam muito bem ser utilizadas para o ensino e aprendizagem dos conteúdos, podendo ocupar, inclusive, o mesmo lugar de destaque dos livros didáticos impressos. Para ele, apesar de este material ser mais bem visto, pois está consagrado pelo seu extenso tempo de uso, recursos como imagem e som podem e devem ser agregados para a exploração dos conteúdos de sala de aula.

Sob essa perspectiva do processo de ensino e aprendizagem, a utilização de novas tecnologias na produção de materiais didáticos deve ser largamente explorada no contexto da educação. As mídias digitais, por exemplo,

possuem grandes chances de aumentar as possibilidades de interação com o conhecimento, assim como podem envolver mais educadores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem. (KENSKI, 2003).

Ressalte-se que, nas atividades em que se une tecnologias e educação, é possível perceber que a maioria dos estudantes adolescentes é afeita ao uso do computador e suas ferramentas. Em vista disso, utilizar esse recurso nas práticas de ensino torna o ambiente educacional mais propício para essa clientela. VEEN E VRAKKING (2009).

Além do computador, é necessário destacar também que a internet influenciou, sobremaneira, a nova postura dos discentes frente ao processo de ensino e aprendizagem, já que esse ambiente virtual apresenta maior dinamicidade dos assuntos e, conseqüentemente, atrai mais seus usuários. Além disso, a tecnologia já é parte da rotina de muitos estudantes, por isso, também deve ser difundida nos ambientes escolares. (TAPSCOTT, 2010).

Ciente de tais inovações tecnológicas no contexto da sala de aula, como o uso das mídias digitais, desde 2011, o PNLD exigiu e instigou as editoras a se articularem e criarem novas propostas para apresentação dos conteúdos, agora mais compatíveis com a realidade tecnológica instaurada na atualidade. Em vista de tais exigências, em 2012,

pela primeira vez, os editores puderam inscrever no âmbito do PNLD 2014, objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos. Esse novo material multimídia, que inclui jogos educativos, simuladores e infográficos animados, será enviado para as escolas em DVD para utilização pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental no ano letivo de 2014. [...] Já para o ano letivo de 2015, foi lançado em 2012 o edital que prevê que as editoras podem apresentar obras multimídia, reunindo livro impresso e livro digital. A versão digital deve trazer o mesmo conteúdo do material impresso mais os objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros itens para auxiliar na aprendizagem. (BRASIL, 2014).

Vê-se, pelo exposto, que associar o uso das mídias digitais ao livro didático impresso, como os referidos objetos educacionais digitais, por exemplo, já se configura como certo interesse até mesmo de escolas do ensino público. Tendo em vista a relevância de tal tecnologia para o processo de ensino e

aprendizagem, no próximo tópico, discutiremos essa nova forma de apresentação dos conteúdos didáticos: o meio digital e suas possibilidades no ensino da língua portuguesa.

2.2 Material didático digital: novos recursos de ensino

A crescente revolução tecnológica causou impacto e grandes transformações nas práticas sociais. A velocidade do processamento das informações, por exemplo, exige dos seres humanos novos comportamentos e atitudes. Nesse cenário, o computador seduz adolescentes e aproxima-os do mundo digital e virtualizado. Em uma sociedade digital, a educação também possui papel relevante, uma vez que forma cidadãos que enfrentarão os desafios dessa nova realidade.

Os alunos nascidos nessa sociedade digital são denominados por Tapscott (2010) de geração internet, jovens que cresceram em meio ao uso das tecnologias digitais e que por esse motivo são mais familiarizados com elas e sentem-se mais afeitos ao seu uso. Em decorrência desse aspecto, o autor pontua que a educação não pode mais passar ao largo das inovações tecnológicas e continuar reproduzindo um modelo de educação “projetado para a Era Industrial [...] centrado no professor, que dá uma aula padronizada, unidirecional”. (Ibidem, p.150).

Tapscott (2010) ainda enfatiza que se vivencia uma nova era, de crescentes inovações e avanços das tecnologias, por isso conclui que “a capacidade de aprender novas coisas é mais importante do que nunca” (Ibidem, p.156). Conforme Moran (2007), “crianças e jovens se acostumaram a se expressar de forma polivalente, utilizando a dramatização, o jogo, a paráfrase, o concreto, a imagem em movimento” (Ibidem, p.163). Por conta de tal particularidade, segundo esse autor, é dever da escola valorizar o uso da imagem e integrar os recursos audiovisuais às atividades de aprendizagem “para que a educação seja um processo completo, rico, estimulante”.

Para acompanhar os novos tempos e possibilitar ao aluno descobrir o conhecimento utilizando recursos mais atraentes, deve-se inserir as tecnologias da informação e comunicação no espaço da sala de aula de modo criativo, crítico e competente. Tais tecnologias devem ser integradas às práticas escolares, sobretudo porque fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas e são pré-requisitos para muitas atividades profissionais (BELLONI 2001). Sob essa perspectiva, inserir as tecnologias da contemporaneidade na educação implica um novo conceito de aula e de práticas docentes. Nesse sentido, os professores necessitam rever seus valores e seus procedimentos para acompanhar as transformações da nova era tecnológica. Assim, educar a chamada geração internet impõe uma transformação/atualização paradigmática das instituições em geral, sobretudo, as educacionais, responsáveis pela inserção do jovem na sociedade e no mundo do trabalho.

Essa *geração internet* não se contenta com a ausência de interação, seja na escola ou em qualquer outro espaço social. Para essa nova clientela, escutar o professor em seus longos monólogos causa enfado e desinteresse pelo conteúdo, os jovens internautas estão acostumados a trocar informações a todo instante com seus pares, comunicando-se intensamente e manifestando seus interesses por meio de ferramentas tecnológicas. (TAPSCOTT, 2010).

Na consideração desse dinamismo da juventude tecnológica, evidencia-se que o aluno da contemporaneidade está acostumado a realizar várias atividades de modo instantâneo, dinâmico e interativo. O celular, por exemplo, é ferramenta essencial na vida dele para baixar músicas, assistir shows, conversar com amigos, tirar e enviar fotos, tudo isso possibilitado pela internet, que conecta seus usuários de modo ágil e em tempo real. Nesse contexto, cada vez mais as tecnologias apontam para a “direção da integração, da instantaneidade, da comunicação audiovisual e interativa” (MORAN, 2000, p.40). Desse modo, por se tratar de uma realidade da vida contemporânea, esse educador recomenda que a interatividade, oportunizada pelas tecnologias, seja largamente explorada como um recurso didático.

No âmbito da sala de aula, Tapscott (2010) evidencia a necessidade de se adotar um ensino sob uma perspectiva interacionista da aprendizagem. Por meio de uma tabela, o autor elenca as distinções entre uma aprendizagem de massa, centrada na figura do professor como detentor do conhecimento e uma aprendizagem interativa, constituída na perspectiva do aluno e suas especificidades. Vejamos, a seguir, como isso está configurado:

APRENDIZADO EM MASSA EM COMPARAÇÃO COM APRENDIZADO INTERATIVO

APRENDIZADO EM MASSA	APRENDIZADO INTERATIVO
Centrado no professor	Centrado no estudante
Padronizado	Personalizado
Instrução: aprender sobre algo	Descoberta: aprender a ser
Aprendizado individualista	Aprendizado colaborativo

Fonte: Tapscott (2010)

Assim, na consideração de tal abordagem nas práticas de sala de aula, para se migrar de uma aprendizagem considerada mais tradicional e ultrapassada, como a de massa, para uma aprendizagem interativa, mais dinâmica e atual, o autor defende que computador, recursos digitais e internet podem ser poderosos aliados na construção dos conhecimentos. Se utilizados adequadamente, convergindo-se as situações de interatividade promovidas por tais meios para os objetivos pedagógicos propostos, pode-se persuadir mais os alunos nas atividades de aprendizagem, já que “o ensino de massa não funciona para essa geração”. (TAPSCOTT, 2010, p.180).

No entanto, apesar dos benefícios, Tapscott (2010) adverte que a tecnologia não pode ser colocada na sala de aula aleatoriamente, antes precisa ser planejada com base nas necessidades de aprendizagem do aluno. Apesar de a transmissão de informações possibilitada pela internet ter se tornado bem mais prática e acessível, no contexto da educação, é preciso considerar que “só as tecnologias não serão suficientes. O professor o ajudará a questionar, a procurar novos ângulos, a relativizar dados, a tirar conclusões” (MORAN 2007, p.164).

Ressalte-se que, neste trabalho, interessa-nos em especial o uso de vídeos como tecnologia em sala de aula. Em função disso, abrimos aqui tópicos específicos sobre o assunto.

a) *Audiovisual transformado em recurso didático: filmes na escola*

No processo em que se associa o uso das tecnologias - como computador e internet -, às atividades de aprendizagem, os meios de comunicação audiovisual (TV, cinema e vídeo) também se apresentam como materiais que podem facilitar a aprendizagem, pois trazem informações parcialmente interpretadas e “mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros” (MORAN, 2007, p.162). Além disso, os meios audiovisuais, ainda segundo o autor, persuadem mais e melhor o público, pois, se comparado ao discurso docente, “a TV fala [...] de forma impactante e sedutora, a escola, em geral, é mais cansativa” (Ibidem).

Apesar de meios digitais e impressos permearem as práticas educacionais já há bastante tempo, deve-se ter em mente que um meio não exclui o outro, mas os dois coexistem para promover a construção do conhecimento. Portanto, durante o planejamento de aulas, um professor necessita muito mais do que esquematizar aulas expositivas somente com a utilização de materiais didáticos impressos. Na consideração desse aspecto, o uso de meios digitais, sobretudo os audiovisuais, pode tornar as práticas educativas mais convidativas à aprendizagem, se considerarmos que tais recursos são visualmente mais atrativos e possuem maior dinamicidade na apresentação das informações, aspectos que agradam a maioria dos alunos adolescentes. (MEGID, 2013).

No que diz respeito aos tipos de audiovisuais que podem ser usados em sala de aula, eles podem ser de várias naturezas: filmes longa metragem¹⁵

¹⁵O longa-metragem é um filme com mais de 70 minutos de duração. Disponível em: <http://www.telabr.com.br/oficinas-virtuais/texto/41>. Acesso em 05/04/14.

(neste trabalho chamados apenas de “filmes”), filmes curta metragem¹⁶ (comumente chamados de “curtas”), vídeos didáticos¹⁷ – feitos pelo professor ou pelos alunos, estes últimos como resultados de atividades de ensino-aprendizagem –, entre outros.

Esses recursos audiovisuais já se diferenciam em sua própria concepção: já nasceram como recursos educacionais, tal como são os objetos educacionais ou de aprendizagem, por exemplo; ou podem ser criados para outros fins, como entretenimento, e serem transformados em recursos educacionais, em recursos para o ensino, como é o caso de filmes ou de curtas, por exemplo.

Embora neste trabalho tratemos do vídeo como objeto de aprendizagem (OAs), antes de falar de tais ferramentas, apresentamos exemplos de utilização de filmes como recurso didático, uma estratégia de ensino bastante usada na escola. Nessas pesquisas, os filmes foram analisados e utilizados para que se trabalhasse com os alunos a análise de ideologias subjacentes às narrativas fílmicas.

Por meio de uma análise de *O Rei Leão*, desenho animado produzido pela Disney e lançado em 1992 no Brasil, Bolognini (2007) revela aspectos desse filme que podem e devem ser explorados em várias disciplinas. Apesar de ser um material que não foi originalmente constituído para fins educativos, esse filme também pode ser utilizado como material didático, pois muitas situações vivenciadas pelos personagens são motivos de discussões ideológicas, políticas e sociais.

Segundo a pesquisadora, além das ações que constroem o enredo e o papel desempenhado por cada bicho na trama, o próprio cenário também pode

¹⁶Curta-metragem é um filme que tem menos de 30 minutos de duração. Disponível em: <http://www.telabr.com.br/oficinas-virtuais/texto/41>. Acesso em 05/04/14.

¹⁷ “o termo “didático” define sua especificidade e finalidade e parece ser o termo preferível quando nos referimos a um material feito especificamente para apoio das atividades didáticas [...] Ele traduz conteúdos em sons e imagens e utiliza elementos de expressão audiovisual” (GOMES,2008, p.482).

ser largamente utilizado como discussão com alunos. Isso torna-se possível tendo em vista que as linguagens verbal e não verbal exploradas nos filmes (ou em qualquer outra mídia) não são imparciais, aleatórias ou esvaziadas de sentido, possuem, na realidade, “caráter político-ideológico e histórico” (BOLOGNINI, 2007, p.19), por isso revelam as marcas do contexto em que foram produzidas assim como o discurso de seus idealizadores.

Destaque-se que o caráter ideológico e institucional dos textos imagéticos, sobretudo dos filmes, atrai cada vez mais especialistas da área de linguagem justamente por se tratar de materiais que suscitam inúmeras discussões e revelam distintos posicionamentos. Com base em tal pressuposto, analisar as “características preponderantes desse tipo de texto pode ajudar a revelar elementos ideológicos como sinais ocultos de relação de poder, bem como significados socioculturais relevantes”. (ALMEIDA, 2009, p.191).

Assim, partindo do princípio de que os discursos e as imagens veiculados nos filmes são ideológicos e históricos, Bolognini (2007) faz uma reflexão acerca da perspectiva maniqueísta que seria apresentada em “O Rei Leão”: de um lado, o bem, representado pelo leão de cor alaranjada, e, do outro, o mal, representado por outro leão com cores negras. Para a autora, somente a disposição das cores já seria assunto de um material didático. Em sua análise, explica que a figura do bem surge sempre no filme com cores amarelas (representando o ouro, poder), verdes (significando a natureza farta), azuis (revelando a paz), entre outras. Já o mal sempre aparece com cores negras e tons de cinza, segundo ela, fruto de uma ideologia bastante antiga que impôs essa associação pictórica nas telas. Destaca, ainda, que tal dicotomia não é conflitante, pois o filme deixa bastante explícito quem é mocinho e quem é bandido, externando conceitos de certo e errado, que podem muito bem ser replicados nas sociedades do mundo real. Na explicitação das ideologias subjacentes a esses personagens, a autora conclui que o filme descrito pode ser amplamente utilizado como material didático nas aulas das disciplinas de Língua Portuguesa, Filosofia, História, Geografia e Literatura.

Megid e Capellani (2007) elaboram outra proposta de utilização de filmes como material didático. Sugerem a renomada produção *A vida é bela*, produzido na Itália, em 1997, por Roberto Benigni. Na análise, as autoras selecionaram uma cena do filme em que há um diálogo entre uma diretora (que representa nesse momento a voz do nazi-fascismo) e uma professora que não concorda com essa forma de governo, ambas da mesma escola. A discussão inicia-se quando a diretora propõe que se coloque para os alunos uma conta matemática em que eles subtraíam determinada quantidade de loucos, aleijados e epiléticos para saberem quanto o Estado economizaria caso eles fossem sumariamente eliminados. A professora indigna-se com tamanho absurdo e diz: *Meu Deus, não é possível!* Ao que a diretora comenta que teve exatamente a mesma reação, pois pronunciou a mesma expressão de espanto. Entretanto, tratam-se de distintos posicionamentos, pois a professora assusta-se com o absurdo da solução apresentada pelo problema matemático, já a diretora com a quantia que seria economizada aos cofres públicos.

A partir da cena descrita, Megid e Capellani (2007) propõem que se percebam, por exemplo, as especificidades e heterogeneidades da linguagem, como a construção dos sentidos dos enunciados que pode se modificar a cada contexto de uso da língua e em conformidade com as “formações discursivas em que os sujeitos enunciam”. (Ibidem, p.31). Na explicitação disso, esclarecem que “para que uma palavra, uma frase, uma imagem, um número faça sentido, é necessário perceber seu vínculo com a história”. (Ibidem, p.32). Nesse sentido, pontuam que é somente na estrutura que existe certa igualdade nos enunciados, pois, no interior dos eventos discursivos, eles podem se manifestar contrariamente.

Por meio da análise do diálogo apontado na cena descrita de *A vida é bela*, numa visão bakhtiniana dos estudos linguísticos, vê-se a necessidade de se relacionar o enunciado, seu contexto de realização e as particularidades dos interlocutores para que se pudesse compreender o significado dos eventos linguísticos. Segundo o teórico, as unidades da língua (ao contrário dos enunciados) são vazias de significado, já que estão à disposição dos falantes indistintamente. Justamente por conta desse aspecto, as mesmas unidades

podem ser utilizadas em diferentes situações com distintos propósitos e significados. Para o filósofo russo

o elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado. O sistema da língua é dotado das formas necessárias (isto é, dos meios linguísticos) para emitir a expressão, mas a própria língua e as suas unidades significativas – as palavras e orações – carecem de expressão pela própria natureza, são neutras. Por isso servem igualmente bem a quaisquer juízos de valor, os mais diversos e contraditórios, a quaisquer posições valorativas. (BAKHTIN, 2011, p.296).

Tomando-se por base tal perspectiva da língua, é possível analisar nos filmes, por exemplo, as diversas manifestações linguísticas que são reconstruídas para retratar as diferentes sociedades das distintas épocas. Por meio de materiais como os filmes descritos, pode-se identificar a ideologia subjacente aos discursos ou mesmo as formas de poder e manipulação que ficam subentendidas nas falas dos personagens.

Além de filmes, os vídeos (narrativas fílmicas curtas, documentários, anúncios, animações) podem também subsidiar a aprendizagem de determinados conteúdos e são valiosos recursos audiovisuais que podem ser utilizados como material didático. O uso desses materiais pode ser largamente explorado para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, pois vídeos possuem alta dinamicidade e são impactantes, por isso costumam provocar motivação e despertar o interesse dos alunos por novos temas, mesmo que sejam educativos.

Apesar dos benefícios descritos quanto à utilização de vídeos como material didático, evidentemente, tal tecnologia não pode ser empregada sem determinados cuidados. Por exemplo, após a exibição de um vídeo na sala de aula, o professor necessita discutir o assunto com os alunos, relacionar os temas exibidos aos conteúdos do currículo da disciplina em questão e rever algumas partes mais significativas.

Além desses procedimentos, tais materiais não podem ser apresentados constantemente, pois precisam ser mesclados com outros

recursos didáticos para que não se tornem desinteressantes e desvalorizados. Destaque-se, ainda, que vídeos precisam ser utilizados em sala de aula com fins pedagógicos, portanto, não seria adequado exibir (excessivamente) apenas para preencher o tempo de uma aula quando um professor se ausenta, por exemplo.

Apesar de haver muitos pontos positivos para a utilização de filmes e vídeos em sala de aula, alguns de seus aspectos constitutivos também precisam ser cuidadosamente analisados antes de se optar por utilizá-los na sala de aula. O ritmo acelerado das imagens, a riqueza de cenários, a diversificação dos sons, a multiplicidade dos efeitos visuais, por exemplo, podem desviar o viés pedagógico, que precisa ser essencial quando se opta por usar recursos audiovisuais como material didático. Embora a linguagem audiovisual seja bastante familiar para crianças e adolescentes, “essa linguagem caleidoscópica, porém, exige uma mediação pedagógica, para que não se corra o risco de a mensagem audiovisual ser apreendida de forma dogmática e superficialmente”. (GOMES, 2008, p.483).

