

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**LARISSA DE CÁSSIA HÉLEN HONÓRIO**

**A RELEVÂNCIA DA CULTURA LINGUÍSTICA LOCAL NOS LIVROS DIDÁTICOS:  
UMA ANÁLISE COMPARADA**

**ALFENAS/MG**

**2023**

**LARISSA DE CÁSSIA HÉLEN HONÓRIO**

**A RELEVÂNCIA DA CULTURA LINGUÍSTICA LOCAL NOS LIVROS DIDÁTICOS:  
UMA ANÁLISE COMPARADA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas/MG como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior.

**ALFENAS/MG**

**2023**

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de AlfenasBiblioteca  
Central

Honório, Larissa de Cássia Hélen.

A relevância da cultura linguística local nos livros didáticos: uma  
análise comparada : uma análise comparada /

Larissa de Cássia Hélen Honório. - Alfenas, MG, 2023.

119 f. : il. -

Orientador(a): Celso Ferrarezi Júnior.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas,  
Alfenas, MG, 2023.

Bibliografia.

1. Língua. 2. Cultura. 3. Livro didático. 4. Ensino-aprendizagem. 5. PNLD.  
I. Ferrarezi Júnior, Celso, orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

LARISSA DE CÁSSIA HÉLEN HONÓRIO

**A RELEVÂNCIA DA CULTURA LINGUÍSTICA LOCAL NOS LIVROS DIDÁTICOS:  
UMA ANÁLISE COMPARADA**

O(A) Presidente da banca examinadora abaixo assina a aprovação da Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 21 de novembro de 2023

Prof. Dr. Celso Ferrarezi Jr.  
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL - MG

Assinatura:

Prof. Dr. Rosângela Rodrigues Borges  
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL -MG

Assinatura:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sérgio Nunes de Jesus  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO

Assinatura:



Documento assinado eletronicamente por **Celso Ferrarezi Júnior, Professor do Magistério Superior**, em 21/11/2023, às 11:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1137583** e o código CRC **0C160F51**.

Dedico este trabalho aos responsáveis pela primeira palavra que saiu da minha boca: meus pais.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, minha inspiração, criador de algo tão complexo que é a língua. “Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente.” Romanos 11:36. Se não fosse por suas mãos, eu não estaria de pé e jamais chegaria aonde cheguei.

Aos meus pais o meu muito obrigada por tudo que fizeram por mim desde meu nascimento, sem medir esforços para me apoiar, mesmo quando passamos por situações dolorosas. Obrigada por sempre me incentivarem a estudar.

À minha irmã, Kenia, por ser minha companhia nas madrugadas de escrita regadas a muito café e energético, e ainda me ajudar nas crises. Obrigada!

Ao meu namorado e melhor amigo, Daniel, por acreditar em mim e sempre me motivar nos momentos em que eu achava que não conseguiria. Você foi meu braço forte!

A todas as minhas amigas que torceram e oraram por mim e, em especial à minha amiga, Aninha, que me ajudou com seus conhecimentos acadêmicos desde o processo seletivo até a finalização da dissertação. Vocês foram essenciais!

Ao meu professor e orientador, que me aguenta desde a graduação. Eu não tenho palavras para agradecer por ter tido o privilégio de ser sua orientanda e, agora, fazer parte da finalização do meu ciclo no mestrado. É uma honra para mim, “trabalhar” com alguém que tanto admiro, não apenas pelo profissional inigualável, mas principalmente pela pessoa valorosa que é. Foi o grande responsável por despertar em mim o amor pela semântica, desde a primeira aula na graduação – me lembro de ficar com os olhos brilhando ao escutar sua fala. Obrigada por isso e por toda a paciência, mas principalmente obrigada por acreditar no meu potencial e entender as fases difíceis pelas quais passei.

Gratidão à Unifal – MG e a todas as escolas pelas quais já passei, seja como aluna, estagiária ou professora. Por fim, obrigada a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

Agradeço a todos os membros da banca desde a Qualificação à Defesa, vocês foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

Em muitos momentos, eu duvidei da minha capacidade, não acreditei que conseguiria. Mas saber que vocês acreditam em mim me deu forças para não desistir.

E, por último, agradeço à Larissa de anos atrás, ainda criança, tomada pela timidez, por não desistir de sonhar e principalmente, por não desistir de lutar pelos seus sonhos, mesmo quando pareciam tão distantes. Nós vencemos!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”

Águas profundas são as palavras da boca do homem, e ribeiro transbordante é a fonte da sabedoria. (Provérbio 18:4)

## RESUMO

A língua é um sistema complexo que reflete as experiências culturais de um povo. Assim, a cultura influencia a forma como as pessoas percebem o mundo. No processo de ensino-aprendizagem não é diferente. No Brasil, os livros didáticos desempenham um papel importante no ensino, porém é necessário questionar se esses livros estão adequadamente adaptados às necessidades culturais regionais e locais, considerando a vasta diversidade sociocultural do país. Este trabalho se propôs a investigar a influência da cultura linguística local no processo de ensino-aprendizagem, utilizando livros didáticos escolhidos por professores de escolas públicas como instrumento de pesquisa. Para tanto, foi realizada uma análise comparada entre livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e materiais alternativos, buscando identificar se as influências linguísticas e culturais são refletidas neles. A importância dessa investigação reside na compreensão de como a cultura afeta o processo de ensino-aprendizagem, influenciando as abordagens pedagógicas dos professores e a receptividade dos alunos ao conteúdo ministrado. A pesquisa foi embasada nos conceitos da Semântica de Contextos e Cenários (SCC), que está pautada na relação entre língua, cultura e identidade. A pesquisa destaca a importância de considerar a cultura local nos materiais didáticos e sugere a necessidade de avaliar como os livros didáticos refletem essa cultura.

Palavras-chaves: língua; cultura; livro didático; ensino-aprendizagem; PNLD.



## ABSTRACT

Language is a complex system that reviews the cultural experiences of a people. Therefore, culture impacts the way people recognize the world. No different is the teaching-learning process. In Brazil, textbooks play an important role in teaching, but it is necessary to interrogate whether these books are suitable for local and regional cultural needs, considering the country's vast sociocultural diversity. This study pursues to investigate the influence of local linguistic culture on the teaching-learning process, using textbooks chosen by public school teachers as a research instrument. For that reason, a comparative analysis was made seeking to identify whether linguistic and cultural influences are reflected in books from the “*Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*” and alternative books. The importance of this investigation is based in understanding how culture relates to the teaching-learning process, influencing teachers' pedagogical approaches and students' receptivity to the content taught. The research was founded on the concepts of Semantics of Contexts and Scenarios, which are grounded on the relationship between language, culture, and identity. The research highlights the importance of considering local culture in teaching materials and suggests the need to evaluate how textbooks reflect this culture.

Keywords: language; culture; textbook; teaching-learning; PNLD.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Cartilha Regional de Rondônia.....	55
Figura 2 - Cartilha Regional de Rondônia .....	56
Figura 3 - Cartilha Regional de Rondônia .....	57
Figura 4 - Cartilha Regional de Rondônia .....	58
Figura 5 - Cartilha Regional de Rondônia .....	59
Figura 6 Cartilha Regional de Rondônia.....	60
Figura 7 - Cartilha Regional de Rondônia .....	61
Figura 8 - Cartilha Casa de Alfabetização .....	62
Figura 9 - Cartilha Casa de Alfabetização .....	63
Figura 10 - Cartilha Casa de Alfabetização .....	64
Figura 11 - Cartilha Casa de Alfabetização .....	65
Figura 12 - Cartilha Casa de Alfabetização .....	66
Figura 13 - Ciências Humanas – Ética, Cultura e Direitos .....	69
Figura 14 - Ciências Humanas – Ética, Cultura e Direitos .....	70
Figura 15 - Ciências Humanas – Ética, Cultura e Direitos .....	73
Figura 16 - Cartilha Kulina.....	74
Figura 17 - Cartilha Kulina.....	75
Figura 18 - Cartilha Kulina.....	76
Figura 19 - Cartilha Kulina.....	77
Figura 20 - Cartilha Kulina.....	78
Figura 21 - Cartilha Kulina.....	79
Figura 22 - Os nossos bichos – Alfabetização em Português 2.....	80
Figura 23 - Os nossos bichos – Alfabetização em Português 2.....	81
Figura 24 - Os nossos bichos – Alfabetização em Português 2.....	82
Figura 25 - Os nossos bichos – Alfabetização em Português 2.....	83
Figura 26 - Pitangá Mais – Língua Portuguesa – 1º ano Ensino Fundamental .....	85
Figura 27 - Pitangá Mais – Língua Portuguesa – 1º ano Ensino Fundamental .....	86
Figura 28 - Pitangá Mais – Língua Portuguesa – 1º ano Ensino Fundamental .....	87
Figura 29 - Pitangá Mais – Língua Portuguesa – 1º ano Ensino Fundamental .....	88
Figura 30 - Pitangá Mais – Língua Portuguesa – 1ºno Ensino Fundamental.....	89
Figura 31 - Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio – 2ª edição .....	91

Figura 32 - Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio – 2ª edição .....	93
Figura 33 - Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio – 2ª edição .....	94
Figura 34 - Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio – 2ª edição .....	95
Figura 35 - Se liga nas linguagens .....	96
Figura 36 - Se liga nas linguagens .....	97
Figura 37 - Se liga nas linguagens .....	98
Figura 38 - Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio – 2ª edição .....	100
Figura 39 - Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio – 2ª edição .....	100
Figura 40 - Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio – 2ª edição .....	101
Figura 41 - Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio – 2ª edição .....	101
Figura 42 - Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio – 2ª edição .....	102
Figura 43 - Se liga nas linguagens .....	103
Figura 44 - Geografia – 2ª edição .....	105
Figura 45 - Geografia – 2ª edição .....	105
Figura 46 - Geografia – 2ª edição .....	106

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças das cartilhas de Rondônia e do Rio de Janeiro .....	66
Quadro 2 - Diferenças das Cartilhas Kulina e Timbira .....	84

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FC	Base Nacional Comum para a Formação Continuada
BNC-FI	Base Nacional Comum para a Formação Inicial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDF	Portable Document Format
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE-MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	17
2.1	LINGUAGEM E INTERCOMPREENSÃO .....	17
2.1.2	Vivências culturais e linguagem.....	24
2.2	A SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E CENÁRIOS (SCC) E A COMPREENSÃO DA LINGUAGEM.....	24
<b>3</b>	<b>HISTÓRICO E IMPLEMENTAÇÃO DAS BASES CURRICULARES NO BRASIL</b> .....	36
3.1	A BNCC.....	36
3.1.1	A BNC formação inicial e formação continuada.....	43
3.2	O PNLD.....	44
3.3	EXPERIÊNCIAS ALTERNATIVAS AO PNLD .....	47
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	50
<b>5</b>	<b>ALTERNATIVAS AO PNLD: ANÁLISE COMPARADA DE LIVROS DIDÁTICOS</b> .....	54
5.1	A CARTILHA DE RONDÔNIA .....	54
5.2	LIVROS ESPECIAIS PARA AS NAÇÕES INDÍGENAS.....	67
5.3	A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DE LIVROS NO PARANÁ.....	90
5.4	A QUESTÃO DOS CUSTOS: CUSTOS FINANCEIROS E CUSTOS SOCIAIS .....	107
5.5	O APROVEITAMENTO DA QUALIFICAÇÃO REGIONAL .....	109
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	112
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	115

## 1 INTRODUÇÃO

Toda língua humana natural é composta com base em características culturais expressas por seus falantes. Quando falamos em língua, a maioria das pessoas compreende apenas que nos referimos a um meio de nos expressar; no entanto, uma língua natural é um sistema mais complexo do que isso: segundo Ferrarezi Jr (2010, p. 65) é um “[...] sistema socialmente compartilhado e culturalmente determinado de representação de mundos e seus eventos”. Portanto, ela reflete a cultura de um povo. E, por isso mesmo, é a cultura que torna peculiar a linguagem de cada local.

A linguagem é um meio capaz de registrar e de expressar diversidades culturais. Por ser um recurso compartilhado entre gerações, ela tem que dar conta das necessidades expressivas de cada geração que a utiliza. Como o mundo e tudo que nele há se modifica com o tempo e é diferente de lugar para lugar, as línguas precisam evoluir com o tempo, mas, também, serem capazes de expressar as diferenças regionais e locais da existência humana. Além disso, é primordialmente por esse meio de comunicação, as línguas humanas naturais, que uma geração transmite conhecimentos para a subsequente, ou seja, é principalmente por meio de nossas línguas que acontecem os processos de ensino.

Estudar e entender o porquê e o como de essa influência cultural interfere no ensino e na aprendizagem se faz importante, uma vez que a visão de mundo de uma pessoa é construída a partir da cultura em que ela está inserida. Logo, sua língua de uso será adaptada a esse ambiente e às suas necessidades. Além disso, a forma como a pessoa percebe o mundo é influenciada pelo meio cultural em que vive e pela língua que fala. Isso quer dizer que esse meio cultural influencia a aprendizagem, já que, para absorver os conteúdos, cada pessoa utiliza de sua visão de mundo e de fatores externos à língua.

Como sabemos, um instrumento de ensino utilizado nas escolas brasileiras é o livro didático. Nessa linha de raciocínio que une língua, cultura e ensino-aprendizagem, precisamos, portanto, nos perguntar em que medida os livros didáticos distribuídos no país, com suas dimensões continentais e diferenças sócio culturais estão plenamente adaptados às necessidades locais ou, pelo menos, regionais.

É importante ressaltar um avanço nos estudos semântico-culturais no Brasil nos últimos anos. Além disso, também a implementação de nova Base Curricular, que implica diretamente na formulação dos livros didáticos adquiridos pelo Programa

Nacional do Livro Didático - PNLD, que devem seguir os parâmetros exigidos por essa Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Contudo, apesar dos avanços nos estudos dessa área, é perceptível que a carga cultural dos estudantes ainda não é considerada em boa parte dos conteúdos desses livros, uma vez que os livros didáticos brasileiros são, de certo modo, generalistas e mormente produzidos no Sudeste do país, mais especificamente, no Rio de Janeiro e em São Paulo, tendo autores dessas regiões. Assim, é de se esperar que não contemplem as especificidades que os estudantes vivenciam em outras regiões, e isso pode dificultar o processo de ensino nas escolas.

Bagno (2007), diz que “[...] a língua é um produto sociocultural que é elaborado ao longo de muito tempo, pelo esforço de muita gente [...]” (p.39). Em consonância, Ferrarezi Jr. (2007) afirma que a linguagem funciona como depósito das experiências culturais de uma comunidade que se revelam em construções atípicas, fazendo sentido apenas em cenários específicos. Isso quer dizer que, para pleno entendimento, é necessário considerar não apenas o contexto meramente linguístico, mas o ambiente cultural, a região e, em última instância, o falante. Quando consideramos esse conjunto de fatores, entramos em questões de ordem cultural. Diante do exposto, fica claro: língua e cultura estão interligadas por uma indissociável relação: ao pensar em língua, devemos pensar em cultura, assim como é impossível pensar em cultura sem pensar em língua.

Com isso em mente, tendo como base a Semântica de Contextos e Cenários (SCC) e considerando a adesão de grande parte dos professores de escolas públicas brasileiras<sup>1</sup> aos livros didáticos, este trabalho objetiva na investigação semântica acerca da relevância da cultura linguística local no processo de ensino-aprendizagem, utilizando como instrumento de pesquisa os livros didáticos escolhidos por professores de escolas públicas e analisar as influências linguístico-culturais nesse processo e se elas refletem nos livros didáticos, de modo a investigar se há, ou não, uma valorização da cultura linguística local. Além disso, a pesquisa se propõe a analisar alternativas ao PNLD, que já foram implementadas em regiões do país.

Investigar o efeito que a cultura pode ter sobre esse processo é demasiado importante, uma vez que implica no modo que o professor ensina e como o aluno aprende, ou não, o conteúdo ministrado. Além disso, essa investigação pode ampliar a visão dos educadores em relação à aprendizagem dos alunos e ainda ajudar a

---

<sup>1</sup> No Brasil, há escolas particulares que também adotam o Livro Didático como ferramenta de ensino, porém o foco da pesquisa é o Livro Didático na escola pública.



escola a estabelecer critérios na preparação do PPP<sup>2</sup>, com base na realidade cultural dos alunos para que, assim, os métodos e estratégias adotados sejam coerentes e funcionais.

Isto posto, o trabalho foi construído de modo que a primeira parte é voltada para o embasamento teórico da pesquisa, que diz respeito à SCC e a sua relação com o conceito de língua, cultura e identidade. Em seguida, o histórico e implementação das bases curriculares no Brasil são explanados e, por último, é feita uma análise comparada de livros didáticos e alternativas ao PNLD.

---

<sup>2</sup> O projeto político-pedagógico, também chamado de PPP, é um documento que definirá diretrizes, metas e métodos para que a instituição de ensino consiga atingir os objetivos a que se propõe. O PPP visa melhorar a capacidade de ensino da escola como uma entidade inserida em uma sociedade democrática e de interações políticas. (Rodrigues, 2020).

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 LINGUAGEM E INTERCOMPREENSÃO

Como dissemos, segundo Bagno (2007), “[...] a língua é um produto sociocultural que é elaborado ao longo de muito tempo, pelo esforço de muita gente, ou seja, é um patrimônio imaterial amplo e diverso, correspondente a cada comunidade de fala (p.39)”. Bagno (2007), ainda sobre a língua, diz que é intrinsecamente heterogênea, uma atividade social que é empreendida pelos seus falantes. Portanto, por conta de sua heterogeneidade, podemos perceber que a língua é naturalmente instável, ela está mudando o tempo todo, ou seja, ela está o tempo todo sujeita a transformações, o que é um processo contínuo. (p.39) Assim, “[...] uma língua natural também serve a seus falantes como forma de registro de seus conhecimentos, de toda sua construção cultural”. (Ferrarezi Jr, 2012, p. 68)

O conceito de língua natural aqui adotado informa que uma língua é “[...] um sistema socializado e culturalmente determinado de representação do mundo e de seus eventos” (Ferrarezi Jr., 2010, p. 12). É importante ressaltar que estamos falando de um tipo de construção cultural que só funciona plenamente no próprio ambiente em que foi construída, isso quer dizer que é necessário que haja um aporte cultural para que sua plenitude funcional seja alcançada. Toda língua natural humana é um sistema autônomo e funcionalmente autossuficiente (Ferrarezi Jr., 2015, p. 3).