Nesse sentido, Gomes (2008) defende que os conteúdos devem se sobrepôr às formas comumente sedutoras de recursos audiovisuais desenvolvidos para o ensino, pois, do contrário, o vídeo poderá ser motivo somente de distração para os alunos, “redundando numa possível desmotivação do professor para trabalhar com audiovisuais em suas aulas”. (Ibidem p.490). Apesar de tais aspectos, o autor conclui que “um material audiovisual bem selecionado e uma proposta didática coerente com os objetivos da aula podem dar mais vida e interesse às atividades de classe” (Ibidem). Tal afirmação nos leva a crer que materiais audiovisuais (quando utilizados adequadamente) podem se constituir em valorosas ferramentas digitais para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

b) Vídeos criados para ensinar: objetos de aprendizagem recursos didáticos

Vídeos utilizados como material didático podem se prestar para a introdução de um conteúdo novo ou motivação para a realização de atividades de aprendizagem, como já afirmamos aqui. Em geral, esses materiais tendem a

aguçar a curiosidade dos estudantes, por isso tornam-se aliados no processo de discussão e aprendizagem dos conteúdos didáticos assim como em demais temas correlacionados direta ou indiretamente às disciplinas escolares. É possível usar vídeos em sala de aula em diversas situações. Esse material poderia, por exemplo, auxiliar o aluno a entender melhor um assunto considerado difícil ou abstrato, tornar reais cenários ou fatos desconhecidos pelo aluno, entre outras possibilidades.

No processo de uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, desenvolvem-se atividades de aprendizagem veiculadas em diversas mídias (*software*, vídeo, áudio, simulação, por exemplo), neste momento mais condizentes com a realidade tecnológica contemporânea. Esses recursos didáticos podem ser chamados de objetos de aprendizagem. Destaque-se que vídeos didáticos, neste trabalho considerados material audiovisual originalmente construído com fins de ensino ou como resultado de atividades de ensino, podem ser considerados como objetos de aprendizagem. Façamos um pouco sobre o que vem a ser isso e depois passemos à discussão do vídeo como um objeto de aprendizagem.

A definição de objetos de aprendizagem (doravante OAs) é flutuante e encontra diferenças em alguns teóricos. Leffa (2006), por exemplo, explica que, a princípio, tudo que se presta a auxiliar o processo de ensino e aprendizagem pode ser considerado um OA. Sob essa perspectiva, esclarece que assistir a um filme ou fazer uma viagem de campo, sob orientação de professores, seriam exemplos de OAs.

Mesmo destacando tal aspecto, esse autor apresenta uma resenha de conceitos feita por McGreal (2004)– no âmbito da engenharia da computação, onde o termo originalmente surge¹⁸ –, que perpassa por quatro tipos de

¹⁸A discussão sobre OA surgiu no âmbito das engenharias, no Comitê de Padrões de Tecnologia de Aprendizagem (LTSC – Learning Technology Standards Committee) do Instituto de Engenheiros Elétricos e Eletrônicos –IEEE) e versou principalmente sobre aspectos técnicos como extensão de um OA em forma de software: a granularidade do OA, ou seja, o recorte de conteúdo, que deve ser pequeno, é uma das características técnicas enfatizadas por todos os teóricos que empreendem a discussão. Conferir panorama mais amplo em ARAÚJO (2013).

definições, todas pensadas a partir da constituição de um OA e de seu objetivo: um OA seria qualquer coisa que se transforme em recurso didático; qualquer coisa digital que seja usada como recurso didático; qualquer coisa que tenha objetivo educacional (digital ou não) ou qualquer coisa digital com objetivo educacional. Vejamos a seguir um resumo da discussão empreendida por McGreal (2004, apud LEFFA, 2006). Um objeto de aprendizagem pode ser:

a) *qualquer coisa* (DOWNES, 2003; FRIESEN, 2001; MORTIMER, 2002 apud LEFFA, 2006, p.5). Sob tal perspectiva, um objeto de qualquer natureza pode vir a ter uma proposta educacional caso seja apresentado sob orientações de um professor;

b) *qualquer coisa digital* (WILEY, 2000 apud LEFFA, 2006, p.5). Essa definição delimita e particulariza quais objetos poderiam ficar em tal classificação. Para Leffa (2006), a inclusão do termo “digital” deve-se ao fato da existência de algumas características inerentes ao mundo virtual: “Um arquivo digital pode ser mais facilmente editado, adaptado e incorporado a outros arquivos digitais do que um livro por exemplo” (Ibidem, p. 19-20).

c) *qualquer coisa com objetivo educacional* (QUINN & HOBBS, 2000 apud LEFFA, 2006, p.5). Nessa abordagem, como se percebe, a característica “digital”, existente na definição anterior, não é considerada. Isso significa que qualquer objeto pode ser utilizado, desde se preste para fins pedagógicos.

d) *qualquer coisa digital com objetivo educacional* (ALBERTA LEARNING, 2002; CISCO SYSTEMS, 2001; KOPER, 2001 apud LEFFA, 2006, p.5). Segundo Araújo (2013), “seriam objetos textos, imagens, vídeos, softwares, animações desde que fossem usados para o ensino”. A autora salienta, ainda, que tal definição é a que mais se destaca nessa área.

Anda no âmbito da definição de OAs, ressaltam-se duas metáforas que se prestariam para melhor esclarecer o conceito de tais ferramentas. A primeira consiste em uma comparação com o jogo infantil (composto por pequenas peças que se encaixam) denominado Lego. Segundo Wiley (2000),

assim como esse brinquedo, os OAs são também fragmentados em pequenas partes (pedaços de conteúdo de uma disciplina), que poderiam ser reutilizados em outras situações de aprendizagem e sob novos formatos, assemelhando-se, portanto, à proposta do Lego. No entanto, o próprio autor refuta tal comparação e esclarece que esse jogo pode ser facilmente manuseado, até mesmo por crianças, que podem brincar de qualquer modo e montá-lo seguindo as próprias imaginações. Já os OAs, por sua vez, não apresentam essas mesmas propriedades, pois são complexos e exigem uma equipe técnica para elaborá-los (ARAÚJO, 2013).

Diante da inviabilidade dessa primeira exposição, Willey (2000) propõe outra que explica mais adequadamente o assunto: a metáfora do átomo. Em sua analogia, esse autor esclarece que os átomos permitem a combinação entre si, mas isso só pode ser realizado por profissionais especializados e sob condições altamente apropriadas (ARAÚJO, 2013). Tomando-se tal conceituação para os OAs, os profissionais que forem desenvolvê-los necessitam considerar e respeitar os propósitos pedagógicos de cada curso, para que tais ferramentas digitais satisfaçam às condições de aprendizagem das distintas situações. Para isso, os OAs “precisam apresentar as seguintes características:

- a) **reusabilidade**: ser reutilizável diversas vezes em diversas situações e ambientes de aprendizagem;
- b) **adaptabilidade**: ser adaptável a diversas situações de ensino e aprendizagem;
- c) **granularidade**: apresentar conteúdo atômico, isto é, um conteúdo recortado, para facilitar a reusabilidade;
- d) **acessibilidade**: ser facilmente acessível via Internet para ser usado em diversos locais ou, ainda, ser potencialmente acessível a usuários com necessidades especiais;
- e) **durabilidade**: apresentar possibilidade de continuar a ser usado independente de mudança de tecnologia;
- f) **interoperabilidade**: apresentar possibilidade de operar através de variedade de hardwares, sistemas operacionais e browsers.(MENDES, SOUZA E CARAGNATO, 2004, p.3)

Entre as características acima descritas, Araújo (2013) esclarece que a granularidade ocupa lugar de destaque entre as demais. A característica reusabilidade, por exemplo, é determinada pela granularidade. A autora reflete que, se um objeto de aprendizagem vier em um formato muito extenso,

prejudicará sua reutilização. Esta, por sua vez, influirá na adaptabilidade e na acessibilidade. Em suma, quanto mais granular um objeto, mais fácil será para adaptá-lo às diversas situações de uso bem como torná-lo acessível a todos e em qualquer lugar, indistintamente.

Expostas as definições, retomamos Wiley (2000, p. 6) que define OA como “qualquer recurso digital que possa ser utilizado ou reutilizado para o suporte ao ensino”, essa definição norteará as discussões desta pesquisa. Assim, OAs são ferramentas digitais que se prestam para auxiliar os professores em suas atividades de ensino e aprendizagem. Sob semelhante perspectiva, Araújo (2013) acentua que OAs devem associar o uso das tecnologias à construção dos conhecimentos de modo interativo e colaborativo e conter, sobretudo, um viés pedagógico. Em vista desta particularidade, tais ferramentas digitais prestam-se, antes de tudo, para a realização de atividades de ensino, por isso precisam definir bem seus propósitos educativos.

Criados com propósitos pedagógicos e com vistas a facilitar a atuação docente no processo de ensino e aprendizagem, OAs podem se prestar para complementar conteúdos que não foram contemplados no livro didático, por exemplo. Apesar desse aspecto, conforme bem menciona Silveira (2008), não se trata de uma substituição dos livros, mas de uma remodelação do que já existe para se explorar outras possibilidades de abordagem do conhecimento. Segundo esse autor,

Não se pressupõe que os objetos de aprendizagem tornem-se substitutos dos atuais livros didáticos. Contudo, seu uso leva a uma resignificação do material didático como um todo, incluindo aí o livro didático. Da mesma forma que ocorre com outros veículos de informação – vide revistas semanais que frequentemente remetem o leitor a seus respectivos websites, os objetos de aprendizagem apresentam-se como um novo leque de possibilidades midiáticas para a educação, desempenhando tarefas não possíveis para os meios tradicionais de comunicação baseados em papel, tinta, giz e lousa. (SILVEIRA, 2008, p. 44)

Mesmo sem substituir o lugar de supremacia ocupado pelo livro didático impresso, a proliferação de materiais digitais com fins educativos, caracterizados como OAs, já é uma realidade constatada nos diversos níveis de

ensino, "do fundamental ao superior", portanto, já se configuram como uma tendência nos espaços educacionais (SILVEIRA, 2008, p. 43).

Com relação a pesquisas a respeito de OAs, a maioria se encontra no âmbito da educação e das ciências exatas. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD¹⁹, por exemplo, espaço virtual que integra informações de teses e dissertações de instituições brasileiras de ensino e pesquisa, registra (até a data de nosso acesso) 28 trabalhos em tais áreas. Desse total, 9 trabalhos são de Física, 1 de Química, 2 de Odontologia e os demais na área pedagógica.

Já no âmbito da linguística, poucos pesquisadores têm se dedicado a isso. Destacam-se, especialmente, as pesquisas realizadas no âmbito do Programa em Linguística Aplicada (PosLA), da Universidade Estadual do Ceará, como parte do trabalho da linha de pesquisa em Linguagem, Tecnologia e Ensino, no âmbito do grupo de pesquisa LENT- Linguística, Ensino e Tecnologias²⁰, em que há investigações sobre características e avaliação de OAs em forma de *software* (ARAÚJO, 2013²¹, 2010²²; RIBEIRO, 2013²³), sobre uso de OAs em forma de *software* e responsividade (ARAÚJO; RIBEIRO; SANTOS, 2012²⁴).

¹⁹O Ibict coordena o projeto da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Disponível em <http://bdtb.ibict.br/pt/a-bdtb.html>. Acesso em 05 de jan. de 2013.

²⁰Pesquisas em andamento: *Compreensão responsiva e objetos de aprendizagem: diálogo em busca de respostas*, de Cássia Joene Sobreira; *O ethos do professor de língua materna no contexto das tecnologias digitais interativas*, de Suellen Fernandes dos Santos.

²¹ ARAÚJO, N. M. S. Avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua **portuguesa**: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos?. In: Araújo, Júlio C.; Araújo, Nukácia M. S. (Org.). **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. 1aed. Campinas: Pontes, 2013, v. 1, p. 179-207

²² ARAÚJO, Nukácia M. S. Objetos de Aprendizagem e ensino de Língua Portuguesa. In: Araújo, Júlio César Rosa; Lima, S. Carvalho; Dieb, Messias. (Org.). **Línguas na Web**. Ijuí- RS: Editora Unijuí, 2010.

²³ RIBEIRO, F.R. **Jogos educacionais digitais para ensino de língua portuguesa: uma análise didático-pedagógica e ergonômica**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

²⁴ ARAÚJO, Nukácia M. S.; RIBEIRO, F. R.; SANTOS, S. F. Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 4-23, 2012.

Sobre OAs em forma de vídeo, existem alguns trabalhos que tratam de uso de vídeos com fins educativos, como o de Megid (2013), que trata de materiais didáticos audiovisuais e digitais para o ensino da Língua Portuguesa. Nesse trabalho, a pesquisadora realizou testes em sala de aula utilizando tais recursos e chegou à conclusão de que estes promovem mais interação e envolvimento com o conhecimento se comparados aos materiais impressos. Existem, ainda, trabalhos que tratam do uso de vídeos educacionais e ensino, entre eles estão Cabero-Almenara (1998), Ferrés (1998), Moran (2009) e Gomes (2008). No âmbito do grupo de pesquisa LENT- Linguística, Ensino e Tecnologias, há um trabalho em fase de conclusão em que a pesquisadora analisa um OA em forma de vídeo que se destina ao ensino de gêneros orais e acompanha um livro didático de língua portuguesa destinado ao ensino fundamental (6º ao 9º ano²⁵).

Ressalte-se, no contexto escolar, que os vídeos educacionais podem favorecer a aprendizagem dos adolescentes da contemporaneidade, sobretudo, porque estes nasceram em um mundo consideravelmente imagético, portanto, os vídeos fazem parte de uma realidade comunicativa na qual os alunos vivem inseridos em diversas situações fora da escola. Entretanto, tais materiais necessitam apresentar linguagem adequada ao meio audiovisual, conteúdo sintetizado e voltado aos objetivos de ensino e recursos (como som, imagem e movimento) devidamente integrados, convergindo para o sucesso da aprendizagem. Como bem evidencia Ferrés, (1998, p.132-137), um vídeo didático não deve ser confundido com um “videolição”, que funcionaria como “um programa no qual são desenvolvidos alguns conteúdos de maneira explícita, sistemática e exaustiva”.

No que concerne à qualidade de vídeos educacionais, deve-se atentar para uma boa seleção desses recursos antes de utilizá-los em sala de aula. Deve-se, por exemplo, observar se os objetivos de determinados materiais estão de acordo com o planejamento elaborado pelo professor para a sua disciplina e se existe adequação ao projeto curricular da escola, ou ainda, se existe

²⁵Pesquisa em andamento: *Ferramentas digitais e livro didático: análise de uma proposta de ensino de oralidade*, de Luciana Chaves Pinheiro.

possibilidade estratégica de adaptar o material para corresponder às expectativas do aluno e intenções do professor (CABERO-ALMENARA, 1998).

Além de vídeos educacionais contemplarem um viés pedagógico, devem também ser instigantes, motivadores e dinâmicos, e apresentar uma postura menos tradicional do ensino (pautada somente no discurso unilateral do professor). Além disso, tais materiais didáticos precisam apresentar situações que promovam a discussão, incentivem a pesquisa e suscitem a reflexão. Para isso, a potencialidade desses recursos deve ser adequadamente explorada com o intuito de tornar as atividades de ensino e aprendizagem mais convidativas (GOMES, 2008).

Ao se evidenciar que vídeos educacionais devem apresentar proposta pedagógica, conteúdos sintetizados e linguagem audiovisual apropriada para o ensino, portanto, tais materiais didáticos podem ser considerados como objetos de aprendizagem, já que estes se prestam para o ensino, apresentam um recorte dos conteúdos e linguagem de modo didático. Nesse sentido, trata-se de recursos didáticos digitais em que o contexto de recepção seria, evidentemente, o universo escolar.

Como estamos tratando de vídeos didáticos como objetos de aprendizagem e os considerando dentro do contexto de uso de tecnologia em sala de aula, especialmente por se tratarem de inovações tecnológicas digitais, é natural que surjam novas propostas/perspectivas de uso de OAs em forma de vídeo. Sendo assim, além dos tradicionais objetos de aprendizagem comentados, é pertinente destacar, ainda, que já existe uma remodelação/atualização desses materiais: os VILOS – Video Interactive Learning Objects, ou seja, objetos de aprendizagem vídeo interativos.

Como foi exposto, em síntese, OAs são partes de conteúdos que auxiliam no processo de ensino e permitem o reuso em distintos contextos de modo fácil e acessível. Já os VILOS são vinhetas interativas (que duram de 5 a 15 minutos) e apresentam testes para os alunos que focalizam um objetivo de aprendizagem específico (WOLYNEC, 2008). Por conta de sua curta duração,

esses vídeos podem ser facilmente utilizados em ambientes de aprendizagem presenciais, semipresenciais e a distância.

A proposta dos idealizadores de VILOS, recurso didático que vem sendo usado na área da saúde, é que estes apresentem situações de aprendizagem bastante práticas, como procedimentos de higienização, no uso de luvas, necessários aos profissionais da saúde. Além disso, como são essencialmente explicativos, poderiam ser traduzidos para diversas línguas com o intuito de democratizar o acesso ao conhecimento (WOLYNEC, 2008). A criação de VILOS pode ser feita, no entanto, em qualquer área, inclusive no ensino de LP.

Tendo discutido o conceito de OA e apresentado pesquisas sobre o tema, passemos agora a descrever onde eles são depositados. Falemos dos repositórios.

c) Os repositórios de objetos educacionais

Para que os OAs possam ser facilmente reutilizados e disponibilizados de modo ordenado, em geral, ficam armazenados em espaços virtuais denominados *repositórios*. Esses ambientes virtuais permitem acesso público e neles os OAs são mantidos e disponibilizados de forma gratuita.

O modo como os repositórios organizam essas ferramentas digitais é semelhante ao modelo encontrado em bibliotecas. Dessa forma, assim como livros, para que os interessados possam acessar e utilizar os OAs, eles são catalogados por meio de informações como título, autor, objetivos, conteúdos, público-alvo, entre outras informações. (ARAÚJO, 2013).

No que concerne à manutenção dos repositórios, Leffa (2006) esclarece que podem ser agrupados por categorias, tais como: os públicos podem ser mantidos por entidades governamentais de diferentes nações; já os universitários possuem uma ou várias universidades mantenedoras; e os privados, por sua vez, são mantidos por empresas particulares. O MERLOT

(Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching), por exemplo, é um dos mais difundidos, trata-se de um consórcio que reúne várias entidades, principalmente nos EEUU e no Canadá. Segundo esse autor, assim como demais ambientes virtuais que abrigam OAs, o Merlot fica à espera de que os criadores dessas ferramentas digitais aceitem depositá-las em tais repositórios e compartilhá-las com o público em geral. Para que um OA seja depositado e futuramente disponibilizado para os interessados, nos repositórios em geral, esse material passa por um processo de avaliação, em que se realiza uma análise da qualidade e pertinência desse objeto.