Desse modo, pode-se dizer que

A língua não é simplesmente transmitida ao homem, mas é formada a partir de um processo evolutivo contínuo. Nesse processo, os indivíduos precisam penetrar na corrente da comunicação verbal e adquirir o conhecimento da língua para poder operá-la ou usá-la (Bakhtin, 2006, p. 109).

Spinassé (2006), sobre língua materna, diz que nem sempre se trata de apenas uma língua, mas sim da língua que aprendemos primeiro em casa, que normalmente é a língua da comunidade. Porém, existem aspectos internos e externos à língua que estão ligados à definição, uma vez que a língua dos pais pode não ser a da comunidade e, assim, o falante pode ter mais de uma língua materna (p. 5).

O aprendizado da linguagem começa, na criança, antes mesmo do nascimento. Pesquisas recentes (cf. Dahene, 2022<sup>3</sup>) mostram como recém-nascidos já respondem propiciamente à língua de suas mães, inclusive às melodias dessas línguas. Isso se dá uma vez que o aparelho auditivo da criança se desenvolve no útero lá pelo sexto mês de gravidez e a criança já começa a ouvir a voz da mãe mesmo em sua posição intrauterina. Ali no útero, a criança já começa a aprender a língua materna de sua mãe. Isso servirá, por exemplo, como um poderoso “calmante”, após o nascimento, mas já serve ao começo do aprendizado da melodia da língua materna, algo fundamental que acompanhará a criança por toda a vida. Mas também é essa língua inicialmente aprendida que atuará na fisiologia da criança, preparando-a para o exercício da linguagem oral.

Como diz Ferrarezi Jr., a forma mais correta de definir “uma língua materna é aquela que dita que *língua materna é a língua natural responsável pela conformação inicial do aparelho fonador em uma pessoa*”. Logo, se a pessoa tiver mais de uma língua materna, ou seja, se ela aprender duas ou mais línguas iniciais concomitantes, a conformação de seu aparelho fonador será ainda mais complexa e, nesse caso, precisamos falar de duas (ou mais) línguas maternas, ao invés do mais comum, que é apenas uma.

Se uma língua natural, como mencionado anteriormente, só funciona plenamente no ambiente em que foi construída, isso quer dizer que a intercompreensão linguística depende também de fatores externos à língua para que ela funcione. Ou seja, para que haja intercompreensão, é necessário um conhecimento prévio diretamente ligado à língua materna, que permita ao indivíduo compreender o que está sendo falado, mesmo que o sujeito não domine a outra língua em questão. Além disso, é necessário que exista uma proximidade das linguagens em uso (como seria o caso de duas variantes do Português ou, entre a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola). Seria diferente, por exemplo, a relação da Língua Portuguesa com o Mandarim, que se distanciam por suas origens, além das questões culturais, que influenciam fortemente na compreensão e visão de mundo dos falantes.

Assim, sobre a intercompreensão linguística:

[...] é simples explicar o que esse termo significa: dois interlocutores se encontram, cada um falando — ou escrevendo — sua própria língua e se esforçando para entender a língua do outro. De fato, a intercompreensão dá

---

<sup>3</sup> DAHENE, Stanislas. **É assim que aprendemos: Por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...)**. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2022.

conta de uma forma de comunicação que todos nós já experimentamos alguma vez em nossas vidas: ao viajar a um país hispanofalante ou ao ler um breve texto escrito em italiano, por exemplo, conseguimos nos aproximar dessa língua estrangeira — em teoria desconhecida —, compreender as informações principais — mesmo com dificuldades — e inclusive interagir usando nossa língua materna. (Olmo, 2019, p. 11)

Nesse caso, ao trazer o conceito de intercompreensão linguística, Olmo menciona que há uma facilidade de compreensão de uma língua estrangeira por conta da proximidade entre as mesmas. No entanto, nem sempre a intercompreensão linguística é garantida apenas pelo fato de se falar uma única língua. Quando trazemos esse mesmo conceito para a realidade cultural do Brasil, que é um país que possui falares regionais tão distintos que podem ser considerados já quase dialetais, expressões idiomáticas e sotaques variados, é possível perceber que pode não haver intercompreensão linguística, especialmente quando a comunicação acontece entre falantes de regiões distintas do país.

Assim, “[...] uma mesma palavra de uma mesma língua funciona bem com um sentido x em um grupo de falantes e simplesmente não funciona com esse sentido no uso que outro grupo de falantes faz da mesma língua”. (Ferrarezi Jr., 2018, p. 10).

Além disso,

[...] no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país – que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito – mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo mundo. São essas graves diferenças de status social que explicam a existência, em nosso país, de um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro – que são a maioria de nossa população – e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mal definida, que é a língua ensinada na escola (Bagno, 1999, p. 16).

A diversidade linguística e cultural do Brasil é um fator extremamente relevante quando se trata de intercompreensão, uma vez que

A heterogeneidade linguística decorre em função da existência de muitas modalidades escritas ou faladas e pressupõe a ocorrência da diversidade da língua e de variantes linguísticas distintas dentro das comunidades de usuários da língua (de Moura *apud* Labov, 2011, p. 2).

### 2.1.1 Linguagens regionais brasileiras

Segundo Ferrarezi Jr. (2015), a língua desempenha um papel fundamental na definição dos valores, da cultura e da identidade de uma sociedade. Ela pode estabelecer e transmitir os princípios culturais, bem como desafiá-los. Em outras palavras, a língua influencia o modo como pensamos e como nos relacionamos com a cultura. Além disso, a língua é um instrumento que se retroalimenta, pois é utilizada para expressar e moldar o pensamento e a cultura. Ela serve como um meio através do qual o pensamento e a cultura se manifestam e se desenvolvem (p. 165).

Considerando o conceito de língua aqui adotado, é importante entender que dialeto e falar regional são coisas distintas.

Dubois (1973) define dialeto como a “[...] forma de uma língua que tem o seu próprio sistema léxico, sintático e fonético e que é usada num ambiente mais restrito do que a própria língua” (p. 184).

Mané (2012), em sua obra “As concepções de língua e dialeto e o preconceito sociolinguístico”, diz que não é uma diferença linguística que separa língua de dialeto, mas fatores históricos, políticos, sociais, culturais e religiosos (p. 48). Além disso, diz também que os termos língua e dialeto são frequentemente ambíguos em seu sentido, o que dificulta sua compreensão. Não há um consenso entre os linguistas sobre os critérios utilizados para distingui-los e, como resultado, diferentes paradigmas podem levar a conclusões contraditórias. Língua e dialeto são duas denominações que se aplicam a aspectos diferentes, embora não opostos, do fenômeno complexo da comunicação humana (p. 40).

Sobre o conceito de falares regionais, Aguilera diz que são “realizações linguísticas de agrupamentos humanos que podem ser associados a uma pronúncia característica, a um ritmo de fala e a uma que outra definida escolha de um item lexical” (Aguilera, 2005, p.48).

Com base nesses conceitos, podemos analisar se o Brasil possui dialetos ou apenas falares regionais, uma vez que

O português se apresenta vivo na sua variedade europeia e na brasileira, cada uma delas, divisível em variedades linguísticas menores, numericamente inferiores, ocupando zonas geográficas mais ou menos definidas, mas partilhando um conjunto de traços e regras que não se diferem substancialmente (Aguilera, 2005, p. 48).

No Brasil, podemos perceber peculiaridades nos falares de diferentes regiões. Todavia, esses falares não possuem seus próprios sistemas lexicais, sintáticos e fonéticos, apesar de apresentarem estruturas semânticas diferenciadas. Portanto, podemos afirmar que o Brasil ainda não possui dialetos, mas sim uma gigantesca quantidade de falares regionais que apresentam diferenças lexicais e sintáticas. Essas diferenças podem interferir na intercompreensão, pois “[...] apesar de feitos pela fusão de matrizes tão diferenciadas, os brasileiros são, hoje, um dos povos mais homogêneos linguística e culturalmente e também um dos mais integrados socialmente da Terra. Falam uma mesma língua, sem dialetos.” (Bagno, 1999, p. 15)

Nesse sentido, Ferrarezi Jr. (2012) diz também que não há um significado fixo ou pré-determinado para as palavras. O sentido atribuído a elas é resultado das regras de atribuição de sentido que são localizadas nas comunidades de falantes. O que temos são construções mais comuns em uma comunidade, que em determinado momento já estiveram associadas a determinados sentidos e, por isso, são mais conhecidas e repetidas pelos falantes. No entanto, essas construções comuns também podem ser modificadas, assim como qualquer outra estrutura da língua (p. 70).

Um exemplo é um alagoano dizer a seguinte frase a um mineiro: “Eu não gosto dessa menina, ela é cheia de pantinho!” (quer dizer que a menina é cheia de “mimo”, de “frescuras”). O mineiro não saberia o que é “pantinho” e, assim, seria necessário perguntar o que o alagoano estava querendo dizer. Da mesma forma, se um mineiro disser “Deixei o meu carro um cadim pra riba do passeio” (quer dizer que deixou o carro um pouco em cima da calçada), o alagoano também terá dificuldade para entender.

Os exemplos dessas diversidades chegam a composições linguísticas que poderíamos considerar estabilizadas e iguais em todos os locais. Mas, não é assim. Dois exemplos dessa diversidade cultural estão até no “Parabéns pra Você”, certamente uma das músicas mais cantadas em todo o país. Na maioria do país, cantam-se repetidamente duas vezes uma mesma quadrinha que constitui as estrofes da música:

Parabéns para você  
Nesta data querida.  
Muitas felicidades,  
Muitos anos de vida.

Em Rondônia e no Acre, canta-se essa primeira estrofe (acima) com a mesma melodia, mas a letra da segunda é diferente, como segue:

Hoje é dia de festa  
Dentro de nossas almas  
Parabéns para você  
E uma salva de palmas!

Por sua vez, no Rio Grande do Sul, canta-se uma música que possui letra e melodia diferentes das tradicionalmente cantadas em quase todo o país:

**Parabéns Crioulo (parabéns Gaudério)**

Dimas Costa

Parabéns, parabéns  
Saúde e felicidade  
Que tu colhas sempre todo dia  
Paz e alegria na lavoura da amizade.

Que Deus velho te conceda  
Com Sua benevolência  
Muitas, muitas campereadas  
No potreiro da existência.

E unidos no mesmo afeto  
Te abraçamos neste dia  
E para seguir a festança  
Repetimos com alegria:

Parabéns, parabéns  
Saúde e felicidade  
Que tu colhas sempre todo dia  
Paz e alegria na lavoura da amizade.

Ou seja, até mesmo nas estruturas linguísticas mais corriqueiras, mais comuns do cotidiano, vemos diferenças culturais que se refletem nas formas de uso da língua.

Essas diferenças são mais evidentes no campo lexical, porque é o primeiro do qual nos damos conta. Afinal, quando ouvimos uma palavra dita por um brasileiro e da qual não conhecemos a significação, isso nos desperta imediata estranheza. Mas isso não significa que as alterações regionais ocorram apenas no campo lexical. A seguir, apresentamos, apenas a título de ilustração, algumas palavras e expressões próprias de macrorregiões brasileiras e que poderiam causar problemas de

intercompreensão entre falantes de diferentes locais. Esses exemplos (apenas cinco de cada região) foram retirados do site “Turminha do MPF”<sup>4</sup>:

### **Nordeste**

Amofinado – aborrecido  
 Azuretado - confuso  
 Cafuringa – coisa muito pequena  
 Guenzo – magro, esquelético  
 Rebole no mato – jogue fora

### **Norte**

Égua de largura – muita sorte  
 Levou o farelo – morreu  
 Popudinho – pessoa alcóolatra  
 Vigia bem – presta muita atenção  
 Bamburrado – cheio de dinheiro

### **Sul**

Alçar a perna- montar a cavalo  
 Campo santo – cemitério  
 Embretar-se – meter-se em apuros  
 Maleva- bandido, malfeitor  
 Olada – ocasião, oportunidade

### **Sudeste**

Cambito – perna fina  
 Frisete - grampo para prender os cabelos  
 Larica -fome  
 Quebrado - sem dinheiro  
 Japona – blusa para o frio feita de material sintético

### **Centro-Oeste**

Arruinou – piorou de saúde  
 Borracho - bêbado  
 Camela – bicicleta  
 Abiscoitar – receber dinheiro, herdar  
 Cochipó – riacho

Esses poucos exemplos são suficientes para vermos que seu uso em ambientes sociais, como são os ambientes educacionais, poderiam causar problemas de intercompreensão a pessoas de outras regiões.

Sobre isso, vale muito ressaltar que hoje, com a popularização dos meios de comunicação digital, uma maior consciência dos valores identitários e a enorme

---

<sup>4</sup> Ministério Público Federal. Expressões Populares. Turminha do MPF, URL: <<https://turminha.mpf.mp.br/explore/cultura/folclore/expressoes-populares>>. Acesso em: 12 de maio de 2023.



influência das redes sociais, o Brasil vive uma interessante fase de valorização das diferenças regionais, inclusive de diferenças de linguagem. Isso se reflete, por exemplo, na possibilidade de encontrar os mais diferentes tipos de realizações linguísticas regionais em *streamings* de vídeo e em páginas de Internet que têm a língua como objeto de estudo. Porém, isso não diminui as diferenças nem torna a compreensão linguística mais fácil entre os falantes, especialmente entre as crianças, pois todo esse material, por incrível que pareça, é mais visto pelos próprios falantes da língua do que por pessoas de outras regiões. “Cursos” de mineirês e de gauchês, por exemplo, são peças humorísticas no *YouTube* e listagens de palavras regionais são apenas artigos de curiosidade de pessoas que já as conhecem e que se divertem por reconhecer nelas seus traços de identidade linguístico-cultural. Por isso mesmo, estão longe de se constituir como ferramentas de homogeneização da língua – muito pelo contrário.

Daí nossa preocupação, neste trabalho, em relação à necessidade de rever e inovar a partir das diferenças regionais, pois cremos que isso tornaria a vida escolar mais fácil e interessante para os alunos.

### 2.1.2 Vivências culturais e linguagem

Como vimos, o Brasil é um país com uma grande diversidade linguística. Essa diversidade é resultado de outras: racial, social, econômica, cultural, religiosa, etc. É sabido que nosso país foi colonizado por europeus. No entanto, antes da colonização, o Brasil já era povoado por vários povos indígenas. Isso levou os jesuítas a criarem a “língua geral brasileira”, ou *nhengatu*, uma mistura de tupi, guarani e um pouco de português que foi falada como língua franca no país até a chegada de Pombal ao país em 1750<sup>5</sup>. Nessa época, o Brasil já contava com enorme número de africanos escravizados que, obviamente, trouxeram consigo suas respectivas línguas. Então, logo nessa primeira fase de 250 anos, a mistura intensa em línguas indígenas, do português e das diversas línguas africanas, nessa miscigenação de etnias, influenciou diretamente a construção do Português Brasileiro, língua dos indivíduos que, mais tarde, se independeriam de Portugal e constituíram o Brasil.

---

<sup>5</sup> A partir dessa data, Pombal baniria os religiosos jesuítas do país e tornaria obrigatório o uso do português como única língua franca nacional.

Mas, o que conhecemos por “Português Brasileiro” recebeu influência de diversas outras línguas posteriores, como o espanhol das fronteiras com a América do Sul, as línguas dos migrantes dos séculos XIX e XX, e, hoje em dia, como uma força extraordinária, do inglês que entra pela Internet, cinema, música, videogame. Além da influência linguística, é importante destacar a influência cultural, que aconteceu em todo esse processo até o “Brasil” se tornar Brasil. Tudo o que hoje chamamos de cultura brasileira é resultado da contribuição de muitas culturas de muitos países e de nações autóctones do nosso país.

Sem dúvida, a nossa sociedade é, sob os mais diversos pontos de vista, uma das mais heterogêneas do mundo. Em qualquer rua movimentada de uma cidade brasileira passam a pé, de carro, de ônibus, de bicicleta, de motorista, de cadeira de rodas, às vezes até a cavalo [...] pessoas de ambos os sexos, das mais diferentes faixas etárias, de múltiplas origens étnicas, de todas as classes sociais, de todos os graus de escolaridade, das mais diferentes profissões, das mais diferentes religiões, de diversas orientações sexuais, de diferentes opiniões políticas, vestidas de todos os modos possíveis etc. Como seria possível imaginar que toda essa gente, tão diversificada em tudo o mais, tivesse que falar a sua língua sempre da mesma maneira? (Bagno, 2007, p. 37-38)

Assim, muitos mundos<sup>6</sup> nasceram em nosso país. Podemos dizer que em cada região existem *mundos comunitários* diversos nos quais os falantes vivem, mas também *mundos familiares* e *mundos subjetivos*. Cada um desses mundos demanda uma linguagem própria que o represente de forma adequada. Mesmo que o sistema gramatical seja quase o mesmo e ainda que a intercompreensão seja possível, mesmo que com esforço, esses mundos diferem assim como as linguagens que os representa. Isso ocorre porque esses mundos são construídos a partir das experiências de cada comunidade, de cada família e de cada falante, as quais são influenciadas pela geografia da região, pelo clima, pela história, pelas atividades econômicas, pelas necessidades expressivas próprias (por exemplo, um produto ou atividade produtiva que exista em um lugar e não em outro), pelo próprio falar e pelos costumes do meio em que vivem, entre outros fatores possíveis.

O termo *visão de mundo* pode ser entendido como a lente que utilizamos para enxergar, interpretar e nos relacionar com o mundo. É um sistema de crenças inter-relacionadas que age como um filtro através do qual o fenômeno é percebido e compreendido. Pessoas diferentes — com culturas, histórias e meios de convívio distintos — interpretarão um mesmo acontecimento de forma particular. Um aspecto crucial deste entendimento é que o filtro da

---

<sup>6</sup> Neste trabalho, entende-se por “mundo” a construção cultural que permeia e dirige a vida de um sujeito em sociedade, não obrigatoriamente um para cada pessoa.

visão de mundo opera majoritariamente de forma invisível aos indivíduos e organizações cujo pensamento e comportamento influencia (Tavares, 2020).

Esses diferentes mundos em que os brasileiros vivem, produzem diferentes interesses cotidianos. E isso não é parte exclusiva da vida adulta, mas também é constituinte essencial da vida infanto-juvenil. Por meio de exemplos práticos, podemos perceber que as crianças têm diferentes visões de mundo a partir de suas experiências de vida.