Entre as iniciativas brasileiras, Araújo (2013) destaca repositórios como o Banco Multidisciplinar de Textos (BMT), mantido pela Universidade Federal de Pelotas, que explora o desenvolvimento de habilidades de compreensão da linguagem por meio do estudo de textos na língua materna e estrangeira; o CESTA - Coletânea de Entidades de Suporte ao uso de Tecnologia na Aprendizagem, desenvolvido com o propósito de organizar os OAs criados pela Pós-Graduação Informática na Educação e do CINTED - Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da UFRGS; o RIVED - Rede Interativa Virtual de Educação²⁶, que visava à produção de materiais pedagógicos digitais; o Portal do Professor, que fomenta as práticas docentes por meio da disponibilização de objetos educacionais e o Banco Internacional de Objetos Educacionais - BIOE.

No caso específico desta pesquisa, exploraremos os OAs destinados ao ensino da LP no Ensino Médio e depositados no Banco Internacional de Objetos Educacionais²⁷. Além de manter e disponibilizar os OAs, a proposta desses repositórios é compartilhar novas ideias destinadas às práticas de

²⁶Ressalte-se que o RIVED não é mais utilizado.

²⁷O Banco Internacional de Objetos Educacionais é um repositório criado em 2008 pelo Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, Rede Latinoamericana de Portais Educacionais - RELPE, Organização dos Estados Ibero-americanos - OEI e outros. Esse Banco Internacional tem o propósito de manter e compartilhar recursos educacionais digitais de livre acesso, mais elaborados e em diferentes formatos - como áudio, vídeo, animação, simulação, software educacional - além de imagem, mapa, hipertexto considerados relevantes e adequados à realidade da comunidade educacional local, respeitando-se as diferenças de língua e culturas regionais. Este repositório está integrado ao Portal do Professor, também do Ministério da Educação. (<https://objetoseducacionais.mec.gov.br>)

atividades de aprendizagem apoiadas pelo uso das tecnologias. O acesso a esses ambientes é e permite que as experiências, por vezes exitosas, possam ser utilizadas por quaisquer profissionais da área da educação e demais interessados.

Após discorrermos a respeito da relevância que o material didático possui (seja impresso ou digital), e o lugar que ele ocupa tanto no ensino quanto na aprendizagem, apresentamos, no próximo capítulo, a análise dos materiais didáticos digitais, aqui chamados de objetos de aprendizagem, selecionados para esta pesquisa.

3 ABORDANDO A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: ANÁLISE DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM FORMA DE VÍDEOS

Neste capítulo, fazemos a análise dos objetos de aprendizagem selecionados como corpus desta pesquisa. Temos como objetivo identificar a visão de língua subjacente e o tipo de ensino de língua que é sugerido/concretizado em cada um dos recursos em vídeo examinados. Em função desse recorte, da análise emerge uma discussão sobre a adequação dos vídeos analisados, dos outros OAs, em mídia vídeo, depositados no BIOE e da forma de organização dessa “grande biblioteca didática”, por assim dizer, que termina sendo um repositório como o BIOE.

Dividimos o capítulo em duas partes. Na primeira, apresentamos aspectos metodológicos da investigação e, na segunda, apresentamos a análise dos dois OAs selecionados, considerando, como já dissemos, a visão de língua a eles subjacentes e o tipo de ensino que neles se configura.

3.1 Aspectos metodológicos da pesquisa

Esta pesquisa é descritiva de caráter exploratório. Selecionou-se esse método tendo em vista que foi realizada uma análise que prioriza a constatação de algumas especificidades presentes no objeto de estudo. Por meio desse procedimento de investigação científica, pretendeu-se, ainda, conhecer e revelar algumas particularidades do fenômeno a ser analisado.

O *corpus* desta pesquisa é composto por dois materiais digitais didáticos ou objetos de aprendizagem, em formato de vídeo, depositados no Banco Internacional de Objetos Educacionais – BIOE. Como já foi dito anteriormente, O BIOE é um repositório de OAs que mantém e compartilha essas ferramentas digitais. Ele foi escolhido porque, dentre os repositórios disponíveis no Brasil, ele é o mais significativo em termos de diversidade e quantidade de OAs disponibilizados. Apresentamos, a seguir como esse repositório se organiza.

a) O universo da pesquisa: o BIOE

Os repositórios de objetos educacionais digitais, ou objetos de aprendizagem, se organizam conforme seus objetivos específicos e a especificidade dos recursos didáticos que são nele depositados. No caso do BIOE, conforme pode ser constatado na figura 1, a seguir, armazenam-se OAs de acordo com nível/ tipos de ensino existentes no Brasil: educação infantil, ensino fundamental; ensino médio, educação superior, educação profissional e modalidades de ensino: educação de jovens e adultos e educação escolar indígena.

The screenshot shows the main interface of the BIOE website. At the top, there is a navigation bar with links for 'Portal do Professor', 'TV Escola', and 'Domínio Público'. Below this, the site's logo and name 'Banco Internacional de Objetos Educacionais' are displayed. A search bar is located on the right side of the header. The main content area is divided into several sections:

- Navigation Categories:** Six large buttons representing different levels of education: 'educação infantil', 'ensino fundamental', 'ensino médio', 'educação profissional', 'educação superior', and 'modalidades de ensino'.
- Search and Filter Section:** A central area with a video player and search filters. It includes 'Busca por objeto' (search by object) and 'Busca por coleção' (search by collection) sections, each with dropdown menus for 'País', 'Idioma', and 'Tipo do recurso'.
- Featured Content:** A section titled 'Destaques Recentes' (Recent Highlights) showing a list of objects and collections with star ratings. Below it, there is a section for 'Aulas em destaque' (Featured Lessons).
- Right Sidebar:** A vertical menu with options like 'Todo o BIOE', 'Comece aqui', 'Níveis de ensino & Tipos de recursos', 'Título dos objetos', 'Título das coleções', 'Autor', 'Assunto', 'Tema', 'Pela data de envio', 'Ajuda', 'Minha conta', 'Submissões recentes', '+ pesquisados', 'Estatísticas', and 'Assine RSS'.
- Footer:** A footer containing links for 'Missão', 'Política', 'Colaboração', 'Comitê Editorial', 'Manuais BIOE', and 'Fale conosco', along with the text 'Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia'.

Figura 1 – Recorte da tela inicial do BIOE. Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

A seguir, a figura 2 exibe o menu de disciplinas do Ensino Médio e o total de OAs depositados no BIOE para cada uma delas. No caso da disciplina de LP, como se pode ver, são 757 OAs, reunindo-se todos os formatos disponíveis

The screenshot shows the BIOE website interface. At the top, there are navigation tabs for 'Logar', 'Portal do Professor', 'TV Escola', and 'Domínio Público'. The main header includes the site logo and a search bar. Below the header, there are icons for different education levels: 'educação infantil', 'ensino fundamental', 'ensino médio', 'educação profissional', 'educação superior', and 'modalidades de ensino'. A search bar is present with a 'Busca Avançada' button. On the right, there is a sidebar titled 'Todo o BIOE' with links like 'Comece aqui', 'Níveis de ensino & Tipos de recursos', etc. The main content area displays 'Ensino Médio [9913]' with a direct link and a logo. Below this, a list of subjects and their OA counts is shown:

- Artes [74]
- Biologia [1459]
- Educação Física [23]
- Filosofia [84]
- Física [2097]
- Geografia [213]
- História [229]
- Língua Estrangeira [974]
- Língua Portuguesa [757]
- Literatura [399]
- Matemática [1780]
- Química [1630]
- Sociologia [194]

A blue arrow points to the 'Língua Portuguesa [757]' entry.

Figura 2 – Recorte da tela que apresenta as disciplinas do “Ensino Médio” e os totais de OAs de cada uma delas. Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

A seguir, a figura 3 exibe as possibilidades de formato dos OAs que se pode encontrar no BIOE com a classificação de “Ensino Médio”, “Língua Portuguesa”. Como se constata, eles estão distribuídos nas categorias animação, áudio, experimento prático, hipertexto, imagem, mapas, software educacional e vídeos. Ressalte-se que tais formatos estão disponíveis também para as demais disciplinas.

Banco Internacional de Objetos Educacionais Ensino Médio Língua Portuguesa

educação infantil ensino fundamental ensino médio educação profissional educação superior modalidades de ensino

Buscar em Avançada

Título	Autor	Data	Assunto	Tema
Ensino Médio: Língua Portuguesa: Animações/Simulações				[282]
Ensino Médio: Língua Portuguesa: Áudios				[318]
Ensino Médio: Língua Portuguesa: Experimentos Práticos				[0]
Ensino Médio: Língua Portuguesa: Hipertextos				[4]
Ensino Médio: Língua Portuguesa: Imagens				[0]
Ensino Médio: Língua Portuguesa: Mapas				[0]
Ensino Médio: Língua Portuguesa: Softwares Educacionais				[0]
Ensino Médio: Língua Portuguesa: Vídeos				[153]

Figura 3 – Recorte da tela “Ensino Médio”, disciplina de Língua Portuguesa, categoria vídeos. Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

b) OAs em vídeos disponíveis no BIOE

No caso desta pesquisa, como já afirmado, o corpus é composto de OAs em formato de vídeos destinados ao ensino da LP para o Ensino Médio. Conforme pode ser visto na figura 3, apresentada anteriormente, até o dia²⁸ em que finalizamos a seleção do corpus desta pesquisa, havia 153 vídeos agrupados nessa classificação e intitulados: *Nossa Língua Portuguesa, Conexão Linguagem, TV Escola, A Língua Portuguesa é Nossa, + Educação, Crime e castigo, Dom Quixote, Mapa do Paraná: cartografa lírica, Prancha adaptada de comunicação e Viagem no tempo*. Vejamos como se configura cada um deles.

Grupo 1: *Nossa Língua Portuguesa*

O grupo de OAs em vídeos *Nossa Língua Portuguesa* é de autoria do Ministério da Educação – MEC. No total, são 57 vídeos que exibem, de modo

²⁸O último acesso realizado ocorreu no dia 28/12/12. Desta data em diante, o número de OAs já pode ter sido modificado, pois a alimentação do repositório BIOE é constante.

geral, o mesmo formato: um professor, Pasquale Cipro Neto²⁹, ensina regras gramaticais e ortográficas e entrevista convidados que podem ser jornalistas, engenheiros, advogados, atores, professores, compositores, publicitários, políticos, linguistas, embaixadores, escritores, entre outros. No que diz respeito aos objetivos desses OAs, está proposto, por exemplo, explicar o uso correto do adjunto adverbial, do complemento nominal ou tirar dúvidas quanto às regras de uso da crase, concordância verbal, uso do infinitivo, entre outros aspectos formais da língua e de acordo com a norma considerada padrão.

Grupo 2: A Língua Portuguesa é Nossa

O grupo de OAs em vídeos intitulado *A Língua Portuguesa é Nossa* faz parte do Projeto Condigital/Língua Brasil³⁰ e apresenta vários autores³¹. Esse grupo é composto por um total de 47 vídeos. Neles, um grupo de personagens extraterrestres faz uma viagem pelo planeta Terra para entender as diferentes manifestações da linguagem que ocorrem nos variados contextos sociais de uso da língua. Do total mencionado, 11 são de literatura brasileira. Os outros 36 vídeos abordam aspectos gramaticais e gêneros do discurso de acordo com suas situações de uso. Cada vídeo desse grupo acompanha, ainda, um guia do professor que descreve a sinopse do vídeo, o conteúdo a ser explorado, os objetivos educacionais e as orientações de como utilizar o material em sala de aula.

Grupo 3: TV Escola

²⁹Pasquale Cipro Neto é um professor de língua portuguesa e apresentador de televisão brasileira. Professor de português desde 1975, é também colunista dos jornais Folha de S. Paulo, O Globo e Diário do Grande ABC, entre outros, e da revista literária Cult. É o idealizador e apresentador do programa Nossa Língua Portuguesa, transmitido pela Rádio Cultura (São Paulo) AM e pela TV Cultura, e do programa Letra e Música, transmitido pela Rádio Cultura AM. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Pasquale_Cipro_Neto

³⁰ O projeto Condigital é financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e é uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), em parceria com a Ágora – Cooperativa de Profissionais em Educação. (ARAÚJO, 2010).

³¹ALMEIDA, Larissa Pereira de; BERNARDINO, Cibele Gadelha; RODRIGUES, Bernadete Biasi; SILVA, Andréa Turolo da e Instituto Atlântico - Faculdade Integrada Grande Fortaleza (FGF).

No caso do grupo de OAs em vídeos *TV Escola*, a autoria é do Ministério de educação – MEC. Esses OAs estão divididos da seguinte forma: 1 vídeo aborda a temática da identidade cultural; 3 vídeos apresentam aspectos de variações culturais e linguísticas dos povos de Língua Portuguesa; 3 vídeos abordam o ensino de ortografia; 18 vídeos contêm assuntos como análise e interpretações de imagens e de textos literários, totalizando, assim, 25 vídeos. Os vídeos são acompanhados de um arquivo em pdf, em que são descritos os conteúdos e os objetivos educacionais propostos para esses OAs bem como o público-alvo a que eles se destinam.

Grupo 4: Conexão Linguagem

Já o grupo de OAs em vídeos de nome *Conexão Linguagem* é de autoria da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp e faz parte do Projeto Condigital (Ministério da Educação - MEC e Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT). Esse grupo de OAs é composto por 17 vídeos. Em todos eles, dois atores viajam no tempo e se deparam com as mais diferentes situações, em distintas épocas e sociedades. Em meio a isso, os viajantes abordam assuntos que versam sobre regras gramaticais, interpretação de texto, relações semânticas e variação linguística. De modo geral, os personagens são inseridos em várias situações que simulam as diversas práticas de uso da língua. Os objetivos desse material propõem, por exemplo, perceber a leitura e escrita como prática social, debater as especificidades de uso da linguagem, entre outros. Os vídeos acompanham um guia do professor, contendo a sinopse do vídeo, a descrição dos conteúdos explorados e atividades de ensino com perguntas, respostas e comentários para o professor.

Grupo 5: OAs de iniciativas livres

Optamos por chamar *OAs de iniciativas livres* o grupo de objetos que não apresenta ligação necessária com nenhuma instituição ou projeto governamental. Como a alimentação do BIOE pode ser feita por qualquer pessoa que assim o queira e o recurso é publicado se passar na avaliação dos responsáveis pelo Banco, é possível encontrar “iniciativas livres” de professores,

editoras, que submetem apenas um ou dois OAs e não conjuntos de recursos, como é o caso dos grupos já descritos.

Sendo assim, o grupo de OAs de iniciativas livres é composto de material desenvolvido por autores individuais. Descrevemos cada um deles: o+ *Educação* apresenta somente 2 vídeos, sendo um com aspectos gramaticais e outro com a história da vida e obra da escritora Cecília Meireles. Já os OAs em vídeos intitulados *Crime e castigo*, *Dom Quixote*, *Mapa do Paraná: cartografia lírica*, *Elaborando uma prancha adaptada de comunicação alternativa* e *Viagem no tempo* também estão catalogados no BIOE na disciplina de LP e na categoria vídeos, no entanto, distanciam-se da categoria estabelecida nesta pesquisa tendo em vista os assuntos neles abordados³². Por exemplo, *Crime e castigo* e *Dom Quixote* são livros clip, recursos digitais contendo animação, música e narração dos principais aspectos dessas obras literárias, mas sem material com propostas de atividades ou quaisquer outros tipos de esclarecimento para o professor. *Mapa do Paraná: cartografia lírica* trata-se de um vídeo em que o ator Carlos Daitschman interpreta o poema de Antônio E. L. Navarro Lins³³. Nesse vídeo, o intérprete canta a história do Paraná desde o início da colonização aos estágios contemporâneos.

No OA em vídeo *Elaborando uma prancha adaptada de comunicação alternativa*, curiosamente, uma narradora ensina como elaborar uma prancha, de forma prática, utilizando materiais de baixo custo. Primeiramente, o vídeo exhibe a relação de materiais que serão utilizados para confeccionar tal recurso: tesoura, cartolina, papelão, lápis, cola e canetas coloridas. Depois, vai exibindo cada procedimento (como em uma receita de bolo, por exemplo) até apresentar como a prancha fica ao final. A proposta, conforme está descrito na ficha catalográfica desse vídeo, é utilizar esse recurso pedagógico para facilitar a

³²Todos os OAs em vídeos que tratavam especificamente de Literatura foram descartados nesta pesquisa.

³³ Antônio Eduardo Leitão Navarro Lins é professor de Língua Portuguesa/Literatura, na rede pública estadual de ensino. Atualmente, em função na Coordenação de Estudos e Pesquisas Educacionais da Seed-PR. Poeta há cinco anos, Mestre em Educação pela UFSC, inventou e introduziu o método CATAPLUM nos estudos do Currículo. Recentemente, concluiu o Curso de Tecnologia em Produção Cênica da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=238>.

comunicação com pessoas que possuam determinadas deficiências, como a paralisia cerebral. Por último, o OA *Viagem no tempo*, apesar de estar na categoria “vídeo” no BIOE, oferece apenas o recurso de áudio em que uma narradora apresenta uma análise crítica da obra de Monteiro Lobato.

c) Seleção da amostra

Nessa etapa, fizemos um levantamento dos 153 objetos de aprendizagem destinados ao ensino da LP para o ensino médio depositados no BIOE. Para isso, inicialmente, realizamos acessos constantes ao site da citada biblioteca virtual durante um período de aproximadamente vinte e cinco dias. Logo nesse primeiro momento, constatou-se que havia muita divergência entre o título que está descrito na tela inicial de cada ferramenta e o conteúdo que ela apresenta. Muitas vezes, o próprio conteúdo descrito na ficha técnica, que antecede a visualização do vídeo, também apresenta algum tipo de divergência com o material propriamente dito. Por conta do aspecto especificado, não foi possível simplesmente acessar a relação que exhibe o total de OAs destinados ao ensino da LP no ensino médio e descartar de imediato (apenas com base na leitura do título ou da ficha técnica) aqueles com assuntos que não eram do interesse desta investigação. Foi necessário, portanto, assistir e conferir todos os vídeos com a classificação mencionada, para somente depois fazer a triagem que nos interessava.

Após assistir aos 153 vídeos destinados ao ensino da LP no ensino médio, criamos arquivos de acordo com o título de cada grupo de OAs que está denominado no BIOE, conforme já descrito no tópico anterior. Depois disso, separamos os assuntos por área e conteúdo que apresentam e os colocamos dentro de cada grupo, separadamente. Para a realização disso, copiamos a ficha técnica de cada vídeo e transportamos para cada arquivo, criando uma relação numérica por grupo e assunto tratado no vídeo. Tal procedimento possibilitou visualizar mais minuciosamente a extensa e diversificada quantidade de material, além de organizar melhor os dados antes de se iniciar a investigação propriamente dita.

No final dessa etapa de organização e coleta de dados dos objetos de investigação, descartamos todos os OAs que exploram temas de literatura brasileira, ou quaisquer outros assuntos que não tratam especificamente do ensino da LP, considerando-se a separação adotada na escola: ensino de LP e ensino de literatura. Esse procedimento excluiu o grupo *TV Escola*; 11 OAs em vídeos do grupo *A Língua Portuguesa é Nossa*; *Crime e castigo*; *Dom Quixote*; *Mapa do Paraná: cartografia lírica*; *Elaborando uma prancha adaptada de comunicação alternativa* e *Viagem no tempo*. Tendo em vista esse critério, do total acima mencionado, 43 objetos de aprendizagem foram excluídos.