Crianças ribeirinhas da Amazônia, por exemplo, que crescem em um meio típico, totalmente rodeadas pela natureza, têm costumes relacionados à realidade delas, como os afazeres da pesca, brincadeiras que não envolvem brinquedos industrializados, os cuidados com os perigos trazidos por animais selvagens, pelo rio, pelas cheias etc. É possível dizer que essas crianças ribeirinhas possuem uma visão de mundo estritamente relacionada ao mundo em que vivem e que esse mundo não é o mundo de uma grande metrópole. Isso não é assim porque elas querem, mas por que é a realidade em que elas vivem. E elas vivem em um mundo em que a relação complexa com a natureza dita as normas, em que as expectativas em relação, por exemplo, ao mercado imobiliário local (como o conhecido sonho com o “apartamento próprio”, comum entre jovens das grandes cidades brasileiras) nem tome parte. É normal que sua educação familiar seja mais centrada no trabalho ligado à subsistência, que gira em torno da pesca e do cultivo da mandioca, a colheita do açaí e da castanha-da-amazônia, entre outros. Ou seja, até mesmo seus anseios e planos, desde que nenhum fator externo venha interferir em sua formação, giram em torno daquilo que elas “enxergam” dentro daquele mundo.

Isso quer dizer que essas crianças possuem uma visão de mundo muito diferente da visão de mundo de crianças dos grandes centros urbanos, das metrópoles, que crescem em um meio totalmente capitalista e tecnológico, cercados por prédios e por competições por espaço, emprego e renda. A tecnologia faz parte da rotina delas, inclusive as de classes mais baixas, uma vez que o acesso à informação digital atualmente se expandiu. Ou seja, estas têm uma visão de mundo adaptada à “selva de pedra”, já que o mundo em que elas vivem exige delas muito mais do que pescar, colher açaí ou castanha-da-amazônia, exigências que lhes são apresentadas desde a infância.

Os dois exemplos também se diferenciam de crianças que são criadas em fazendas de café, em Minas Gerais. Essas crianças crescem em um mundo cercado

por café, em zonas rurais repletas de outras fazendas, de pátios de secagem e de tulhas que se destinam à produção cafeeira, algo que precisam aprender desde cedo. São apresentadas, já na infância, à agricultura de larga escala e, muitas vezes, a máquinas agrícolas também. Possuem uma visão de mundo centrada no agronegócio, mas também influenciada por tecnologias da área. Assim, se diferenciam das crianças ribeirinhas e das crianças dos centros urbanos, além de muitos outros exemplos que poderíamos citar aqui.

Como dissemos, são três exemplos “ideais”, em que influências externas talvez não tenham interferido agudamente na formação dos sujeitos, mas que demonstram que o Brasil não é o mesmo para os adultos e nem para as crianças, que os mundos e os interesses que deles emanam são diferenciados, assim como as linguagens que os representam. E deveriam, portanto, essas crianças frequentar uma escola idêntica, com currículos e livros didáticos idênticos? A criança das margens do rio está interessada em discutir os problemas do trânsito de São Paulo? Estaria a criança de São Paulo interessada em discutir a colheita artesanal e o preparo manual do açaí? Estaria a criança da roça mineira necessitando de uma visão detalhada dos trens metropolitanos do Rio de Janeiro ou dos perigos que as sucursis trazem aos moradores de palafitas<sup>7</sup> na época da cheia amazônica? Ou o menino da Amazônia estaria muito preocupado em saber se um “café bebeu” ou se “não bebeu”<sup>8</sup> em função do esqueletamento<sup>9</sup> que sofreu no ano passado? Provavelmente não, pelo menos não em relação a suas necessidades existenciais. Mais ainda, precisamos nos perguntar se eles compreenderiam verdadeiramente essas questões ou mesmo se teriam palavras para falar sobre elas.

Portanto, podemos considerar que o meio sociocultural em que o falante está inserido influencia no modo de enxergar o mundo e de representá-lo por meio de sua língua materna. É importante considerar as peculiaridades de uma cultura, pois “entender a cultura de um povo supõe captar sua característica natural sem reduzir sua particularidade.” (Bolán e Montecón, 1991, p. 3, tradução nossa).<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Palafitas são residências suspensas típicas da Amazônia que permitem que os moradores não se desloquem de suas casas na época das cheias dos rios, comuns nas regiões.

<sup>8</sup> Dizer que o “café bebeu” ou “não bebeu” são formas mineiras regionais de classificação da qualidade dos grãos de café para produção da bebida e valoração da safra.

<sup>9</sup> Tipo específico de poda que se faz periodicamente nos cafezais após o período de colheita.

<sup>10</sup> No original: Comprender la cultura de un Pueblo supone captar su carácter normal sin reducir su particularidad.

O fato é que esses aspectos culturais, que são totalmente relevantes na construção de visão de mundo dos falantes, conseqüentemente, são projetados pela comunidade de falantes na língua. Segundo Bagno (1999), “[...] a língua que falamos molda nosso modo de ver o mundo e nosso modo de ver o mundo molda a língua que falamos” (p. 144).

Tudo que acontece na língua viva, falada por seres humanos, tem uma razão de ser. [...] A língua é uma atividade social, ela é parte integrante (e construtiva) da vida em sociedade. Por isso as mudanças que ocorrem na língua são fruto da ação coletiva de seus falantes, uma ação impulsionada pelas necessidades que esses falantes sentem de se comunicar melhor, de dar mais precisão ou expressividade ao que querem dizer, de enriquecer as palavras já existentes com novos sentidos (principalmente os sentidos figurados, metafóricos), de criar novas palavras para dar uma ideia mais precisa de seus desejos de interação, de modificar as regras gramaticais da língua para que novos modos de pensar e de sentir, novos modos de interpretar a realidade sejam expressos por novos modos de dizer (BAGNO, 2007, p. 168).

Dessa maneira, torna-se importante ressaltar a importância da linguagem como uma atividade social intrinsecamente ligada aos seres humanos, pois tudo que acontece em uma língua viva tem um propósito e é resultado da ação dos seus falantes. A língua está em constante transformação, e isso não acontece de modo arbitrário; essas mudanças são moldadas pela necessidade dos falantes. Ademais, a língua reflete mudanças culturais e sociais, já que é uma parte fundamental da vida em sociedade.

### 2.1.3 Linguagem e Identidade

A língua é o que nos permite interagir, com nossos pares, por meio da fala, da escrita, de sinais e outras formas não verbais. Ela é, portanto, a base que sustenta a vida relacional em sociedade. Ao coadunar com Bakhtin, Coelho e de Mesquita (2013) destacamos que as pessoas são integradas na sociedade por meio do uso da linguagem. É por meio dela que as pessoas de uma sociedade têm acesso à cultura, ideologias e identidades, tornando-se uma ferramenta fundamental para interagir nos diversos ambientes sociais com os outros membros da comunidade (p. 27).

Porém, mais do que interação, as línguas funcionam como expressões de marcas identitárias dos sujeitos agregados. Existe uma conexão profunda entre linguagem, cultura e identidade, ou seja, esses elementos estão intimamente ligados e dependem um do outro. A linguagem desempenha um papel fundamental na

compreensão das relações entre identidade e alteridades. Para que a linguagem exerça seu pleno funcionamento comunicacional, ela necessita de meios de identificação e de desidentificação que permitam isso, como explicam Coelho e de Mesquita (2013),

[...] se compreendermos que, ao longo da vida, o indivíduo passa por constantes processos de identificação e desidentificação com aquilo que o interpela, então, perceberemos que língua, cultura e identidade são conceitos intrinsecamente ligados, uma vez que é por meio da língua que a cultura se constitui e é difundida e é também por meio dela que ocorrem os processos de identificação (Coelho e de Mesquita, 2013, p. 25).

Logo, é necessário considerar a identidade das pessoas que a utilizam, além de outros fatores externos à língua, quando pensamos em interações comunicativas. É por isso que uma abordagem linguística não pode se limitar apenas à descrição dos aspectos gramaticais gerais da língua, já que

É imprescindível uma abordagem de natureza sócio-histórica desse processo, que explique criticamente esses fatos e os processos de produção social das normas e usos linguísticos, que surgem das necessidades de uma determinada sociedade num determinado momento (Leiro, 2005, p. 10).

Desse modo, adotamos aqui o conceito de cultura explicado por Ferrarezi Jr. (2015, p. 165), ao citar Geertz (1970) e Strauss (1968):

Cultura é, pois, toda a produção intelectual externalizada de uma comunidade humana qualquer (Geertz, 1970). Mais do que isso, a cultura de uma comunidade é o reflexo do pensamento dessa comunidade, da visão que esta comunidade tem de seu mundo e de sua realidade nesse mundo.

De acordo com Castell (2000, p. 23-24), conforme citado por Coelho e de Mesquita (2013, p. 30)

[...] toda e qualquer identidade é construída. [...] A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço.

Considerando a relação entre linguagem, cultura e identidade, podemos, então, afirmar que

[...] a abordagem cultural de uma língua natural permite compreender de forma muito mais precisa os reais sentidos atribuídos às construções

linguísticas e, em certas circunstâncias, é a única forma de chegar a esses sentidos próprios se seu uso em comunidade (Ferrarezi Jr., 2015, p. 176).

Com base no que foi explanado, é importante reconhecermos, pois, que a presença de elementos linguísticos inapropriados na educação em uma comunidade, como, por exemplo, livros didáticos, entre outros materiais de mesma natureza, que interfiram na compreensão dos conteúdos curriculares ou na execução de atividades educativas podem ter um impacto extremamente negativo na construção da própria identidade dessa comunidade. Um exemplo claro está dado em livros didáticos que apresentam imagens e outros aspectos da vida em grandes metrópoles, quando aplicados em comunidades indígenas e ou extrativistas de baixa renda, que podem fazer como que as crianças e jovens da comunidade se considerem inferiores aos moradores dos grandes centros. Em conversas levadas a efeito por pesquisadores de línguas ameríndias em comunidades típicas da Amazônia, os cientistas constataram que uma grande parte do desejo de êxodo que os jovens manifestavam se calcava exatamente na falsa imagem que livros didáticos inadequados e programas de TV produzidos no Rio e em São Paulo, despertavam naquelas populações. As fotografias e programas de TV, as descrições de elementos como shoppings e metrô, museus e parques urbanos, academias e boates sem qualquer explicação adequada sobre sua realidade cotidiana, criavam, na mente desses jovens e em relação aos grandes centros urbanos, a imagem de paraísos acolhedores e prontos para serem usufruídos. Em razão disso (e agora, ainda mais, com a Internet disponível nessas comunidades), muitos desses jovens, sem qualquer condição financeira ou preparo intelectual e/ou profissional, ainda hoje, abandonam as aldeias e reservas extrativistas e migram para as cidades mais próximas, onde, quase inevitavelmente, acabam em mendicância ou em marginalidade – ou mortos. Como vemos, o tipo de material educativo, se não for adequado e bem trabalhado, pode levar a uma crise de identidade que afeta principalmente os mais jovens da comunidade.

Além disso, existe o aspecto da utilidade prática do conhecimento escolar. Por exemplo, não faz muito sentido uma escola de uma aldeia indígena gastar tempo ensinando sobre o sistema metroviário e os benefícios desse meio de transporte, uma vez que é algo que não faz parte da realidade cotidiana dos educandos, mesmo que se diga que isso acabará por compor um quadro de “conhecimentos gerais” nos alunos. A questão é que perder tempo com isso não gera nenhuma utilidade na vida desses alunos. Seria diferente se isso fosse ensinado em escolas de grandes capitais

metropolitanas em que o metrô é utilizado diariamente por uma boa parte dos estudantes e, portanto, faria sentido para eles, além de ter utilidade.

Isso não significa que indígenas não devem saber o que é o metrô nem qual é sua utilidade. Ensinar isso faria mais sentido, porém, em caso de alguma viagem à cidade grande. Neste caso, a utilidade é óbvia. E, também não se defende que uma pessoa somente deve ter uma educação utilitarista. O que defendemos é que o tempo disponível para a educação formal deve ser aproveitado com conteúdos curriculares que:

- a) sejam compreensíveis aos alunos em sua visão cultural de mundo;
- b) tenham valor existencial para eles;
- c) contribuam efetivamente para sua melhoria de vida;
- d) os tornem pessoas melhores nos ambientes culturais em que vivem e, de forma geral, da sociedade do país;
- e) contribuam para sua formação integral: física, intelectual, emocional, social e espiritual.

E isso é coisa que não se consegue por meio de uma educação totalmente desvinculada da cultura de uma comunidade. Esse acompanhamento deve acontecer considerando o meio em que os estudantes estão inseridos, a cultura da região, a economia local, o clima, bem como os costumes e falares entre tantos outros aspectos. Enfim, o estudante necessita de abordagens e conteúdos que façam sentido dentro do mundo deles.

É preciso entender, portanto, que a língua que falamos depende de quem somos e está diretamente ligada à nossa identidade, ou seja, também usamos a língua que falamos para expressar quem somos. Por isso, até e costumeiramente, conseguimos identificar a origem da pessoa com base no meu modo de falar e de se expressar. As marcas culturais (ou marcas identitárias) estão presentes na nossa linguagem, pois nós é que fazemos a nossa língua. E tudo isso deve ser considerado nas escolas, que devem ter um ensino entrelaçado com a valorização da cultura, considerando a realidade do aluno.

## 2.2 A SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E CENÁRIOS (SCC) E A COMPREENSÃO DA LINGUAGEM

A Semântica de Contextos e Cenários - SCC é uma teoria semântica



brasileira (considerada uma das quatro teorias linguísticas gestadas e consolidadas no país, conforme a Revista da Língua Portuguesa). Sua obra de fundação é “Introdução à Semântica de Contextos e Cenários: de *la langue à la vie*”, publicada em 2010, pela editora Mercado de Letras. Essa teoria embasa um conjunto significativo de outras obras, dentre as quais se destaca a “Semântica para a Educação Básica”, adotada pelo Ministério da Educação e distribuída às escolas públicas brasileiras por meio do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) (cf. Ferrarezi Jr., 2018, p. 12).

De modo geral, as chamadas semânticas culturais são vertentes da Semântica que se dedicam ao estudo da relação entre os sentidos atribuídos às palavras de uma língua, além da cultura em que a mesma está inserida. Pode-se dizer, portanto, que é o estudo da construção e atribuição dos sentidos no que tange a relação entre língua e cultura (Ferrarezi Jr., 2018, p. 8).

É importante, antes de tudo, entender a importância dos estudos semânticos para a nossa língua, visto que “[...] a cultura de uma comunidade não apenas interfere na atribuição de sentidos a uma palavra, mas interfere até na própria estrutura gramatical da língua que esta comunidade fala” (Ferrarezi Jr., 2018, p. 11). “Atualmente, os pesquisadores têm cada vez mais se interessado pela importância dos estudos da relação entre cultura e língua, reconhecendo a necessidade de compreender como os elementos culturais influenciam na forma como construímos e compreendemos os enunciados linguísticos” (Ferrarezi Jr., 2018, p. 11).

Os princípios teóricos e metodológicos da Semântica de Contextos e Cenários (SCC) permitem uma compreensão mais clara dos sentidos das construções linguísticas por meio de uma abordagem cultural.

A Semântica de Contextos e Cenários postula que não há sentidos pré-definidos, literais, para palavras das línguas naturais. De acordo com essa visão do funcionamento de uma língua natural, tudo pode ser expresso por tudo, desde que a construção cultural e o compartilhamento social da expressão assim o permitam (Ferrarezi Jr., 2012, p.69).

Segundo Ferrarezi Jr. (2010), a SCC diferencia significado de sentido e adota a visão bakhtiniana de constituição e atribuição de sentido, a qual afirma que o contexto determina o sentido de uma palavra (p.109). Isso quer dizer que uma palavra pode conter determinado significado, mas possuir um sentido diferente, de acordo com o contexto em que é inserida e a visão de mundo do

falante.

A essência conceitual da SCC se baseia em dois princípios: o Princípio da Representatividade e o Princípio da Especialização de Sentido. É a partir desses dois princípios que a SCC explora os conceitos de sinal-palavra, contexto e cenário. Ferrarezi Jr. adota o seguinte conceito para Especialização de Sentidos (PES):

É a definição exata do sentido (e do sentido <sup>3</sup>) associado em um sinal-palavra em uso. Ou seja, um sinal-palavra x em um contexto y e um cenário w devidamente identificados e definidos, estará associado a um e apenas um sentido s e, portanto, servirá para representar uma e apenas uma visão de referência v, e não outra, em um mundo m (Ferrarezi Jr, 2010, p. 113).

O citado autor (2018) diz que o princípio da especialização dos sentidos, conforme estabelecido pela SCC, sugere que os sentidos de um sinal linguístico estão relacionados principalmente ao contexto em que são usados e que esses sentidos contextualizados são específicos para eventos de comunicação possíveis, sejam eles reais ou imaginários. (Ferrarezi Jr., 2018, p. 19)

Assim, notamos que o processo de busca de um sentido especializado pelo leitor acontece em ciclos, que podem resultar em novas construções.

Por sua vez, o Princípio da Representatividade parte da ideia de que “uma língua natural é um sistema socializado e culturalmente determinado de representação de mundos e seus eventos”, como anteriormente citado (Ferrarezi Jr, 2010, p.65).

Na SCC, a ideia de palavra adotada é a de unidade natural de significação. Além disso, a proposta teórica afirma que não há um sentido fixo definido para palavras isoladas do uso real. Desse modo, é importante, também, definir o conceito de contexto adotado pela SCC, que é

[...] o que vem antes e depois da palavra, o restante do texto, o texto que precede e sucede o próprio texto, o texto que se junta e referencia o texto, num entrelaçar de palavras em textos que acabam formando o complexíssimo conjunto de sinais interligados que procuramos entender quando nos comunicamos (Ferrarezi Jr, 2010, p.116).

O sinal-palavra, por sua vez “[...] somente pode especializar (isto é, definir com precisão) o seu sentido, quando em contexto” (Ferrarezi Jr, 2010, p.117).

Na SCC, o sinal-palavra só especializa o seu sentido quando em contexto, mas para que um sentido se especialize, muitas vezes apenas o contexto não é suficiente. Há um ambiente cultural que deve ser considerado na construção de

qualquer fala. Esse ambiente cultural, formado por elementos extralinguísticos é chamado de *evento de enunciação*. A partir do evento de enunciação, cada falante constroi, em sua mente, cenários em que os contextos e, por consequência, os sinais-palavras façam sentido. Por isso mesmo, “além do ambiente cultural, fatores outros de ordem mais pessoal e subjetiva que possam interferir na especialização do sentido do sinal podem ser também levados em conta pelos interlocutores” (Ferrarezi Jr, 2010, p.118).