Após a primeira triagem, restaram 110 objetos de aprendizagem em vídeos que exploram conteúdos mais específicos do ensino da LP: 57 do grupo *Nossa Língua Portuguesa*, 36 do grupo *A Língua Portuguesa é Nossa* e 17 do grupo *Conexão Linguagem*. Tendo em vista essa grande quantidade, e o recorte metodológico necessário ao escopo de uma pesquisa de mestrado, optou-se por separar uma amostra restrita. Assim, foram selecionados, então, dois OAs em vídeos para análise. Um do grupo *Nossa Língua Portuguesa*, outro do grupo *A Língua Portuguesa é Nossa*. Como critério de escolha, optou-se por vídeos que tratassem de conteúdo de análise linguística de um fenômeno em variação. Considerou-se que tal amostragem é material suficiente para análise e constatação dos objetivos propostos para esta pesquisa, pois, na etapa de catalogação dos vídeos, constatamos que todos os vídeos desses grupos apresentam, invariavelmente, o mesmo formato de apresentação e a mesma abordagem dos conteúdos.

Assim, separamos um vídeo de cada grupo que tratasse de fenômenos de variação linguística. A escolha deste assunto especificamente se deu por dois motivos: em primeiro lugar porque os vídeos constantes no *corpus* que tratam do ensino de língua portuguesa (aqui didaticamente separados daqueles que tratam do ensino de literatura)³⁴ normalmente tratam de

³⁴Literatura, produção textual e conhecimentos linguísticos deveriam fazer parte do ensino da língua portuguesa de modo unificado. Entretanto, as escolas costumam segmentá-los, designando distintos professores para cada conhecimento, como se fossem subáreas da disciplina. Tal divisão acaba por interferir nos materiais didáticos, que também reproduzem essa

fenômenos em variação, tanto na abordagem prescritiva (que não considera variação linguística, mas trata de variação quando se refere a “regras desobedecidas” ou quando emite juízos de valor em relação a determinados usos da língua) quanto na abordagem produtiva/reflexiva de ensino da língua, que, por sua vez, admite a variação linguística e combate o preconceito linguístico quando descreve e não julga as formas variantes. Escolhemos, assim, os OAs: *Linguagem coloquial; particípio; presente do subjuntivo* [Nossa Língua Portuguesa] do grupo *Nossa Língua Portuguesa* e *Cada tribo tem sua língua* (episódio II), do grupo *A Língua Portuguesa é Nossa*. Passamos a seguir à descrição e análise de cada um.

3.2 Análise de objetos de aprendizagem em forma de vídeos: a (des)consideração de fenômenos de variação linguística

O objetivo deste subtópico é realizar a descrição e análise propriamente dita dos objetos de aprendizagem selecionados para esta pesquisa. Para isso, primeiramente, descrevemos tais materiais didáticos digitais e como eles se constituem. Essa descrição contempla também a apresentação de figuras que ilustram algumas passagens dos vídeos, para que se possa ter uma noção mais específica da configuração do material em questão. Em meio a isso, transcrevemos trechos dos vídeos para identificarmos as concepções do ensino de língua portuguesa que esses materiais evidenciam. Depois de tais descrições, analisamos as concepções de linguagem, tipo de ensino e o tratamento da variação linguística encontrados nos objetos de aprendizagem.

- a) Grupo *Nossa Língua Portuguesa*: OA intitulado *Linguagem coloquial; particípio; presente do subjuntivo*

O grupo de OAs em vídeos *Nossa Língua Portuguesa*, como foi dito, tem como apresentador Pasquale Cipro Neto, que explicita regras gramaticais e ortográficas em meio a diversas entrevistas. Destaque-se que tais vídeos

fragmentação dos conteúdos. Essa postura, ressalte-se, não será discutida aqui por não caber nesta pesquisa científica.

compunham, originalmente, um programa da televisão brasileira exibido pela TV Cultura em 1994³⁵.

O vídeo selecionado está assim intitulado na ficha catalográfica: *Linguagem coloquial; participio; presente do subjuntivo [Nossa língua portuguesa]*, (V1)³⁶. Ressalte-se que os assuntos discutidos nesse material perpassam, também, por questões do fenômeno da variação linguística, assunto que realmente nos interessa. Vejamos como se dá o acesso a este OA no repositório. Após digitarmos esse título no menu exibido pelo BIOE, conforme figura 3, já apresentada, inicialmente, surge a ficha catalográfica com algumas especificações acerca do vídeo, por exemplo, título, conteúdos que serão explorados, os objetivos propostos, o tempo de duração, nome dos autores.

Após realizar-se o acesso à ficha catalográfica, pode-se acessar o vídeo em “visualizar” sem necessariamente baixá-lo no computador. Vejamos a tela de apresentação do grupo de OAs *Nossa Língua Portuguesa*:



Figura 4 – Recorte da tela de apresentação do grupo de OAs *Nossa Língua Portuguesa*. Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

³⁵Disponível em <http://tvcultura.cmais.com.br/aloescola/linguaportuguesa/index.htm>. Acesso em 28/12/13.

³⁶No decorrer desta pesquisa, este vídeo também será chamado de V1

Passemos agora à descrição de V1. O vídeo se divide em duas partes: uma entrevista e a análise de letras de música. O professor apresentador entrevista o grupo humorístico “Os sobrinhos do Ataíde³⁷” e explica normas e regras da gramática por meio da análise das letras de canção: “Pra dizer adeus”, Titãs; “Assim caminha a humanidade”, de Lulu Santos e “O poeta está vivo”, na voz de Lobão. Tratemos primeiramente do conteúdo da entrevista. Depois, nos deteremos nas análises dos fenômenos linguísticos que o apresentador realiza com base nas letras das canções citadas.

O grupo humorístico “Os sobrinhos do Ataíde” é composto pelos integrantes Paulo Bonfá³⁸, Marco Bianchi³⁹ e Felipe Xavier⁴⁰, que apresentam e comentam o “Superdicionário e Manual de Gramática Há Nível de Holanda”, um quadro elaborado e narrado pelo grupo para a rádio 89FM de São Paulo. Segundo os humoristas, na entrevista concedida ao apresentador, esse trabalho possuiria um viés humorístico e foi elaborado com uma proposta de análise dos principais “erros” que os falantes brasileiros cometem ao utilizarem a língua portuguesa. Os humoristas revelam também que o próprio título do quadro já seria uma crítica quanto ao uso indiscriminado da expressão “a nível de” (destacado com “H” num trocadilho com o verbo haver) que, para eles, trata-se

³⁷Em 1995, Paulo Bonfá, Marco Bianchi e Felipe Xavier, fundaram o grupo “Os Sobrinhos do Ataíde” e um programa de rádio com o mesmo nome na 89FM de São Paulo. Em 1997, foram chamados para narrar o Rockgol, campeonato da MTV Brasil. Com o fim dos Sobrinhos (Xavier saiu em 1999), Bonfá e Bianchi continuaram juntos, transmitindo o Rockgol e começando em 2003 o Rockgol de Domingo, uma mesa-redonda escrachada. Disponível em: <http://historiadoradiojoseense.blogspot.com.br/2010/03/sobrinhos-do-athaide.html>. Acesso em 28/12/13

³⁸ Paulo Bonfá é apresentador, radialista e humorista. Formado em Economia e administração pela Universidade de São Paulo e Fundação Getúlio Vargas, respectivamente, Bonfá iniciou no rádio em 1991, na USP FM. Em 1995, fundou o grupo “Os sobrinhos do Ataíde”; em 2000, apresentou o programa TV Fama, na Rede TV. Entre 2003 e 2010, apresentou o programa Rockgol na MTV do Brasil. Desde junho de 2011, foi contratado para comandar o programa “Diários de Bonfá”, pela SporTV.

³⁹ Marco Bianchi é apresentador, humorista e roteirista. Iniciou sua carreira em 1991, na Rádio USP, depois, na antiga Rádio 89FM, ingressou no grupo “Os Sobrinhos do Ataíde”. Em 1997, apresentou o programa “Bola fora”, da TV Bandeirantes. Entre 2003 e 2010, apresentou o programa Rockgol, na MTV do Brasil, ao lado de Paulo Bonfá. Depois disso, criou personagens, escreve roteiros e grava o programa humorístico “Descontrole remoto”, pela TCM.

⁴⁰ Felipe Xavier é humorista e radialista. Iniciou a carreira no rádio a convite do também humorista Marco Bianchi. Na época, Felipe cursava arquitetura na Universidade de São Paulo. Passou a apresentar, juntamente com Marco Bianchi e Paulo Bonfá, o programa Rádio Alegre na Rádio USP FM em 1991. Depois de apresentar o “Bola fora”, da TV Bandeirantes, juntamente com Marco Bianchi, transferiu-se para a Jovem Pan, onde apresentou os programas “Homem-Cueca”, “Boca Cheia” e “Selig”. Ainda apresentou o MTV Rock & Gol durante dois anos na MTV Brasil.

de um erro inaceitável para qualquer falante brasileiro e em qualquer situação de uso da língua. A seguir, apresentamos a tela do citado vídeo que exibe o entrevistador e seus entrevistados:



Figura 5 – Recorte do vídeo que exibe o início da entrevista⁴¹. Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

Durante a entrevista, logo de início, o apresentador exibe uma gravação dos convidados realizando a narração do programa de rádio. Vejamos, a seguir, a transcrição do áudio dessa situação. No trecho, são apresentados os assuntos de que trataria um dos programas “Superdicionário e Manual de Gramática Há Nível de Holanda”:

Felipe Xavier - *Desvende os mistérios da língua, saiba porque nunca houve nem haverá nada “a nível de São Paulo”, “a nível de Brasil” ou “a nível de mundo”.*

Marco Bianchi – *E no capítulo especial “O problema”, você descobre que o Brasil não tem problemas, só “pobremas” ou “poblemas”*

Paulo Bonfá - *Conheça a milenar técnica de pensar antes de falar e entenda porque não há razões para diversão na frase: eu divirto.*

⁴¹ Da esquerda para a direita, os entrevistados Marco Bianchi, Nelson Xavier e Paulo Bonfá e o entrevistador professor Pasquale Cipro Neto.

Após a exibição desse trecho do programa de rádio, o apresentador retoma a entrevista com a pergunta: “Moçada, o pessoal se enxerga aqui (referindo-se ao texto lido pelo grupo) ou não”? Nesse momento, Felipe Xavier responde: “Eu acho que muitas pessoas vestem a carapuça, né? Ouvindo isso aí elas começam a se corrigir, né?”. Depois disso, os entrevistados e o apresentador comentam o quanto acham engraçado as pessoas que utilizam a expressão “a nível de”, nesse instante (de risos), Paulo Bonfá comenta: “A grande preocupação talvez seja passar pras pessoas...hã...apresentar a coisa de uma maneira que se perceba que é errado”. Segundo ele, a pessoa precisa começar “a se tocar” que o uso de algumas expressões é, de fato, “um absurdo”. Nesse mesmo bloco, Marco Bianchi lamenta que políticos, apresentadores e muitas pessoas importantes insistam em falar “a nível de”. O apresentador encerra a questão afirmando que tal expressão não possui significado e que é “tão útil quanto uma banana vermelha”.

Na continuidade da entrevista, o apresentador novamente exhibe outro trecho do programa de rádio de que os entrevistados participam. Vejamos a transcrição do conteúdo, a seguir:

Marco Bianchi - *E na compra do primeiro fascículo “porquê eu não posso ser meia burra”, você leva o segundo ‘ingnorante’, e o terceiro ‘menas força’, uma questão de ponto de vista.*

Paulo Bonfá - *Superdicionário e Manual de Gramática Há Nível de Holanda, mais um lançamento de mil folhas em todos os estados.*

A esse respeito do uso do vocábulo “meia” usado como advérbio, os entrevistados e o apresentador, durante a entrevista, se divertem com os vários usos e formas que, em geral, os falantes fariam desse termo e brincam tecendo comentários do que seria uma concordância considerada correta, a qual, no dizer deles, deveria ser usada por todos, indistintamente. Após essa discussão, Paulo Bonfá novamente profetiza: “nossa humilde contribuição para o público é prestar atenção sempre na milenar técnica de pensar antes de falar. Se as pessoas

pensassem cinco segundos a mais antes de falar, metade dos erros talvez não acontecessem da maneira como acontecem”.

Na continuidade dessa entrevista, o apresentador pergunta para os entrevistados como é o programa “Bola fora” que o grupo apresenta na TV. Primeiro, Nelson Xavier explica que se trata de satirizar os narradores famosos de futebol, “que cometem muitos erros”. Depois disso, o grupo entrevistado e o entrevistador se divertem ao lembrar de algumas palavras que já escutaram em narrações de futebol, vejamos mais um trecho do diálogo entre eles:

Marco Bianchi – *Super-tem, né, dádivas como time “bêlgico”, time “suécio”, “apesar que”.*

Pasquale – *Time bêlgico e time belgicano também, né?*

Nelson Xavier – *Time belgicano é muito forte, né? (risos)*

Marco Bianchi -*É logico que a gente não pretende ser os donos da verdade em matéria de língua portuguesa, que a gente também comete erros que as pessoas cometem no dia a dia, mas de qualquer forma eu acho que o importante é você se esforçar pra falar, né, corretamente pra num cometer determinados erros...isso a gente faz tanto ao falar quanto ao escrever o programa.*

Nelson Xavier -*Agora, a gente tem também personagens que são o extremo oposto disso, por exemplo, o Peterson Foca, que é um surfista que ele fala tudo errado, ele é o rei de falar errado.*

É pertinente salientar que um dos integrantes do grupo, Marco Bianchi, depois desse momento, revela que “Os pagões” foi título de um quadro em um programa deles durante muito tempo. Segundo ele, somente bem depois souberam que estava incorreto segundo as normas gramaticais. Entretanto, Bianchi ressalta que o erro justifica-se por se tratar de um programa humorístico. Isso denota que o apresentador admite a variação quando ela ocorre no âmbito do humor, no entanto, não reconhece o mesmo fenômeno, por exemplo, no

âmbito do surf, categoria social que “Os sobrinhos do Ataíde” discriminam com base na fala dos surfistas. Nesse mesmo bloco, o apresentador pergunta aos entrevistados se já foram acusados de preconceito linguístico e revela que ele já recebeu cartas de ouvintes que o acusaram de ser preconceituoso com o uso da língua quando, durante um programa, afirmou que não se pode suprimir (na pronúncia) o *\e* do plural de hambúguer. Segundo o entrevistador: “ninguém pode falar *hambúguers*, aliás, as pessoas não falam *hambúrgers*”, pois assim como o plural de “mulher” e “mar” é “mulheres” e “mares”, respectivamente, também o é “hambúgueres”.

Após descrevermos a entrevista, passemos agora para a descrição da análise das letras de música feitas pelo apresentador do programa no mesmo vídeo. Destaque-se, a princípio, que as duas situações são apresentadas de forma estanque, isto é, o professor interrompe a entrevista (várias vezes) e analisa as canções, que não se relacionam com os temas abordados na entrevista. Em outras palavras, não existe qualquer ligação entre as partes entremeadas do programa. Quebra-se o texto, interrompendo-se a entrevista, e apresentando-se a análise de letras de canções, que terminam por constituir o material linguístico do qual o apresentador retira “erros gramaticais”.

Antes de iniciar a análise da primeira letra de música, o apresentador afirma, numa espécie de introdução da abordagem que fará, que todos sabem que “a língua falada é diferente da língua escrita, a língua escrita é formal, a língua falada é mais livre, mais solta, permitem-se coisas que na escrita não se permitem”. Depois disso, o apresentador anuncia que exibirá uma expressão (na letra de uma canção) muito comum na fala, mas que também não “deve frequentar o chamado padrão escrito, o padrão formal da língua”. Após essa afirmação, o vídeo exhibe um trecho de um show do grupo Titãs, cantando “Pra dizer adeus”. Em meio a essa exibição, aparece na tela a letra da música, que será analisada pelo apresentador. Vejamos, a seguir, como isso está apresentado no vídeo em questão:



Figura 6 – Recorte do vídeo que apresenta um trecho do show com o grupo Titãs e da letra da canção.
Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

Depois da exibição do recorte do show em que os Titãs cantam “Pra dizer adeus”, o apresentador reaparece e afirma que (excetuando-se as músicas) não é correto (na escrita) utilizar-se “não dá pra”. Segundo ele, toda escrita é formal, por isso tem-se que utilizar a forma “não é possível”, por exemplo. Depois, exemplifica novamente a suposta regra com a letra da canção “Eu te amo (Rádio Blá)”, na voz de Lobão. Vejamos mais um recorte do mesmo vídeo que exibe um trecho do show desse outro cantor:

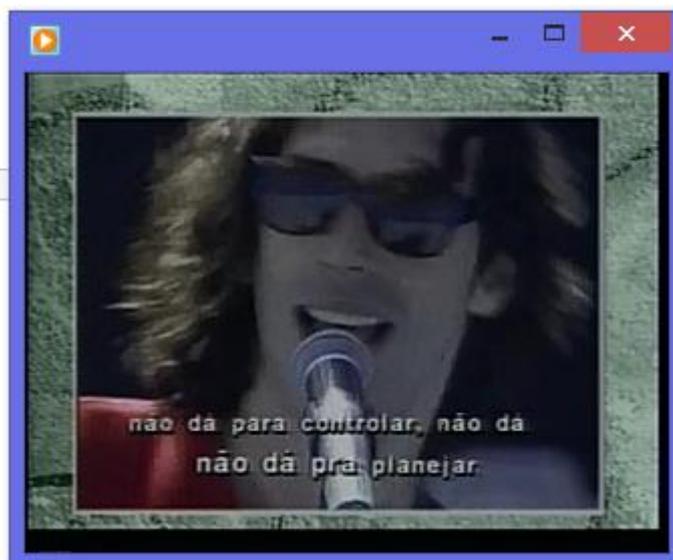


Figura 7 – Recorte do vídeo que apresenta um trecho do show do vocalista Lobão e da letra da canção.
Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

Após esse outro recorte, o apresentador surge novamente advertindo que isso (utilizar “não dá pra”) não estaria errado na fala, pois todo mundo fala e “vai continuar falando assim”. Conforme o professor, a forma em questão só “está adequada para um determinado nível de linguagem, a fala”. Na escrita, porém, situação de formalidade, segundo ele, não se poderia utilizar tal expressão.