Segundo Ferrarezi Jr. (2010), exatamente como o próprio termo sugere, o contexto abrange tudo o que envolve a palavra em questão: o que vem antes e depois dela, o restante do texto, incluindo o texto que a precede e a sucede. Além disso, o contexto também engloba o texto que se relaciona e referencia o próprio texto em questão, formando uma intrincada teia de palavras interligadas. É nesse entrelaçamento de palavras em textos que surge o complexo conjunto de sinais que buscamos compreender ao nos comunicarmos. A compreensão plena vai além das palavras individuais, exigindo uma análise cuidadosa do contexto e das conexões entre os elementos textuais para obter um entendimento completo da mensagem transmitida. (p. 116-117)

Já sobre o cenário, Ferrarezi Jr. (2010) diz que vai

[...] além de um conjunto de conhecimentos culturais e de um processo de atribuição de sentidos progressivos em um roteiro cultural [...] todos os fatores relevantes do ponto de vista dos interlocutores para a especialização dos sentidos dos sinais. Esses fatores incluem todo o complexo conjunto situacional que envolve a enunciação, desde as roupas de quem enuncia (isso é relevante, por exemplo, num ato de pedido de namoro) até elementos fortuitos que se relacionem de qualquer forma ao que se enunciou (como um avião que passa por sobre os falantes na hora da enunciação, se, de qualquer forma, esse fato interferir no processo de especialização do sentido) (Ferrarezi Jr., 2010, p. 116-117)

Além disso,

“[...] o cenário não é uma composição física e referencial, mas uma composição mental, criada a partir do evento segundo a visão de mundo de cada falante. [...] É dentro desse cenário montado por cada falante que a dimensão linguística adquire sentido pleno, que a língua se integraliza.” (Ferrarezi Jr., 2018, p. 21)

O sentido é assim, resultado de todo esse processo e ponto focal de extrema importância na SCC, pois

“[...] para as unidades assumirem seus sentidos, ocorre um processo recursivo intenso em que as informações linguísticas e extralinguísticas são consideradas e reconsideradas, de forma cíclica, antes que se possa atribuir um sentido definido a uma unidade” (Ferrarezi Jr, 2010, p.80).

Os sentidos são emanações externas dos significados, estes, por sua vez, registros neurológicos resultantes de todas as vivências de um indivíduo, incluídos suas mais diferentes formas de aprendizado. É do conjunto imenso e indescritível de significados registrados na mente humana que emanam pequenas partes que funcionam como sentidos atribuídos às palavras nos atos comunicativos.

Cada sentido é composto por um conjunto de traços de significado culturalmente construídos, atribuídos e relevantes para uma comunidade, que esta mesma comunidade utiliza para fazer representar, por meio de sinais, os elementos ou eventos de um mundo qualquer (Ferrarezi Jr, 2010, p.72).

Isso nos permite concluir que existe uma relação cultural entre as palavras e os sentidos que a elas atribuímos, uma vez que as palavras não contêm sentidos prévios e fixos. É no uso cotidiano da língua que construímos e atribuímos sentidos àquilo que dizemos, escrevemos ou sinalizamos e que recebemos dos outros interlocutores que conosco se comunicam. Porém, se o sinal é desconhecido ou se o sentido originalmente a ele atribuído não compuser nosso arsenal de significados, baseado em nossa visão de mundo, certamente, a comunicação não se realizará a contento e um bom conjunto de problemas pode advir disso, especialmente, se estamos considerando o ambiente educacional.

Essa é a principal razão de a SCC embasar este trabalho, pois consideramos que os livros didáticos devem ser adequados às construções culturais dos estudantes que os utilizam, e que se deveria levar em consideração os aspectos necessários à compreensão cultural de seu conteúdo ao serem elaborados. Porém, em um país como o Brasil, a despeito de todas as diferenças culturais (incluídas as linguísticas) de que já falamos, pretender que livros didáticos construídos apenas no Rio de Janeiro e em São Paulo, por autores, a maioria das vezes, dessas regiões, com linguagem e conteúdos dessas mesmas regiões, funcionem em todas as localidades e comunidades do país, nos parece uma contradição com o que as Ciências da Linguagem afirmam atualmente.

### 3 HISTÓRICO E IMPLEMENTAÇÃO DAS BASES CURRICULARES NO BRASIL

#### 3.1. A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece as diretrizes para a elaboração dos currículos escolares em todas as etapas da Educação Básica no Brasil. Sua história remonta ao ano de 2014, quando o Ministério da Educação (MEC) iniciou um processo de discussão e elaboração da BNCC.

Porém, é importante voltarmos alguns anos no tempo para entendermos como tudo começou.

Em 1988 a Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada.

Em seu artigo 210, prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Além disso, nessa época, a lei geral da educação era a Lei Federal 5692/71, lei gerada durante o regime militar no Brasil, que tinha, segundo informa o Senado Federal, a missão preponderante de estabelecer uma educação básica de formação de operários, tendo-se para isso, como justificativa, o chamado “milagre econômico” brasileiro.

O milagre econômico foi, na realidade, o desenvolvimento acelerado de uma indústria nacional de base à custa de um profundo endividamento internacional do país. Porém, como a maioria dos cidadãos era analfabeta ou semianalfabeta, à época, se tornava necessária a criação de cursos profissionalizantes de resultado rápido. Então, essa lei estabeleceu uma educação básica mais fluida, sem os exames qualificatórios que impediam muitos brasileiros de passar do chamado “curso primário” para o curso “ginásial” e, finalmente, deste para o “segundo grau” (hoje, *ensino médio*). Além disso, ficou estabelecido que o segundo grau ofereceria cursos profissionalizantes, de maneira que o cidadão já saísse da escola, por volta de seus 16 ou 17 anos, com uma profissão e aptidão para ingressar na indústria.

É consenso histórico, hoje em dia, que essa lei foi boa para as duas primeiras fases, que passaram a constituir o “primeiro grau”, mas um glamuroso fracasso para

a formação profissionalizante, uma vez que os estabelecimentos escolares não possuíam condições logísticas nem profissionais qualificadas para profissionalizar os adolescentes. Ademais, enquanto a escola tentava formar marceneiros e auxiliares de contabilidade, as indústrias precisavam de metalúrgicos, engenheiros e químicos. A dissonância entre a oferta possível e mal desenvolvida e a demanda urgente da indústria era evidente.

Com a redemocratização do país, a partir de 1985, com o primeiro mandato do Sr. José Sarney, a necessidade de construção de uma nova lei da educação ficou evidente para a comunidade educacional, que pressionou o governo da nação. Um novo projeto foi apresentado ao Congresso, discutido e tramitado por cerca de dez anos. Em 1995, o projeto estava pronto e foi encaminhado ao Senado, mas estava eivado com os mesmos problemas conceituais da lei 5692/71, afinal, o Congresso ainda mantinha um corpo legislativo de visão de extrema direita e com muita influência militarizada. Era o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Naqueles tempos, o reconhecido antropólogo Darcy Ribeiro era senador. Ele era do mesmo partido que Fernando Henrique Cardoso e padecia de uma grave condição de saúde, estando em estado terminal de câncer em virtude de uma vida inteira como fumante contumaz. Muito amigo do Presidente da República e do então Ministro da Educação, Sr. Paulo Renato Souza, Darcy Ribeiro conseguiu negociar um projeto substitutivo de sua autoria que, como o nome diz, substituiria integralmente o projeto de lei tramitado no Congresso. O texto substitutivo foi apresentado ao Senado, aprovado sem maior resistência e homologado como Lei Federal 9394/96, com bases humanísticas, antropológicas e uma concepção de educação regionalizada que nunca antes havia sido tentada no país.

Assim, em dezembro de 1996, foi aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Darcy Ribeiro veio a falecer em fevereiro de 1997, menos de 3 meses após legar ao Brasil a mais humanizada das leis educacionais que já tivemos em nossa história - e que ainda está em vigor.

A nova lei educacional brasileira passou a regulamentar uma base nacional comum para a Educação Básica, que deveria ser complementada nos sistemas estaduais e municipais para, depois ser consolidada na forma de um currículo pleno em cada escola. É o que vemos no seguinte artigo da citada lei:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A construção dessa base comum foi realizada de maneira coletiva, com a participação de educadores de todos os níveis, mesmo em uma época em que tudo era feito presencialmente. Houve assembleias e audiências públicas em vários municípios de todos os estados brasileiros. Assim foram consolidados em 1997 e lançados, primeiramente para a educação fundamental, em dez volumes, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) para o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Já em 1998, foram consolidados, também em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, com o objetivo de ampliar e aprofundar um debate educacional envolvendo escolas, pais, governo e sociedade.

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. (Souza, Paulo Renato, 1998, p. 9)

Posteriormente, vieram os Parâmetros para comunidades indígenas, comunidades típicas (como quilombolas e extrativistas, por exemplo), para educação infantil e, periodicamente, havia atualizações dos parâmetros, com base em observações de educadores.

O trabalho nacional então se dirigiu para os estados e municípios. Os estados deveriam promulgar seus parâmetros regionais (de caráter estadual, os chamados PCE, ou Parâmetros Curriculares Estaduais) e, na sequência, os municípios deveriam promulgar os parâmetros locais (PCM – Parâmetros Curriculares Municipais), para que cada estabelecimento escolar pudesse, então, criar seu currículo pleno escolar, parte do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, o que a lei obrigava ser feito em conjunto pela escola (com obrigatória participação dos professores) e pela comunidade atendida.