Seguindo com o programa, outra canção é exibida: “Assim caminha a humanidade”, de Lulu Santos. Nessa, o apresentador inicia a abordagem de outro modo. Primeiramente, ele exibe um falante (entrevistado na rua), que revela não saber se existe alguma situação em que se deve utilizar “seje” e não “seja”. Depois, Pasquale inicia sua explicação e apresenta, conforme se vê na figura a seguir, algumas situações do presente do subjuntivo. Vejamos a tela em questão:

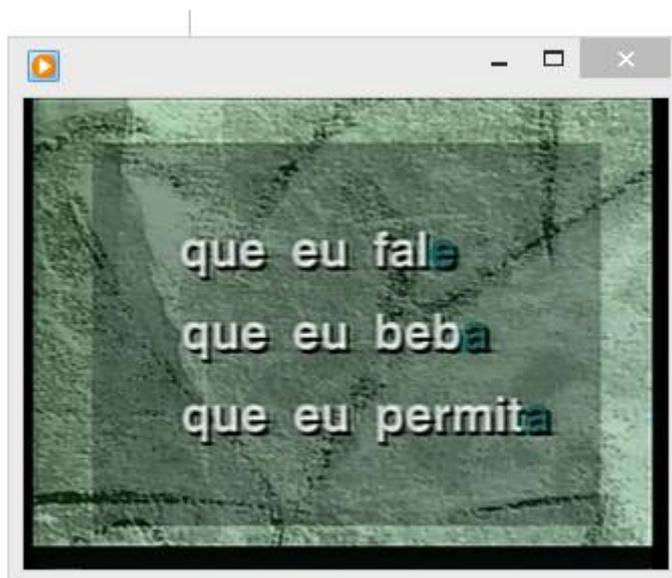


Figura 7 – Tela que o apresentador exibe regras da gramática normativa. Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

Em meio à exibição da tela em que se apresenta o paradigma verbal, o apresentador ensina que, na conjugação de verbos no presente do subjuntivo, existe “um esquema” e revela-o, conforme se pode constatar nas figuras 9 e 10:

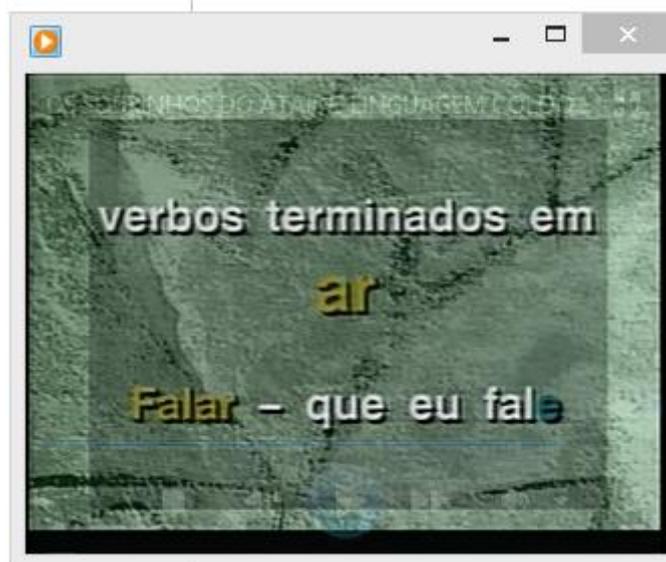


Figura 8 – Tela que o apresentador exibe esquema para se aprender (1ª conjugação) verbos no presente do subjuntivo. Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

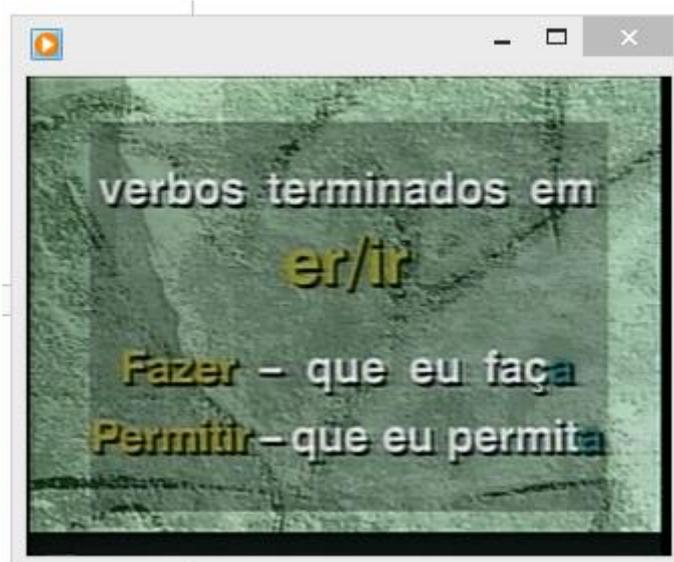


Figura 9 – Tela que o apresentador exibe esquema para se aprender (2ª e 3ª conjugação) de verbos no presente do subjuntivo. Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

Depois que o apresentador realiza sua explicação para que sejam dirimidas possíveis dúvidas quanto ao uso do presente do subjuntivo do verbo “ser”, ele exemplifica com a apresentação de um trecho do show do cantor Lulu Santos, exibindo a letra da canção “Assim caminha a humanidade”, vejamos como se configura essa tela no vídeo:



Figura 10 – Recorte do vídeo que apresenta o trecho do show de Lulu Santos e da letra da canção.
 Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

Após a ilustração da regra da conjugação do verbo ‘ser’ no presente do subjuntivo, por meio da letra da canção de Lulu Santos, o apresentador reaparece no vídeo e afirma que o cantor empregou muito bem o verbo e que esse exemplo comprova o esquema anteriormente apresentado por ele, conforme as figuras 9 e 10 apresentadas aqui anteriormente. Para finalizar o vídeo, o apresentador adverte que “somente o verbo ‘estar’ foge ao seu esquema, pois, apesar de terminar em ‘AR’, o presente do subjuntivo desse verbo termina em ‘A’, por exemplo, “ela quer que eu esteja”, realizando uma forma diferente dos demais verbos com a mesma terminação”, conforme foi apresentado na figura 8.

Depois de encerrarmos a descrição do OA em vídeo *Linguagem coloquial; particípio; presente do subjuntivo*, passemos agora para a análise da concepção de linguagem adotada, do tipo de ensino subjacente a tal concepção e do tratamento do fenômeno de variação linguística, encontrados nesse material didático digital.

Concepção de língua(gem) subjacente ao OA

Conforme já exposto no primeiro capítulo, na perspectiva de linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista como um

construto homogêneo, cujo modelo se baseia numa norma única, a qual, por sua vez, determina modelos para serem seguidos a partir da análise de frases prontas e desvinculadas de seus contextos. Considerando-se a descrição do AO *Nossa Língua Portuguesa*, pode-se inferir que a visão de língua que subjaz a esse material didático é a de língua como expressão do pensamento.

Há trechos da fala do apresentador que comprovam esse ponto de vista, especialmente quando ele se refere a uma norma única, a norma padrão (aquela que é estática e está registrada nas gramáticas normativas), por ele chamada equivocadamente de norma culta. Admite-se aqui que a norma culta é constituída do uso que os falantes ditos cultos (aqueles que possuem 3º grau completo e que, por conseguinte, conheceriam a norma padrão devido à escolaridade) fazem da norma padrão. Essa norma, a culta, seria real porque admite e atualiza a variação típica de qualquer língua natural; a norma padrão, por sua vez, seria ideal porque estática e homogênea. Vejamos um trecho em que a fala do apresentador permite antever essa perspectiva:

Trecho 1

A expressão “é capaz de alguém achar” é muito comum na fala, mas não se deve escrever. (V1, trecho de fala do apresentador).

Além desse aspecto, o material não exhibe situações reais de manifestações linguísticas em seus distintos contextos, os exemplos são dispostos de modo fragmentado, deslocados da realidade de uso, mesmo considerando-se as canções cujas letras são analisadas. Ainda que extraídos de letras de canções, situações do mundo real (como os shows musicais), são exemplos que apenas se prestam para reforçar a antiga dicotomia entre fala e escrita e noções de certo e errado, considerando-se uma única norma. Como se pode ver, a seguir:

Trecho 2

As gramáticas dizem que quando o auxiliar é ‘ser’ ou ‘estar’, aí sim, se usa o particípio curto, breve. Quando o auxiliar é ‘ter’ ou ‘haver’, dizem as gramáticas, que o que se ensina, que é o uso correto, é no particípio longo. (V1, trecho de fala do apresentador).

No vídeo, considerando-se destaque feito pelo próprio apresentador, os distanciamentos das regras gramaticais somente seriam permitidos na fala (como nas músicas analisadas, que na perspectiva do apresentador são exemplos de fala), na escrita, para ele, seria extremamente necessário que se adotassem as regras prescritas pela gramática. O trecho transcrito a seguir comprova essa análise:

Trecho 3

Todo mundo sabe que o que se fala não se escreve, a língua falada é diferente da língua escrita, a língua escrita é formal, a língua falada é um pouco mais livre, mais solta, permitem-se coisas que na escrita não se permitem. (V1, trecho de fala do apresentador).

No trecho se vê perpetuado um mito antigo sobre a dicotomia fala X escrita, segundo o qual a fala seria sempre informal. Este é um grande equívoco, uma vez que graus de formalidade variam tanto na escrita quanto na fala e que as duas modalidades de realização da língua devem ser consideradas em um continuum, que poderia ser representado, segundo Marcuschi (2010), como segue: *“as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”* (p.37, grifos do autor).

Depois das afirmações, o apresentador informa que comprovará a “informalidade da fala” por meio da letra da canção “Pra dizer adeus”, dos Titãs, e exhibe o vídeo em questão, conforme já apresentado na figura 7. Vejamos o trecho referido: “é cedo ou tarde pra dizer adeus pra dizer jamais”. Após essa exibição, o apresentador afirma:

Trecho 4

Não dá ‘pra’, não dá ‘para’, tudo bem, maravilha, é uma música popular, isso se fala, isso se canta, isso se diz. Isso não se escreve, em lugar de não dá para, o que se deve fazer é dizer não é possível. V1, trecho de fala do apresentador.

Essa transcrição da fala do apresentador revela, entre outros aspectos, como já foi dito acima, que o conteúdo é abordado com base em um antigo mito, em que se acreditava (acredita) que a fala seria sempre uma situação de informalidade e a escrita, por sua vez, invariavelmente formal e que

possuiria maior prestígio social. A esse respeito, Bagno (1999, p.60) acentua que “Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante, em sua *Gramática da língua portuguesa*, publicada em 1997”, publicam manuais de língua portuguesa baseados numa concepção somente: gramática da língua portuguesa escrita, literária, formal, antiga. Todos os demais fenômenos vivos da língua falada e de outras modalidades da língua escrita são deixados de fora desses livros” (Ibidem, p.61). Sob tal perspectiva da língua, as várias situações discursivas da oralidade que exigem recursos linguísticos formais, como seminários, congressos, palestras científicas, entre tantas outras, são desconsideradas. Conforme especifica Marcuschi (2010, p.22), fala e escrita são modalidades de uso da língua que permeiam as práticas sociais como um todo, por isso, “tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários”.

Assim, reafirmando a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, no vídeo *Nossa Língua Portuguesa*, a modalidade escrita da língua seria exemplo de perfeição, a gramática normativa seria a única forma de língua, analisada em si mesma. O destaque desse tipo de análise seriam a palavra e a frase, desconsiderando-se, assim, o contexto de ocorrência discursiva em que esses elementos estão inseridos bem como o propósito comunicativo dos textos. (DORETTO; BELOTI, 2011).

No caso da letra das músicas exibidas no vídeo, não é analisada, por exemplo, a transformação por que as palavras necessitam passar para adequarem-se às construções dos arranjos musicais, como rimas e melodias. Nos exemplos apresentados no vídeo, as frases são extraídas das letras das canções e analisadas, de modo incipiente, quanto ao texto como um todo. As intenções do compositor e os sentidos que as palavras podem assumir naquela situação, como a música, a composição e os trechos dos shows exibidos, parecem ser utilizados apenas como uma espécie de pano de fundo no ensino da língua. Nesse sentido, no V1, a língua é percebida como um sistema homogêneo e invariável, seus falantes são pessoas idealizadas que, supostamente, seguiriam as normas de um código sempre da mesma forma e em quaisquer situações de uso da modalidade escrita.

Tipo de ensino sugerido no OA

Evidentemente, no vídeo em questão, opta-se pelo ensino prescritivo da língua. O próprio objetivo do material, descrito na ficha catalográfica, já especifica isso: “Mostrar os principais erros cometidos na língua falada”. Por meio das apresentações de noções do que estaria certo e errado, o apresentador apenas reproduz regras impostas pela gramática normativa e que devem ser seguidas incontestavelmente, já que não especifica quais as razões para determinado uso. Nessa perspectiva, as demais manifestações da linguagem que não forem prescritas pela gramática são sumariamente desconsideradas, ou percebidas como erros de uso da língua, conforme também foi possível perceber pelos comentários do apresentador e de seus entrevistados. Vejamos mais um trecho em que o apresentador se refere ao *Superdicionário e Manual de Gramática Há Nível de Holanda*, que foi elaborado pelos entrevistados:

Apresentador - Que tal a gente falar aqui dessa história do meia burra, como é que é isso aí?

Paulo Bonfá – É, a pessoa não pode ser meia burra, assim como ela também não pode ser meia “muçarela”, eu imagino, né?(risos do grupo)

Marco Bianchi - É uma mulher, né? Afinal de contas é uma mulher, então ela é meia burra (risos), metade do corpo burra (risos do grupo), é uma lógica aí, uma lógica popular.

Equivocadamente, os entrevistados Paulo Bonfá e Marco Bianchi apresentam uma única possibilidade para se utilizar o vocábulo “meio”. Conforme os “ensinamentos” dos entrevistados, descritos anteriormente, esse termo não pode ser flexionado para concordar com o substantivo a que se refere, nem mesmo na situação exemplificada por Bonfá: ‘meia muçarela’, contexto em que o termo assume a classe de numeral. Sabe-se, entretanto, que o referido termo tanto pode assumir a função de advérbio de intensidade (caso em que não sofrerá flexão ao se realizar a concordância) quanto assumir um sentido

fracionário, metade de algo, por exemplo: meia melancia, meia garrafa de vinho ou 'meia muçarela'. Soma-se ao preconceito linguístico manifestado pelo apresentador e convidados, o preconceito de gênero manifestado no comentário misógino do entrevistado Marco Bianchi: “É uma mulher, né? Afinal de contas é uma mulher, então ela é meia burra (risos), metade do corpo burra (risos do grupo)”.

Fica evidente que a proposta desse tipo de ensino pauta-se somente pela memorização e obediência às regras gramaticais. Se comparada às teorias linguísticas da contemporaneidade, de modo resumido, trata-se de uma abordagem da língua portuguesa que é considerada mais tradicional e ultrapassada, que prioriza a transmissão dos conteúdos e não a reflexão da linguagem associada ao uso real da língua. Conforme destacamos no capítulo dois, na compreensão de Bagno (2013), tal supremacia da gramática normativa ocorre porque muitos professores de Língua Portuguesa ainda acreditam que ensinar essa disciplina equivale a ensinar gramática que, por sua vez, seria apenas reproduzir exercícios mecânicos pautados em regras distanciadas da realidade de uso da língua. Esse autor pontua, ainda, que tais professores da língua materna concebem a gramática normativa como algo perfeito, nesse caso, não caberiam críticas ou refutação de suas regras. Sabe-se, obviamente, que a gramática deve ser ensinada em sala de aula, entretanto, a forma a maioria dos docentes ainda reproduz é que necessitaria ser mais pragmática.

Como é tratado o fenômeno da variação linguística no OA

No capítulo um, afirmamos que o fenômeno variação linguística é próprio das línguas, indistintamente. A língua portuguesa, assim como qualquer outra, constitui-se nas variadas esferas sociais de uso, que possuem distintos contextos de interação. Estas, por sua vez, geram diferentes manifestações linguísticas, “por isso todas as variedades pertencem à mesma língua” (GERALDI, 1998, p.59). A heterogeneidade é, pois, característica dos domínios sociais. Nesse caso, as práticas discursivas que deles emergem não poderiam ser diferentes, posto que foram constituídas justamente nesses espaços.

Apesar de a heterogeneidade da língua ser uma de suas propriedades, todo o conteúdo exibido no V1 é permeado de comentários jocosos no que diz respeito justamente ao fenômeno da variação linguística. O apresentador e seus entrevistados definem as variantes da língua como realizações inadequadas, “erradas” por assim dizer e que, por isso mesmo, precisariam ser evitadas. Essa abordagem da variação apresenta perspectiva semelhante a alguns livros didáticos, conforme já exposto, que apenas seguem regras gramaticais, reconhecendo, assim, somente a norma considerada padrão. Adotando tal percepção, esse material didático digital finda por desprezar, por exemplo, manifestações linguísticas da oralidade em que o grau de formalidade seja menor. (POSSENTI, 1999).

Durante a entrevista, conforme descrevemos, constata-se que o grupo denota exacerbado preconceito linguístico quando ridiculariza a linguagem utilizada pelos radialistas de futebol e pelos surfistas, segundo eles, categorias sociais que falam tudo completamente errado. Tal percepção, portanto, não reconhece que a língua é inerentemente heterogênea, que as divergências socioculturais (manifestadas no plano linguístico) pelos falantes de distintas profissões “são simplesmente diferenças de uso – e diferença não é deficiência nem inferioridade” (BAGNO, 1999, p. 29). Vejamos mais um trecho em que o grupo refere-se preconceituosamente aos radialistas:

Marco Bianchi – *Super-tem, né, dádivas como time “bêlgico”, time “suécio”, “apesar que”.*

Apresentador – *Time bêlgico e time belgicano também, né?*

Nelson Xavier – *Time belgicano é muito forte, né? (risos)*

A postura (elitizada) do apresentador e de seus entrevistados revela, entre outros aspectos, uma concepção excludente em relação aos profissionais do rádio e surfistas, que supostamente possuem pouca escolarização e que, justamente por esse motivo, manifestam-se linguisticamente distanciadas das prescrições da gramática normativa. É curioso observar, entretanto, que um dos

próprios entrevistados (Paulo Bonfá), que se diz um defensor da língua padrão, distancia-se dessa norma e utiliza (no diálogo transcrito) “Super-tem” como um advérbio de intensidade. Esse comportamento comprova, entre outros aspectos, que até mesmo os falantes considerados cultos (como Bonfá) utilizam expressões que não são reconhecidas pela norma padrão, mas que não são desprestigiadas socialmente, o que atesta, portanto, um preconceito não exatamente com o uso da língua, mas com a classe social.

Vejam os novamente o trecho em que um dos convidados (Felipe Xavier) se refere aos surfistas: *Agora, a gente tem também personagens que são o extremo oposto disso, por exemplo, o Peterson Foca, que é um surfista que ele fala tudo errado, ele é o rei de falar errado* (risos do grupo). Sob essa perspectiva, percebe-se, ainda, antigos valores calcados em normas da gramática tradicional que concebiam os distanciamentos dos ensinamentos desse manual como formas inaceitáveis para o uso da língua. De modo resumido, para o apresentador e seus convidados, todas as manifestações linguísticas não contempladas na gramática são consideradas deformidades da língua portuguesa, por isso, impróprias e inaceitáveis. Entretanto, assim como Bonfá, o entrevistado Felipe Xavier utiliza um fenômeno em variação: o pronome lembrete em oração relativa⁴², uma forma não prestigiada socialmente e, obviamente não reconhecida pela gramática normativa. Repete assim o sujeito da oração (por meio de um pronome pessoal). Retomemos mais uma vez o referido trecho: *o Peterson Foca que é um surfista que ‘ele’ fala tudo errado*. Além desse aspecto, os entrevistados ridicularizam os surfistas ao criarem um personagem de forma pejorativa, preconceituosa e excludente. Essa concepção dos entrevistados e do apresentador, destaque-se, não reconhece uma característica própria da língua: a heterogeneidade. A respeito disso, Possenti (1988), por exemplo, há muito evidenciava que os traços linguísticos divergentes

⁴²Sobre a variação em orações relativas, conferir GALVES, Charlotte. **Tópicos, sujeitos, pronomes e concordância no português brasileiro**. Caderno de Estudos Linguísticos. Campinas, (34):19-32, Jan./Jun. 1998. e RIBEIRO, Ilza; FIGUIEREDO, Cristina. Relativas. LOBO, T.; OLIVEIRA, K., (Org.) **África à vista: dez estudos sobre o português escrito por africanos no Brasil do século XIX** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

são próprios dos falantes. Segundo o autor, a língua não pode se manifestar igualmente em todas as situações justamente porque as pessoas não são iguais.

É pertinente observar, ainda, que a abordagem do ensino da língua contida no OA (que apresenta preconceito linguístico de forma bastante explícita) está em desacordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da língua portuguesa, que evidenciam largamente a necessidade de se reconhecer e considerar o fenômeno da variação nos estudos linguísticos. Conforme já apresentado no capítulo um, tais orientações acentuam que não se deve mais conceber a gramática tradicional, normativa, como variedade linguística de prestígio, pois isso seria uma forma de preconceito com as demais variedades de uso da língua. A proposta de tais diretrizes para o ensino da língua, reitera-se, é uma abordagem dos aspectos pragmáticos da língua e da linguagem e não de uma perspectiva meramente sistêmica e distanciada da realidade. Conforme tais diretrizes,

a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação lingüística. Desse modo, não pode tratar as variedades lingüísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções (BRASIL, 1988, p.82).

Além dos aspectos citados, é relevante pontuar que, quando se concebe a língua de modo excludente e preconceituoso no que diz respeito à sua propriedade heterogênea, desconsideram-se os traços sociais, históricos, ideológicos e contextuais, elementos fundamentais para a compreensão das manifestações linguísticas, sejam elas quais forem, de qualquer falante, indistintamente. Nesse sentido, nas palavras de Bakhtin (2010, p.99), “a língua, no seu sentido prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. Partindo desse pressuposto, o autor postula que o aspecto social da língua é parte constitutiva dela, portanto, não pode ser desvinculado de sua análise.

Resumindo a análise do OA em vídeo *Linguagem coloquial; participio; presente do subjuntivo [Nossa língua portuguesa]*

Em síntese, o OA em vídeo *Linguagem coloquial; participio; presente do subjuntivo* aborda o ensino da língua portuguesa a partir de uma perspectiva demasiadamente tradicional, prescritiva. Essa visão já deveria estar superada, se considerarmos as orientações postuladas nos PCNs, que evidenciam a necessidade e a pertinência de se ensinar gramática de modo contextualizado, pragmático, voltado, sobretudo, para as práticas sociais discursivas das esferas profissionais. (BRASIL, 1998).

Percebendo a língua como um sistema, constituído por formas inflexíveis, o referido material didático digital apresenta somente como ‘certa’ a norma considerada padrão e a modalidade escrita da língua, invariavelmente, situação de registro formal. O conteúdo de ensino, por sua vez, é apresentado por meio de esquemas de memorização e repetição da regra em si mesma, com base em frases artificializadas e descontextualizadas. Observa-se, por fim, que o OA em questão está depositado no Banco Internacional de Objetos Educacionais, repositório que é mantido por entidades governamentais como o Ministério da Educação – MEC e o Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT, entretanto, o vídeo contraria as orientações dispostas em documento publicado pelo próprio governo, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais.

b) Grupo *A Língua Portuguesa é Nossa*: OA intitulado *Cada tribo tem sua língua*

O OA em vídeo *Cada tribo tem sua língua*, do grupo *A Língua Portuguesa é Nossa*, tem duração de aproximadamente dez minutos e é acompanhado de um arquivo em pdf com um guia para o professor. Na descrição que fazemos aqui, primeiramente, descrevemos o vídeo para depois apresentar as orientações constantes no guia do professor.

O grupo de vídeos *A Língua Portuguesa é Nossa* é dividido por episódios. O episódio selecionado para análise intitula-se “Cada tribo tem sua língua”, V2⁴³, os assuntos destacados, conforme está descrito na ficha

⁴³A partir deste ponto, o vídeo *Cada tribo tem sua língua* também será chamado de V2.

catalográfica desse material (disposta no guia do professor) são o “processo de formação das palavras e a variação de uso da língua conforme a situação discursiva”. A seguir, apresentamos a tela inicial do V2:



Figura 11 – Recorte da tela inicial do grupo de OAs em vídeo “A Língua Portuguesa é Nossa”.
Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

Os vídeos que compõem o grupo *A Língua Portuguesa é Nossa*, como foi dito, podem ser vistos como partes de uma grande narrativa, em que atores assumem personagens integrantes de uma nave espacial. Nessa encenação, o grupo de extraterrestres chega à Terra para entender como os habitantes desse planeta utilizam a língua portuguesa. Em cada episódio, o mestre da nave seleciona um aspecto/fenômeno da Língua Portuguesa para ser ensinado aos seus discípulos. Em todos os vídeos desse grupo, antes de os discípulos interagirem com os terráqueos, portanto, ainda no interior da nave, o mestre inicia a explicação do assunto do dia. Nesses momentos, ele discute o tema (como se fosse uma aula) para que depois os discípulos percebam (no planeta Terra) o uso da teoria na prática.

No episódio escolhido, para tratar dos diferentes espaços sociais discursivos, o mestre escolhe a linguagem comumente utilizada pelos falantes no mundo do futebol. O comandante da nave, então, aterrissa no estádio do Castelão (Fortaleza - Ce), já com o intuito de apresentar aos discípulos como se constitui o espaço físico onde os terráqueos praticam esse esporte. O vídeo é

iniciado com os extraterrestres ouvindo pelo rádio uma narração de futebol. As figuras, a seguir, mostram os extraterrestres na situação descrita:

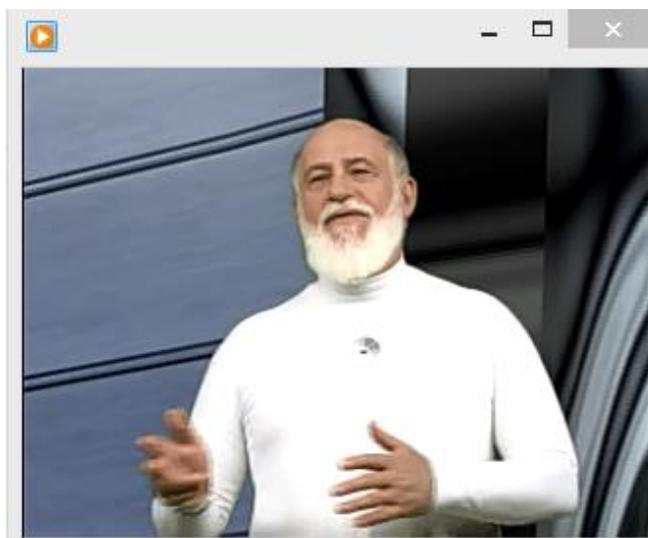


Figura 12 – Recorte do vídeo que exibe os discípulos extraterrestres escutando a partida de futebol e assistindo à aula no interior da nave espacial.

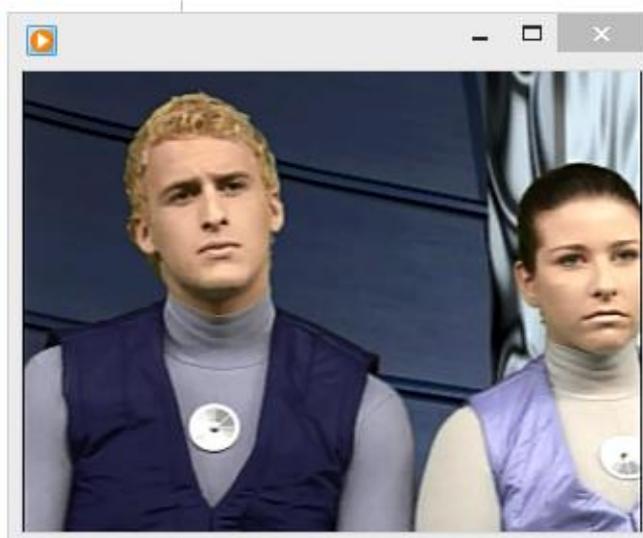


Figura 13 – Recorte do vídeo que exibe os discípulos extraterrestres escutando a partida de futebol e assistindo à aula no interior da nave espacial. Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

Após os discípulos escutarem pelo rádio a transmissão de uma partida de futebol, um deles pergunta se o termo “zaga” (utilizado pelo radialista na narração) é uma palavra. O professor (comandante da nave), então, responde que a missão do dia é justamente estudar o processo de formação e flexão das palavras e explica que, quando se formam novas palavras, existem dois processos: a composição e a derivação. Em sua explicação, esclarece, também,

que se apenas forem acrescentadas informações gramaticais, tem-se a flexão. Para explicitar ainda mais a questão, o comandante aciona uma espécie de imagem holográfica de um sábio. Nela o novo personagem explica a etimologia da palavra “zaga”. Segundo ele, o termo vem do árabe “zaca” e significa retaguarda de um exército. Por analogia, no futebol brasileiro, seria a última linha de defesa do time. Depois, o sábio chega ao processo de formação desse termo e como ele é utilizado no universo do futebol no Brasil, conforme a figura que segue:

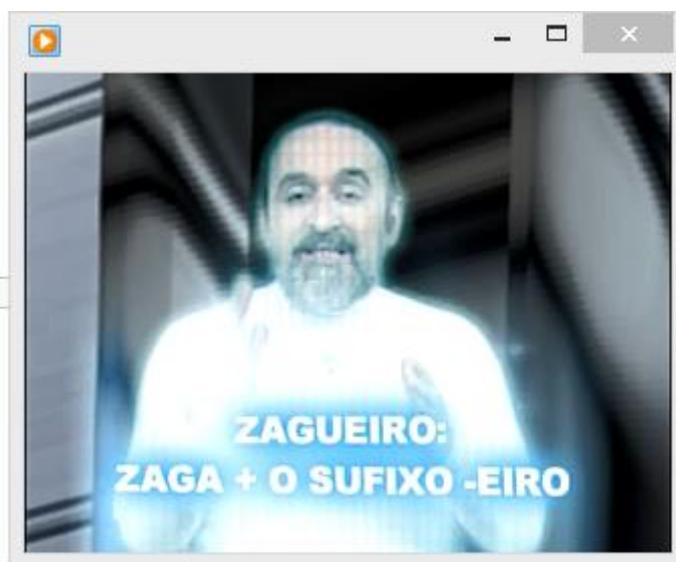


Figura 14 – Recorte do vídeo que exibe o sábio da nave explicando o processo de derivação.
Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

Após essa explicação, uma tripulante da nave revela que ficou com uma dúvida em relação à fala do radialista (e as expressões utilizadas por ele) e à explicação do sábio: *comandante, ele não falou zagueiro e sim, zaga...tem outra coisa que eu não entendi direito, onde a coruja dorme? O que isso significa?* E o comandante responde: *vocês estão percebendo que a Língua Portuguesa parece ter determinados termos e expressões que são utilizados em situações específicas, como o esporte, por exemplo?* Sem que os discípulos da nave respondam, o comandante informa que um deles terá que conhecer o contexto específico desses usos e coletar dados por meio de uma pesquisa de campo. Depois dessa ordem, um dos discípulos transporta-se para um clube e

vai assistir a uma partida de futebol. Na figura 17, vê-se a tela de mudança de cenário.

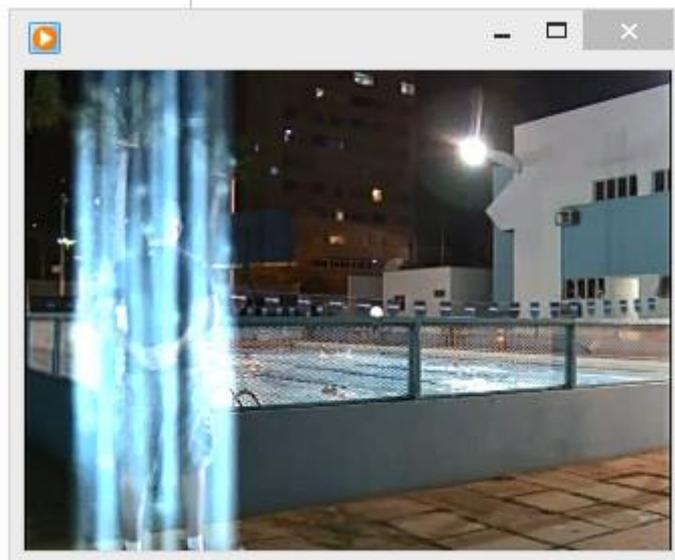


Figura 15 – Recorte do vídeo que exhibe o extraterrestre transportando-se para a Terra caracterizado como um humano. Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

Ao chegar no clube de esportes, o extraterrestre se disfarça de terráqueo e ocupa um lugar na arquibancada para assistir ao jogo de futebol, que também é irradiado no sistema de som. Conforme figura a seguir, o integrante da nave disfarçado começa a interagir com os humanos indagando acerca da partida de futebol.



Figura 16 – Recorte do vídeo em que o extraterrestre se disfarça e assiste ao jogo de futebol na arquibancada do clube. Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

Em meio à narração da partida de futebol (que é ouvida na arquibancada), inicia-se um diálogo entre o tripulante da nave, um garoto que aparenta idade de 14 anos e uma senhora que o garoto chama de avó. Vejamos como se constitui o diálogo em questão:

Voz do narrador da partida – *Drigão cruza para a esquerda e Chicão chuuuuta.*

Tripulante da nave - *Drigão, Chicão? O sufixo “ão” não é usado como aumentativo? Eles não me parecem ser tão grandes!*

Avó do garoto – *De tamanho, não, mas eles são excelentes jogadores...e também é um modo carinhoso de falar*

Tripulante da nave – *E porque ele fala desse jeito, prolongaaando as letras?*

Garoto – *Que é isso parceiro? O mano parece que nunca viu futebol? Tá pisando na bola, tu é visitante?*

Tripulante da nave – *Sim, sou visitante.*

Garoto – *Ah, então tô ligado, você fica aí escondendo o jogo, mas pisar na bola você sabe o que é, né? Errar, vacilar, vamu dá um rolé pela quadra que com minha avó aqui é marcação cerrada.*

Depois desse diálogo, no vídeo é exibida a enfermaria do clube (conforme se pode ver na figura a seguir), pois um dos jogadores teria sofrido uma contusão. Enquanto o jogador está deitado na maca e queixando-se de dores, o médico informa que o problema ocorreu por falta de alongamento antes da partida. Ele explica que essa prática é importante antes e após o jogo e que funciona como uma preparação dos músculos para atividades esportivas em geral.



Figura 17 – Recorte do vídeo em que o médico atende o jogador no ambulatório. Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

Quando o médico usa a palavra “alongamento”, surge novamente o interior da nave espacial, e o sábio aparece explicando o processo de formação dessa palavra. Ele ensina que se trata de uma derivação parassintética, pois há “o acréscimo simultâneo de dois morfemas gramaticais, um prefixo e um sufixo a um morfema lexical”, conforme se pode ver na figura seguinte:



Figura 18 – Recorte do vídeo em que o sábio da nave explica o processo de derivação por meio da palavra alongamento. Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

Quando a explicação do sábio encerra, o mestre da nave pergunta o que eles aprenderam na experiência de campo. Vejamos como se realizou o diálogo:

Integrante1 da nave - *Comandante, descobri que algumas palavras têm significados diferentes de acordo com o contexto, por exemplo, tomar um frango pode significar pegar uma ave em uma conversa, como também pode significar ser desatento ou inábil com a equipe adversária no futebol.*

Integrante2 da nave – *Mas todos os humanos compreendem isso?*

Integrante1 da nave – *Não! Eu percebi que as diferenças de compreensão podem aparecer tanto de acordo com a idade quanto na profissão. Cada grupo parece ter um acordo em relação a significados de determinadas palavras, mas isso só pode acontecer nos contextos.*

Após essa discussão, o mestre encerra a explicação acerca do que os integrantes da nave constataram na Terra, que a língua varia conforme a situação de uso e cada falante. Depois, informa que vai levar todos para jogarem futebol em um estádio, para que possam sentir um pouco da emoção e sensação dos jogadores desse esporte. Depois disso, o vídeo é finalizado.

Descrição do guia do professor

O arquivo em pdf, em forma de guia do professor, acompanha o vídeo e apresenta uma ficha catalográfica e um texto com a sinopse da história que será contada no vídeo bem como orientações para o professor e aluno. Vejamos como a referida ficha se constitui:

Ficha catalográfica – Episódio 2 – Capítulo 2
Título: Cada tribo tem sua língua!
Subtítulo: Formação e flexão das palavras do português brasileiro
Tipo de recurso: vídeo

Objetivo: relacionar língua e contexto de uso, reconhecer a variação linguística relacionada a atributos sociais e reconhecer o processo de formação e flexão das palavras do português brasileiro.
Descrição do Recurso: este material em vídeo tem duração de cerca de dez minutos e é acompanhado de Guia do Professor com Suporte Teórico e Suporte Pedagógico em pdf.
Observações (informações complementares)
Níveis de ensino: Ensino Médio
Componentes Curriculares: Língua Portuguesa
Temas: Linguístico: formação e flexão de palavras; Transversais: Pluralidade cultural, ética e saúde; Interdisciplinares: Educação Física e Biologia.
Autores: Andreia Turolo da Silva, Bernardete Biasi Rodrigues, Cibele Gadelha Bernardino e Larissa Pereira de Almeida.
Palavras-chave: Língua Portuguesa; formação e flexão de palavras.

Figura 19 – Recorte da ficha catalográfica. Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

Como é possível constatar, a ficha catalográfica apresenta as informações necessárias para que o professor possa analisar (de modo resumido) se o material em questão servirá para suas aulas. Além dessas informações, conforme já exposto, o guia do professor também apresenta algumas orientações de utilização do vídeo para o professor e os alunos. No caso dos docentes, está recomendado: motivar os alunos com a apresentação antecipada do assunto que será discutido no vídeo; levantar questionamentos para saber se os alunos conhecem o termo ‘futebolês’, já que o contexto de ocorrência das interações verbais construídas para a história é uma partida de futebol; organizar atividades para serem realizadas durante a exibição do vídeo, como anotar as palavras que compõem o vocabulário utilizado no ‘futebolês’ apresentado no vídeo; por fim, solicitar aos alunos que construam um mapa conceitual explicando o processo de formação das palavras encontradas.

Para a realização dessa atividade, recomendam o uso da internet e os modelos disponíveis nesse ambiente. Quanto às orientações para os alunos, o material apresenta, de modo explícito, como seriam feitos os questionamentos para eles, por exemplo: Você conhece o termo “futebolês”? O que acha que

significa? Você já conhecia os termos específicos do futebol apresentados no vídeo? E quanto a outras palavras ou expressões que você conhece e que não foram mencionadas? Tente explicar a formação e uso delas. Que tal investigar o que já existe publicado ali sobre o assunto e enviar as suas contribuições? Você pode descobrir várias delas por meio de qualquer ferramenta de busca. Uma que sugerimos é o Cmaps tools.

Além da ficha catalográfica (apresentada anteriormente), existe um tópico, no guia do professor, *suporte teórico*. Trata-se de um texto sucinto, que esclarece algumas particularidades acerca dos assuntos que serão tratados nos OAs em vídeos: relacionar língua e contexto de uso, reconhecer a variação linguística e o processo de flexão e formação das palavras.

A necessidade de se compreender a relação existente entre língua e contexto de uso, é explicitada, no *suporte teórico*, por meio da conceituação de gêneros textuais. Está destacado no texto, entre outros aspectos, que os gêneros textuais são concebidos como práticas sociais de interação, que se configuram em função das intenções comunicativas dos falantes e variam, evidentemente, de acordo com cada contexto de ocorrência discursiva e com as convenções estabelecidas nos diferentes grupos sociais.

Quanto à explicação acerca do processo de flexão das palavras, exposta no suporte teórico, o texto revela que tal processo decorre da composição de morfemas gramaticais (portadores de informação gramatical) e morfemas lexicais (portadores de significado). Isso é exemplificado pela análise da palavra “perversidade”, composta por unidades morfológicas distintas: ‘idade’ (morfema gramatical ou afixo que indica nome abstrato derivado de adjetivo; e ‘pervers’ (morfema lexical que contém informações acerca do significado).

Já quanto ao processo de formação das palavras, o texto expõe, ainda, que ele ocorre por meio de *composição* e *derivação*. Apesar de não especificar a *composição*, explica que a *derivação* pode ser prefixal, sufixal ou parassintética, e apresenta exemplos simples, como a palavra “infelizmente”. Por se tratar de uma explicação sucinta, o material traz também indicações de

bibliografias⁴⁴ para que o professor possa aprofundar o assunto, cada uma acompanhada de um breve resumo do conteúdo que a obra contém.

Finalizada a descrição do OA em vídeo “Cada tribo tem sua língua”, passemos agora para a análise da concepção de linguagem assumida, o tipo de ensino que dela emerge e como se constitui o tratamento da variação linguística nesse material didático digital.

Concepção de língua(gem) subjacente ao OA

O vídeo “Cada tribo tem sua língua”, que compõe o grupo *A Língua Portuguesa é Nossa*, aborda o ensino da LP sob a concepção de linguagem como processo de interação. É possível se inferir isso, por exemplo, quando em V2 apresentam-se simulações dos contextos reais de uso da língua, espaços sociais em que os personagens são inseridos para reconstruir práticas de interação discursiva. Além desse aspecto, os conteúdos são abordados a partir da análise e reflexão de tais situações, assim como Bakhtin (2010, p.72) propunha para os estudos linguísticos: “para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som -, bem como o próprio som, no meio social”. Segundo o autor, para estudar a linguagem e compreendê-la, é preciso inseri-la em uma situação real de uso da língua, já que os falantes interagem nas esferas sociais por meio de práticas languageiras, situação em que a língua se constitui e se transforma para corresponder às necessidades de comunicação dos falantes.

Assim, concebendo a linguagem como processo de interação, o V2 exhibe a história de um grupo de extraterrestres (que estão em missão na Terra para aprender Língua Portuguesa) que interage com os terráqueos durante a apresentação de uma partida de futebol em um clube. Antes disso, porém,

⁴⁴SOUSA e SILVA, Cecília P. De; KOCH, Ingedore Villaça. *Linguística aplicada ao português: morfologia*. 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1994. PETTER, Margarida Maria Taddoni. *Morfologia*. In: *Introdução à linguística II: princípios de análise*. FIORIN, José Luiz. (org.). 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 59-79. KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

conforme já foi exposto, o vídeo apresenta os integrantes da nave recebendo os ensinamentos do mestre acerca de algumas especificidades da língua portuguesa, como alguns termos que são comumente utilizados no mundo do futebol e que os terráqueos chamam de ‘futebolês’. Ao terminarem de escutar, no interior da nave, a narração de uma partida de futebol pelo rádio, os integrantes iniciam a discussão sobre a língua portuguesa no referido contexto para depois realizarem a interação com os habitantes da Terra. Retomemos um determinado trecho do diálogo em questão:

Voz do radialista – Caxias assume a liderança do placar, que agora mostra 1 x 0, o gol foi feito por Ricardo Amaral e aos quatro minutos do primeiro tempo [...] pelo meio da zaga central adversária [...] agora não adianta chorar, Fortaleza, eeeeeela entrou lá onde a coruuuja dorme!

Integrante da nave – Não faz sentido, zaga é uma palavra?

Integrante da nave – Tem outra coisa que eu não entendi direito, onde a coruja dorme? O que isso significa?

Mestre da nave – Vocês estão percebendo que a língua portuguesa parece ter determinados termos e expressões que são utilizados em situações específicas como o esporte, por exemplo? Precisamos que um de vocês possa ir até um contexto mais específico coletar dados sobre o ‘futebolês’ para a nossa pesquisa.

Sábio (oráculo) da nave – ‘Futebolês’ é uma derivação das palavras futebol e o sufixo ‘es’, utilizado em outras línguas como português, inglês, japonês.

Como foi exposto e apresentado na figura 15, o sábio da nave surge em uma espécie de imagem holográfica para esclarecer as indagações dos integrantes no que diz respeito à etimologia e ao processo de formação da palavra “zaga” e “futebolês”. Quanto à expressão utilizada pelo radialista, “onde a coruja dorme”, o mestre explica que terão que ir ao encontro dos habitantes da Terra para saber como as ocorrências linguísticas se dão no contexto específico

de uma partida de futebol. Quando um dos integrantes se disfarça de um habitante da Terra e surge na arquibancada de uma quadra de futebol, inicia-se um diálogo, conforme já descrito, entre um adolescente, uma senhora e o extraterrestre. Retomemos o referido diálogo:

Narrador da partida – *Drigão cruza para a esquerda e Chicão chuuuuta.*

Tripulante da nave - *Drigão, Chicão? O sufixo “ão” não é usado como aumentativo? Eles não me parecem ser tão grandes!*

Avó do garoto – *De tamanho, não, mas eles são excelentes jogadores...e também é um modo carinhoso de falar.*

Pelo questionamento levantado pelo integrante da nave, infere-se que ele se detém à norma quanto ao uso do sufixo “ão” na construção de palavras no aumentativo. No entanto, a avó do garoto explica que isso não estaria relacionado necessariamente à altura dos jogadores, mas ao desempenho deles e também a uma forma sentimental de expressar admiração pelos atletas. Com essa explicação, fica subjacente ao discurso da avó que a palavra não é somente norma em quaisquer situações, mas também está eivada de juízos de valor e ideologias (como a adoração que a maioria dos brasileiros tem pelo futebol), portanto não poderia ser confinada a uma análise meramente sistêmica.

Tal diversidade de sentidos que as formas linguísticas assumem tendo em vista a situação de uso, bem como suas propriedades ideológicas, está evidenciada em Bakhtin/Volochínov (2010, p.98), quando o teórico afirma que não falamos ou escutamos palavras, “mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis [...] a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. Para o filólogo russo, o essencial, nos estudos linguísticos, não é se reconhecer a forma propriamente dita, utilizada em uma enunciação, mas, principalmente, compreender o significado dela inserida em um determinado contexto.

Com esse diálogo apresentado no V2, percebe-se que a concepção de língua é abordada sob enfoques tanto linguísticos quanto sociais, pois o discurso construído denota a consideração da língua como um processo de interação em constante alteração, em que seus elementos estruturais são flexíveis e dinâmicos, portanto, transformam-se para se adequar à situação de uso e, conseqüentemente, apresentam uma possibilidade de ressignificação nos distintos atos interlocutivos.

Tipo de ensino sugerido no OA

Conforme já exposto no capítulo um, no ensino produtivo, a linguagem implica interação, a oralidade ocupa papel tão relevante quanto a escrita, a variação linguística é considerada e ocorre de acordo com o contexto de uso da língua, que, por sua vez, é heterogênea e possui elementos que são adequados ou não para cada situação de uso (DORETTO; BELOTI, 2011). Nesse tipo de ensino, valoriza-se, sobretudo, a apresentação das várias formas linguísticas, com o intuito de desenvolver as habilidades linguísticas dos falantes, para que possam utilizá-las adequadamente nas várias situações discursivas que emergem das distintas esferas sociais.

Sob tal perspectiva do ensino da língua portuguesa, infere-se que o V2 apresenta uma possibilidade de ensino produtivo. Isso fica evidente, primeiramente, porque esse material didático digital apresenta práticas de interação (ainda que simuladas) da realidade para discutir e analisar aspectos da língua portuguesa. Depois, porque a oralidade foi a modalidade da língua destacada e em diferentes contextos discursivos, modalidade de registro desprestigiada normalmente no ensino prescritivo. A variação linguística, por sua vez, é considerada e está evidenciada, por exemplo, na resposta da avó (descrita anteriormente), que revela algumas possibilidades de significados que o sufixo “ão” pode conferir às palavras. Retomemos o diálogo em questão:

Narrador da partida – *Drigão cruza para a esquerda e Chicão chuuiuuta.*

Tripulante da nave - *Drigão, Chicão? O sufixo “ão” não é usado como aumentativo? Eles não me parecem ser tão grandes!*

Avó do garoto – *De tamanho, não, mas eles são excelentes jogadores...e também é um modo carinhoso de falar*

A proposta de ensino priorizada no V2 denota, entre outros aspectos, que contexto de uso, propósito comunicativo e especificidades dos falantes (como a profissão de radialista, por exemplo) moldam, por assim dizer, os discursos. Bakhtin (2010), que postulou a língua como processo de interação, e enfatizou que se deve considerar tais elementos nos estudos linguísticos, define que a “enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites [...]. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu *auditório*⁴⁵” (Ibidem, p.129 [grifos do autor]). Nesse sentido, o diálogo apresentado no vídeo em questão tenta reconstruir o contexto de uma partida de futebol bem como revelar as expressões comumente utilizadas nessa esfera social por falantes distintos, como o narrador da partida, uma senhora, e um adolescente.

É pertinente observar, ainda, que a abordagem dos conteúdos propostos no V2 não repete ou reproduz as tradicionais prescrições escolares, análises de frases artificiais e isoladas de seus contextos de ocorrência, mas antes prioriza a reconstrução de situações de interação social do mundo real, o que coincide com a concepção proposta por Halliday Macintosh e Strevens (1974), que há muito discutiam e advertiam a necessidade de se ensinar e aprender língua materna por meio de práticas sociais discursivas reais. Para os autores, quanto mais situações de interação discursiva forem apresentadas aos alunos, maior será o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Como é tratado o fenômeno da variação linguística no OA

⁴⁵O termo ‘auditório’ é utilizado por Bakhtin (2010) referindo-se ao destinatário dos textos em geral, na modalidade oral ou escrita da língua. Segundo o autor, toda palavra dirige-se a um interlocutor específico.

Como bem evidencia Bortoni-Ricardo (2004, p.25), a heterogeneidade da língua é própria de qualquer comunidade linguística. Em vista disso, “sempre haverá variação da linguagem nos domínios sociais”, ambientes em que os falantes se manifestam linguisticamente de acordo com as exigências de cada contexto discursivo.

Sob tal perspectiva da língua, o vídeo “Cada tribo tem sua língua” apresenta práticas de interação discursiva (analisadas pelos integrantes da nave) em um espaço (domínio) social: um clube esportivo. Nesse ambiente, surgem dois contextos distintos: o momento em que os torcedores (personagens do vídeo) tecem comentários enquanto assistem à partida de futebol na arquibancada e a situação em que um dos jogadores machuca-se e é atendido pelo médico no ambulatório do clube. Evidentemente, em tais contextos, os falantes manifestaram-se linguisticamente de modo distinto. Vejamos, primeiramente, o léxico adequadamente utilizado para caracterizar o discurso do adolescente:

Garoto – Que é isso parceiro? O mano parece que nunca viu futebol? Tá pisando na bola, tu é visitante?

Tripulante da nave – Sim, sou visitante

Garoto – ah, então tô ligado, você fica ai escondendo o jogo, mas pisar na bola você sabe o que é, né? Errar, vacilar, vamu dá um rolé pela quadra que com minha avó aqui é marcação cerrada.

Quando se trabalha com um material didático, digital ou não, que apresente tal situação de uso da língua (como as gírias utilizadas pelo garoto no vídeo), deve-se identificar as diferenças de uso da língua e promover a conscientização de tais usos. Nesse sentido, é preciso esclarecer ao aluno quanto ao reconhecimento de tais diferenças para que ele mesmo possa utilizá-las adequadamente, isto é, dependendo da situação de uso. Esse aspecto necessita de uma intervenção do professor, que não pode acontecer de forma

preconceituosa ou desrespeitosa, para não gerar inseguranças no aluno. (BORTONI-RICARDO, 2004).

Conforme apresentado na figura 18, o ambulatório médico do clube foi o outro contexto criado no vídeo para caracterizar nova interação discursiva que se estabeleceu nesse mesmo espaço social. Vejamos como o diálogo entre o jogador contundido e o médico se constituiu:

Jogador – (gritos de dor) *Eu sabia que isso ia acontecer.*

Médico – *Calma, cê vai sobreviver, aposto que cê foi direto pro jogo sem fazer aquecimento. Bom, parece-me que foi apenas uma contração muscular dolorosa e involuntária.*

Pela enunciação do médico, constata-se que há uma variação quanto ao uso da língua. Ao mesmo tempo, o discurso dele transita entre usos de formas linguísticas distanciadas da norma considerada padrão (como “cê” em vez de “você”) e usos prescritos por essa mesma norma, como a colocação do pronome enclítico em “parece-me”. Isso significa, entre outros aspectos, que nem mesmo os falantes considerados cultos (como a classe médica, por exemplo) utilizam, invariavelmente, em seus discursos, a norma considerada padrão. Esse fenômeno ocorre tendo em vista que os falares rurais e populares se imiscuíram aos urbanos e cultos, o que comprova a inexistência de uma variedade da língua completamente pura, homogênea, imutável, como propõem os gramáticos mais radicais na elaboração de muitos livros didáticos. Essa língua, na realidade, seria fruto de uma abstração, já que nenhum falante a utiliza nem mesmo nas situações discursivas mais monitoradas (BAGNO, 2013). Destaque-se, no entanto, que esse autor afirma que a norma considerada padrão precisa ser estudada, contanto que não seja numa perspectiva marcadamente excludente quanto à variação dos usos da língua, que é sempre atribuída (de modo preconceituoso e equivocado) às formas linguísticas dos falantes das camadas populares e habitantes de zonas rurais.

Infere-se, pelo exposto, que os distanciamentos da norma considerada padrão não podem ser percebidos como erros, mas diferentes manifestações específicas que surgem nos mais variados contextos em que os falantes costumam interagir que, por sua vez, externam seus discursos marcados por características sociais, como faixa etária, escolaridade, região geográfica, sexo, entre outras. Ressalte-se, ainda, que as atividades propostas no arquivo em pdf, que acompanha o V2, também reconhecem o estudo do fenômeno da variação social da língua, já que está proposto nesse material que o aluno investigue, compare e analise as várias expressões que são utilizadas na esfera social do esporte futebol.

Resumindo a análise do OA em vídeo “Cada tribo tem sua língua”

De modo sintetizado, o OA em vídeo *Cada tribo tem sua língua* apresenta situações de ensino e aprendizagem da língua portuguesa numa perspectiva interativa, em que os personagens do vídeo recriam manifestações discursivas em simulações de contextos reais de uso da língua. Assumida tal concepção, fica evidente também, como foi possível perceber na análise desse material didático digital, o reconhecimento da propriedade heterogênea e flexível da língua, que apresenta variações em seu uso de acordo com as distintas esferas sociais dos falantes e com os contextos de realização das ocorrências linguísticas.

A relevância da concepção de linguagem como processo de interação e do fenômeno de variação da língua para os estudos linguísticos, ressalte-se, estão em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tais orientações evidenciam a necessidade de se desenvolver as habilidades de compreensão e produção de textos por meio das modalidades oral e escrita e da reflexão da linguagem a partir da análise das práticas reais de interação discursiva: “não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem” (BRASIL, 1998, p.28), proposta de ensino da língua portuguesa que foi contemplada no V2.

Comparação dos dois OAs

Após realizarmos a análise dos OAs, identificamos alguns contrastes entre eles que necessitam ser evidenciados, como o fato de ambos revelarem distintas concepções de língua(gem) e abordagens do ensino da língua portuguesa, mas estão depositados no mesmo ambiente virtual, o Banco Internacional de Objetos Educacionais (doravante BIOE). Essa divergência, ressalte-se, pode prejudicar, significativamente, o processo de ensino e aprendizagem da disciplina LP.

A princípio, o BIOE poderia ser considerado como uma imensa biblioteca que, como qualquer outra, abrigaria informações de qualquer tipo, em diversos gêneros, sejam romances, enciclopédias, dicionários, monografias, revistas, folhetos, entre muitos outros, sob diferentes perspectivas, para estudo ou simplesmente consulta.

No entanto, apesar de o BIOE ser considerado uma biblioteca, é pertinente observar que os materiais armazenados nesse ambiente prestam-se para o ensino, portanto, possuem um objetivo comum, e se destinam a um público seletivo. Nesse caso, esse ambiente virtual diferencia-se das bibliotecas em geral, que têm o objetivo de propiciar o acesso a informações que sejam úteis para os indivíduos, indistintamente, e que levem cultura à sociedade de modo geral. Exemplo disso é a Biblioteca Nacional do Brasil, sediada no Rio de Janeiro, que reúne e preserva toda a produção bibliográfica desse país, procedimento regulado pela Lei do Depósito Legal, nº 10.994⁴⁶.

Diferentemente da Biblioteca Nacional, que abriga material impresso nos mais variados gêneros e com distintas perspectivas, existem bibliotecas específicas. As bibliotecas temáticas, por exemplo, são especializadas em armazenar e disponibilizar materiais que tratam especificamente de um determinado assunto ou área do conhecimento. As bibliotecas escolares, por sua

⁴⁶A Lei 10.994, do Depósito Legal, de 14 de dezembro de 2004, regulamenta o depósito legal de publicações, na Biblioteca Nacional, objetivando assegurar o registro e a guarda da produção intelectual nacional, além de possibilitar o controle, a elaboração e a divulgação da bibliografia brasileira corrente, bem como a defesa e a preservação da língua e cultura nacionais. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110994.htm. Acesso em 01/04/14.

vez, precisam disponibilizar livros que fundamentem o projeto pedagógico da escola e contribuam com as práticas do corpo docente, oferecendo leituras que auxiliem os alunos em suas atividades, de acordo com os níveis de ensino. Já as bibliotecas universitárias visam oferecer materiais que contribuam com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, correspondendo às expectativas de professores e alunos, portanto, necessitam dispor de um material mais aprofundado, de cunho científico.

Nas bibliotecas especializadas, o processo de aquisição de livros e outros materiais (como CDs e DVDs) requer uma avaliação mais acurada, já que são espaços que armazenam uma bibliografia particularizada. Em vista desse aspecto, é preciso que haja um profissional (ou equipe) específico de cada área do conhecimento para fazer a seleção. Nesse aspecto, é imprescindível que o responsável pelas escolhas mantenha-se atualizado quanto às publicações de determinada área bem como quanto às informações necessárias que cada material (livro) deve apresentar para os leitores, sob pena de adquirir alguma bibliografia desatualizada ou mesmo em desacordo com a proposta da própria biblioteca.

No caso específico do BIOE, como foi exposto, trata-se de um ambiente virtual que funciona como uma espécie de biblioteca especializada, pois seu acervo é todo composto por materiais didáticos digitais, portanto, deveriam possuir um viés pedagógico coeso entre os OAs, para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, com base em nossa análise, constatamos que o referido ambiente armazena OAs em vídeos com propostas de ensino e concepção de língua(gem) completamente distintas.

O OA intitulado *Linguagem coloquial; participio; presente do subjuntivo*, do grupo *Nossa Língua Portuguesa*, apresenta uma concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação e um ensino prescritivo. Nesse material didático digital, as especificidades da língua portuguesa são ensinadas por meio de regras da gramática normativa que, por sua vez, são construídas com base em frases artificializadas. Essa abordagem do ensino da língua portuguesa desconsidera, evidentemente, o contexto em que as manifestações

linguísticas ocorrem e as características dos falantes. Além desse aspecto, a variação linguística é percebida como um defeito de uso da língua, pois o preconceito linguístico permeia todo o OA em questão, já que são muitos os momentos em que apresentador e entrevistados manifestam-se em tom jocoso quanto a determinadas categorias sociais, como os surfistas e os comentaristas de futebol. O vídeo, ressalte-se, reproduz um modelo de ensino da língua portuguesa que não é compatível com as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa.

Já o OA *Cada tribo tem sua língua*, do grupo *A Língua Portuguesa é Nossa*, apresenta uma concepção de língua(gem) e tipo de ensino completamente díspare do OA anteriormente descrito. Nesse vídeo, os aspectos da língua portuguesa são discutidos por meio da análise de simulações de interações discursivas que ocorrem no mundo real. Com isso, o material revela um ensino produtivo, que reconhece e valoriza as diferentes manifestações linguísticas que ocorrem nas distintas esferas sociais, relacionando língua e contexto de uso. Essa abordagem do ensino da língua portuguesa procura apresentar a variação linguística como uma propriedade inerente à língua, já que os personagens do vídeo manifestam-se linguisticamente de acordo com suas especificidades, como o adolescente e a senhora que ele chama de avó. A proposta do vídeo em questão seria evidenciar a adequação da linguagem às várias situações de uso, o que promoveria a competência discursiva dos alunos. Essa abordagem, destaque-se, está recomendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa.

Além dessa discrepante divergência entre os aspectos elencados nos OAs V1 e V2, que estão depositados no BIOE, existem, ainda, elementos que influenciarão na apresentação desses vídeos que contribuirão ou não com o processo de ensino e aprendizagem. O primeiro possui uma abordagem tradicional do ensino da língua portuguesa, centrada apenas no professor, que possui um discurso unilateral e estático, sem aproveitar as potencialidades de recursos existentes no meio digital. Já o segundo vídeo apresenta uma proposta inovadora, que explora o meio digital imagético e constrói uma narrativa ficcional para tratar dos conteúdos da referida disciplina.

Cumpre-nos observar que tal dicotomia, presente nos OAs em vídeo analisados, acabaria por confundir os professores de língua portuguesa (e seus alunos), que são os principais interessados nesses materiais didáticos digitais. Inadvertidamente, o mesmo professor, em uma mesma escola, poderia utilizar tais recursos em sala de aula e reproduzir vertentes completamente divergentes acerca da língua materna.

No próximo capítulo, apresentamos as considerações finais que julgamos pertinentes destacar após a finalização da análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos como objetivo principal analisar dois objetos de aprendizagem em vídeo destinados ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio. A partir disso, discutimos as concepções de língua(gem) subjacentes a tais objetos, os tipos de ensino que delas emergem e o tratamento dado à variação linguística abordado nesses materiais.

Para realizarmos a discussão teórica, no capítulo 1, apresentamos a história da disciplina LP, como os aspectos que marcaram sua trajetória desde o período do Brasil Colônia, quando se utilizava a língua geral, até a década de 1980, quando são instituídas diretrizes oficiais para o ensino dessa língua; discutimos as concepções de língua(gem) que permearam (permeiam) o trabalho com essa disciplina e os tipos de ensino; as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o ensino de LP, bem como discutimos o fenômeno da variação linguística. No capítulo 2, analisamos as transformações pelas quais o material didático passou e sua relevância no processo de ensino e aprendizagem; tratamos de materiais didáticos em formato digital, destacando o que se refere a material audiovisual tal como filmes e vídeos educacionais; apresentamos o conceito de objetos de aprendizagem e a organização de repositórios. No capítulo 3, procedemos à análise dos OAs que compõem o *corpus*, comparamos os dois vídeos e apresentamos os resultados encontrados na pesquisa.

Quanto aos resultados da análise propriamente dita, alicerçada nos teóricos estudados, foi possível constatar que OAs em vídeo podem contribuir, sobremaneira, com o processo de ensino de aprendizagem. Considerados como materiais didáticos digitais, tais recursos podem auxiliar o trabalho docente quando apresentam uma proposta pedagógica que favorece o processo de ensino e aprendizagem. No caso específico da LP, OAs em vídeo podem apresentar situações discursivas reais dos falantes. Nesse sentido, podem ser utilizados, por exemplo, para facilitar o trabalho com a oralidade e contribuir com o ensino da variação linguística, exibindo manifestações linguísticas dos falantes

caracterizadas por suas regiões geográficas, classes sociais, faixa etária, níveis de escolaridade, entre outras, para compreender as especificidades dos gêneros e de suas utilizações que circulam nas distintas esferas sociais dos falantes. Em suma, OAs em vídeo podem apresentar situações da linguagem em função, como ela se transforma, como pode ser moldada para atender às necessidades dos falantes no meio social, e mostrar a adequação da linguagem de acordo com as situações reais de uso.

Entretanto, apesar de tais benefícios, há que se pontuar algumas inadequações que também foram constatadas em nossa análise: encontramos, no mesmo repositório, o Banco Internacional de Objetos Educacionais - BIOE, OAs destinados ao ensino da Língua Portuguesa completamente díspares, apresentando visões equivocadas acerca do ensino dessa disciplina; e concepções de língua(gem) e proposta de ensino da LP em desacordo com o que está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

Entre os principais problemas encontrados no primeiro OA analisado, *Linguagem coloquial; particípio; presente do subjuntivo*, que compõe o grupo *Nossa Língua Portuguesa*, citamos: a primazia por uma concepção de língua(gem) ultrapassada, em que ensinar língua portuguesa corresponde somente a ensinar gramática normativa; o alto grau de preconceito linguístico exposto em tais materiais; a desconsideração da heterogeneidade da língua e a variação linguística; a falta de indicações, na ficha catalográfica, acerca da concepção de língua; ausência de um guia para o professor; uma linguagem audiovisual que não foi adequadamente explorada, que apenas reproduz (de modo estático) um programa criado originalmente para a televisão; e um tempo de duração do vídeo (30 minutos) demasiadamente extenso para uma atividade de ensino, o que poderia levar ao desinteresse dos alunos.

Já no segundo OA analisado, *Cada tribo tem sua língua*, do grupo *Língua Portuguesa é Nossa*, encontramos mais aspectos positivos. Por exemplo: apresenta uma concepção de língua(gem) mais adequada para um ensino da língua portuguesa, que preza pelo desenvolvimento da competência discursiva dos alunos; reconhece o fenômeno da variação linguística como uma

propriedade inerente à língua; analisa as manifestações linguísticas a partir das interações discursivas, relacionando língua e contexto de uso; explora melhor e mais adequadamente as potencialidades de uma linguagem audiovisual, pois associa dramatização aos conteúdos de ensino, o que tornaria as práticas de ensino e aprendizagem mais convidativas. Entretanto, apesar de tais constatações, é pertinente observar que o contexto ficcional construído para o OA é bastante artificializado, como o cenário e os figurinos, por exemplo. Isso poderia prejudicar, em certa medida, na compreensão dos conteúdos, bem como desviar a atenção dos alunos do objetivo primeiro, que é a aprendizagem.

Quanto ao repositório analisado, o Banco Internacional de Objetos Educacionais - BIOE, considerou-se que tal ambiente virtual poderia ser repensado quanto aos seus propósitos educativos. Nesse sentido, o principal aspecto seria a forma como ele se compõe e se apresenta: como uma grande biblioteca de obras digitais, que parece julgar pertinente apenas o critério de quantidade para armazenar os OAs.

Entretanto, apesar de o BIOE ser visto como uma *imensa* biblioteca, como foi dito ao final do capítulo 3 (na seção *Comparação dos dois OAs*), ele não deveria ser considerado como uma *simples* biblioteca, mas, principalmente, como um espaço especializado em disponibilizar materiais didáticos digitais. Em vista desse aspecto, esse ambiente virtual necessitaria de profissionais técnicos em cada área do conhecimento para realizar uma seleção antes de disponibilizar os OAs. No caso específico da disciplina LP, a equipe técnica poderia selecionar OAs que primassem pelo desenvolvimento da competência discursiva dos alunos em detrimento de uma abordagem mecanizada da LP, que prioriza apenas a memorização de regras imutáveis e que não condizem mais com o uso real da língua nas esferas sociais dos falantes. Quanto às informações contidas nas fichas técnicas que acompanham os OAs, deveria constar, por exemplo, a concepção de língua(gem) e o tipo de ensino que subjazem a tais materiais, para orientar melhor os professores em suas atividades de sala de aula.

Ao disponibilizar OAs que apresentam a língua numa perspectiva homogênea, imutável, pautada apenas pelo uso da gramática normativa, que

apresenta suas regras apenas com base em frases artificializadas e desconsidera a propriedade heterogênea da língua, o BIOE acabaria por contradizer os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da LP. Tais diretrizes, ressalte-se, afirmam que os assuntos pertinentes ao eixo Linguagens e Códigos e suas Tecnologias devem ser ensinados justamente a partir das práticas reais de uso da língua, com ênfase na aprendizagem dos estudos dos gêneros que circulam nas esferas sociais mais relevantes na vida profissional dos alunos. Nesse sentido, os PCNs e o BIOE diferem em seus propósitos educacionais para o ensino da LP, entretanto, ambos são frutos da mesma iniciativa governamental: o Ministério da Educação – MEC, que deveria exigir uma consonância entre as distintas abordagens.

Evidentemente, sabemos que o universo de onde retiramos o *corpus*, o Banco Internacional de Objetos Educacionais, assim como o próprio assunto objetos de aprendizagem, constituem objetos de pesquisa que suscitam outras possibilidades de investigação científica, além da que foi apresentada aqui. Evidenciamos, em nossa pesquisa, por exemplo, a relevância de se analisar a concepção de língua(gem) antes de se utilizar um OA; a importância de se verificar o viés teórico mesmo em repositórios como o BIOE; a necessidade de se avaliar a pertinência do uso desses recursos didáticos digitais com base em orientações Legais, como os PCNs.

Nesse sentido, nosso trabalho poderá instigar a produção de novas investigações desenvolvidas por demais profissionais da educação interessados em associar o uso das tecnologias à educação, já que se trata de uma tendência da contemporaneidade. Por exemplo, OAs em vídeo poderiam ser testados em uma escola, com alunos de uma mesma série, em diferentes turmas, para abordar a aprendizagem de determinado conteúdo. Depois, pode-se investigar, por exemplo, quais seriam as reações dos alunos diante do formato do material, como eles podem aprender com esse recurso e se realmente facilitou o processo de ensino e aprendizagem. Para avaliar tais aspectos, tal pesquisa poderia ser realizada em duas turmas: uma faria uso do OA e a outra não.

Por fim, acreditamos que os assuntos discutidos, a análise realizada e os resultados encontrados nesta dissertação contribuirão, sobretudo, com profissionais da educação que desejem utilizar OAs no ensino da LP, mas detêm pouco conhecimento acerca de tais ferramentas; desconhecem suas possibilidades de utilização; ou ainda, adotam tecnologias em suas práticas educacionais e conhecem os OAs, entretanto, escolhem-nos intuitivamente nos repositórios, sem eleger um critério de análise antes de utilizá-los em suas práticas de sala de aula. Seria necessário, portanto, a princípio, identificar a concepção de língua(gem) priorizada nesses materiais e o tipo de ensino que emerge da concepção. Tais aspectos, destaque-se, influenciam na abordagem da LP em sala de aula que, conseqüentemente, direcionará todo o processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina.

REFERÊNCIAS

AGRINIONI, Neilla T. **A teoria da transposição didática e o processo de didatização dos conteúdos matemáticos**. Educere. Cascavel-PR, v. 1, n. 1, 2001. Disponível em: < <http://revistas.unipar.br/educere/article/view/812>>. Acesso em: 10 mar.2014.

ALMEIDA, Daniele Barbosa de. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. Contexto, 2009.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Nukácia Meyre Araújo de; ZAVAM, Áurea Suely. Variação Linguística: uma questão de sala de aula. In: ALMEIDA, Nukácia Meyre Araújo de; ZAVAM, Áurea Suely (Org.). **A língua na sala de aula: questões práticas para um ensino produtivo**. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, Júlio César; ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva (Org.). **EaD em tela**. São Paulo: Pontes, 2013.

ARAÚJO, Nukácia M. S. Objetos de Aprendizagem e ensino de Língua Portuguesa. In: Araújo, Júlio César Rosa; Lima, S. Carvalho; Dieb, Messias. (Org.). **Línguas na Web**. Ijuí- RS: Editora Unijuí, 2010.

ARAUJO, Nukácia Meyre Silva; RIBEIRO, Fernanda Rodrigues; SANTOS, Suellen Fernandes dos. Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso** [online], vol.7, n.1, p. 4-23, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8867>>. Acesso em 28/02/14.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: Loyola, 2010.

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

BAKHTIN, Mikhail. (V.N. VOLOCHINOV) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2010. Trad. Michel Lahud, Yara F. Vieira et alii

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança. In: COSTA VAL, Maria das Graças. & MARCUSCHI, Beth. (Org). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BOLOGNINI, Carmen Zink. Efeito da metáfora e da metonímia no gesto de interpretação: quem é o rei no “Rei Leão”? In: BOLOGNINI, Carmen Zink. (Org.). **Discurso e ensino: o cinema na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na Sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Banco Internacional de Objetos Educacionais**. Disponível em: <<https://objetoseducacionais.mec.gov.br>>. Acesso em 25 de dez. de 2012.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa**, Ensino Médio. Brasília – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 30 de dez. de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 20/09/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa – ensino fundamental anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article>. Acesso em 20/12/2013.

BRITO, Eliana Vianna; MATTOS, José Miguel de; PISCIOTTA, Harumi. **PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula**. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graças; MARCUSCHI, Beth (Org). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005.

CABERO-ALMENARA, Júlio. Avaliar para melhorar: meios e materiais de ensino. In: SANCHO, Juana Maria (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **O que se entende por língua e linguagem?** Portal Museu de Língua Portuguesa. São Paulo, maio. 2009. Disponível em: <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_14.pdf>. Acesso em 04/12/13.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Língua viva e variantes linguísticas**. Portal Museu de Língua Portuguesa. Entrevista concedida ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://comunicacao.fflch.usp.br/node/646>>. Acesso em 04/12/13.

DAMO, Nelsina Elizena Comel. E.A.D – O material impresso em questão. **Olhar de professor**, vol.4, n. 1, pp. 171-181, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1371/1015>>. Acesso em 14/01/14

DORETTO, Shirley Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de vista**. 8. ed. p. 89 – 103, 2011. Disponível em <http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09_Shirlei_Ap_Doretto_e_Adriana_Beloti_Concep%C3%A7%C3%B5es_de_linguagem_e_conceitos_correlatos.pdf>. Acesso em 17.02.2014.

FERRÉS, Juan. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: SANCHO, Juana Maria (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly Ferreira; MOTTA, Valéria Rodrigues. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1993.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES, Luiz Fernando. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 477-492, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/684/1153>>. Acesso em 03/01/2014.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HALLIDAY, M. A. K; MCINTOSH, A; STREVEN, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas-SP: Papirus, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Ática: São Paulo, 1997.

LEFFA, Vilson J. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**. Cuiabá. v 12, n. 2, p. 15-45, 2006. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf>. Acesso em 23 de dez. de 2012.

MARCUSCHI, Beth. (Org). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Variação, mudança e norma: movimentos no interior do português brasileiro. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

MEGID, Maria Cristiane; CAPELLANI, Ana Paula Lemos. Mas...o que não é possível? – Efeitos das posições dos sujeitos em “A vida é bela”. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. (org.). **Discurso e ensino: o cinema na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MEGID, Maria Cristiane. **Materiais didáticos audiovisuais e digitais no estudo de Língua Portuguesa: deslocamento nas relações entre as posições-sujeito professor e aluno**. [tese de doutorado]. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2013.

MENDES, R. M.; SOUSA, V. I.; CAREGNATO, S. E. A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem. In: Encontro Nacional de Ciência da Informação, 5, 2004, Salvador, **Anais do V Encontro Nacional de Ciência da Informação**, Salvador: UFBA, 2004. Disponível em: <http://dici.ibict.br/archive/00000578/01/propriedade_intelectual.pdf>. Acesso em 11/06/2013.

MORAN, José Manuel. Integrar as tecnologias de forma inovadora. In: MORAN, José Manuel; MARCOS, T. M; BEHRENS, Maria Aparecida (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MORAN, José Manuel. **Desafios na comunicação pessoal**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

MORAN, José Manuel. **Vídeos são instrumentos de comunicação e produção**, mar, 2009. Entrevista concedida ao Portal do Professor / Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html>>. Acesso em 27/01/2014.

PFROMM NETO, Samuel; DIB, Cláudio Zaki; ROSAMILHA, Nelson. **O livro na educação**. Rio de Janeiro, RJ: Primor/INL, 1974.

POSSENTI, Sirio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1999.

PRETI, Oreste. **Produção de material didático impresso: orientações técnicas e pedagógicas**. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010.

RAZZINI, Marcia P. G. História da disciplina Português na escola secundária Brasileira. **Tempos e Espaços em Educação**. Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Educação. v. 4, jan./jun. 2010, p. 43-58. ISSN: 1983-6597. Disponível em:<http://www.academia.edu/3058155/Historia_da_disciplina_portugues_na_escola_secundaria_brasileira>. Acesso em 13/12/2013.

RIBEIRO, Fernanda Rodrigues. **Jogos educacionais digitais para ensino de língua portuguesa: uma análise didático-pedagógica e ergonômica**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna Rodrigues. Problemas relativos à descrição do português como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000.

SILVEIRA, Ismar Frango. Objetos de aprendizagem para ensino de Línguas. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. da S.; CABRAL, A. L. T. (Org.). **Interações virtuais**: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Claraluz, 2008.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VEEN, W; VRAKKING, B. **Homo zappiens**: educando na era digital. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In D. A. Wiley (Ed.), **The Instructional Use of Learning Objects: On-line Version** (2000). Disponível em: <<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>.

WOLINEC, Elisa. **Objetos de aprendizagem vídeo interativos**. Set.2008. Disponível em: <http://www.techne.com.br/artigos/VILOS.pdf>. Acesso em: 20/12/2013.