Isso permitia que cada escola tivesse um currículo plenamente adaptado à sua clientela, sem descuidar de conhecimentos comuns necessários a todos os habitantes do município, do estado e do país.

Infelizmente, poucos estados cumpriram sua obrigação de estabelecer os PCE e isso foi ainda mais falho no âmbito dos municípios. Muitas secretarias municipais de educação sequer sabiam como aplicar os Parâmetros nas escolas. Algumas universidades federais, diante dessa demanda, estabeleceram projetos de extensão que visavam ajudar as escolas a criar seus currículos plenos, mas até isso era obstaculizado pela ausência dos PCE e dos PCM.

A partir dessa fase, foram realizadas duas conferências nacionais de educação (CONAE), em 2010 e 2014, e a Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, que instituiu o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).

Com todas essas dificuldades, ainda assim a educação brasileira começou a melhorar sensivelmente. Os índices de avaliação mostravam que a liberdade oferecida pela LDB já começava a gerar frutos. Muitas escolas conseguiram implementar currículos locais e a liberdade de concepção pedagógica permitia que os docentes dessem o máximo de si em cada caso, uma vez que não havia uma imposição didático-pedagógica que criasse problemas para a ministração do ensino. Por incrível que possa parecer, a melhoria dos índices da qualidade educacional e as políticas de ingresso na Universidade para parte expressiva da população pobre do país, políticas que vieram a ser implementadas progressivamente a partir do primeiro mandato do Sr. Luís Inácio Lula da Silva começaram a incomodar parte da liderança econômica e política da nação.

Por meio de legisladores de extrema direita do Congresso Nacional, surge a narrativa de que os PCN criavam desigualdades na qualidade da educação oferecida em todo o país. É evidente que os PCN criavam diferenças curriculares na educação, pois eles consideravam as necessidades educacionais locais de forma clara e objetiva. E isso, longe de criar desigualdades, criava a possibilidade de equalizar as diferenças regionais em educação. Mas a ideia de que havia a necessidade de se estabelecer uma base curricular comum que pudesse dar conta de oferecer uma “formação integral e igual aos estudantes em todo o país”, deu suporte para que o Congresso e o MEC, então sob o comando do Sr. Mendonça Lima, tendo como Presidente da República o Sr. Michel Temer, ambos políticos de direita, construíssem, com pretensa participação popular via internet, a BNCC, que implementada, à revelia da Lei Federal 9394/96, como base única para todo o país. Muito pior do que isso é o fato de que, também à revelia da Lei maior da educação nacional, a BNCC impõe uma pedagogia de “competências e habilidades” (enquanto a lei fala claramente da



“liberdade de concepções pedagógicas” em seu Art. 3º, inciso III). Essa pedagogia, estabelecida na Europa no pós 2ª Grande Guerra, é internacionalmente conhecida como uma pedagogia acrítica, impositiva e de formação de operários. Tanto que foi abandonada na Europa poucos anos após sua implementação, mas retomada pelo Brasil com a Lei 5692/71 e, agora, depois de abandonada pela LDB, retomada mais uma vez pela BNCC, como dissemos, à revelia da lei. É impossível não perguntar: a quem interessa isso?

Em 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a versão final da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tornando-a obrigatória para todas as escolas do país. O processo foi tão confuso e apressado, que o MEC homologou essa versão “final” que, na verdade, era provisória, uma vez que, sem qualquer divulgação ou nota, uma nova versão foi lançada nas páginas oficiais. Isso, porém, não passou despercebido dos pesquisadores. Além disso, a pressão de políticos e de comunidades religiosas no país fez com que o MEC produzisse ainda outras alterações na BNCC, por exemplo, retirando da Base expressões ligadas ao tema dos gêneros e da educação sexual. Isso tudo foi tema de ações judiciais de partidos e outras entidades sociais, processos que ainda devem estar correndo em algum tribunal brasileiro sem qualquer perspectiva de conclusão até que expirem.

Foi assim que a BNCC, literalmente, jogou fora trinta anos de trabalho da comunidade educacional básica e superior brasileira e se estabeleceu como base curricular única e que ainda impõe uma concepção pedagógica única para todo o país, mesmo que os docentes não tenham sido preparados para sua implementação, uma vez que a formação docente no Brasil ainda é feita de forma dialógica e pela análise crítica de conteúdos, e não por “competências e habilidades”. É evidente que a BNCC impõe uma demanda sobre as universidades com cursos de licenciatura, pois ela exige que haja “formadores de operários”. Por isso, as universidades precisam, para atender às demandas de cursos de licenciatura que sejam “formadores de formadores de operários.”. É daí que o Conselho Nacional de Educação tem tentado impor a esses cursos de formação docente, legislação que espelha a BNCC, porém, com aberta e forte oposição da maioria das boas universidades brasileiras.

Assim, com a falsa alegação de “superar desigualdades educacionais entre as diferentes regiões do país”, proporcionando a todos os estudantes uma educação de qualidade e garantindo uma base sólida de aprendizagem, como se os PCN não permitissem que isso fosse realizado, a BNCC solidifica a centralidade do Sudeste e

das grandes editoras aí estabelecidas na produção dos livros didáticos no país. Já que a base é única, os livros podem ser únicos...

E, como a LDB não foi alterada (a despeito de ainda ser ferida pela BNCC), cada estado e município continua tendo a responsabilidade de elaborar seus currículos, respeitando os princípios e diretrizes estabelecidos no documento nacional. Isso possibilitaria uma maior flexibilidade para a adaptação da BNCC à realidade local, considerando as especificidades regionais. Mas, mais uma vez, não é bem isso que acontece, uma vez que a maioria das unidades federativas simplesmente ignora essa obrigação legal. Assim é que a BNCC pretende ser aplicada diretamente nas escolas estaduais e municipais, inclusive com a mesma numeração de suas tão propaladas “competências” e “habilidades”. Ademais, existe uma grave falta de recursos humanos e de formação continuada para os professores, enquanto as universidades continuam formando os novos professores por análise crítica de conteúdos. Muitas escolas, para complementar esse quadro caótico, lidam com a falta de recursos didáticos e falta de capacitação para os educadores.

No discurso oficial, a BNCC buscava definir os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros deveriam desenvolver ao longo da Educação Básica. Seu objetivo seria o de garantir uma formação mais sólida e coerente, que promovesse a igualdade de oportunidades e a qualidade da educação em todo o país. No entanto, é evidente que um projeto construído com as bases conceituais e ideológicas que fundamentam a BNCC nunca obteria esses resultados. Cabe questionar o que, de fato, melhorou na prática e a óbvia resposta é que a educação nacional retrocedeu mais de 30 anos em qualidade. Além disso, é importante destacar que, para que seu objetivo, oficialmente divulgado, de promover igualdade de oportunidades e qualidade de educação no país realmente funcione, é necessário que – paradoxalmente – sejam consideradas e respeitadas as diferenças existentes no país.

Desse modo, podemos dizer que BNCC falha de forma retumbante ao buscar unificar e tornar comum algo que deve ser múltiplo e variado. Há uma padronização excessiva dos currículos escolares, o que limita a autonomia dos professores e das escolas. Isso quer dizer que o Brasil descartou uma base que oferecia uma preocupação com as diferenças existentes nas diferentes regiões e localidades e adotou uma que se opõe às necessidades reais das populações atendidas. Essa diversidade cultural e regional do Brasil não é adequadamente contemplada na BNCC,

ao passo que as especificidades locais e individuais são deixadas de lado em favor de uma abordagem uniforme. O aluno que vive no interior de Minas Gerais é diferente daquele que vive no litoral baiano, por exemplo. E, quando falamos de “diferenças”, isso diz respeito não apenas à desigualdade econômica, mas também a diferenças culturais, linguísticas, das atividades produtivas locais, da organização social, da vida em comunidade e até mesmo da visão de mundo de cada comunidade. E essas diferenças interferem diretamente no modo que o estudante aprende e absorve os conteúdos. É importante que isso seja considerado em todas as etapas do ensino.

Além disso, não podemos deixar de dizer que a BNCC define um número muito grande de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, gerando uma sobrecarga curricular que compromete a qualidade do ensino, uma vez que dificulta o aprofundamento dos conteúdos. Além disso, a BNCC despreza grande parte do conhecimento científico sobre o desenvolvimento psicogenético da cognição humana, distribuindo de forma absolutamente inadequada esse excesso de conteúdos que contém. Um exemplo claro disso é a obrigação de tratar de grande quantidade de abstrações teóricas de língua portuguesa na fase do pensamento concreto das crianças, o que é, por si só, uma aberração pedagógica.

Ao mesmo tempo, o modo como a BNCC foi implementada traz um certo rebaixamento do ensino com o intuito de buscar melhorias de índices nacionais de desempenho, como assinala Gontijo:

A definição de uma base comum nacional parece importante para que a escola cumpra seu objetivo de garantir o acesso ao conhecimento produzido ao longo da história humana. Entretanto, quando essa proposição se alinha, exclusivamente, à lógica da avaliação com a finalidade de produzir a melhoria de índices de desempenho nacionais pela via do rebaixamento do que é ensinado e, conseqüentemente, aprendido, podemos imaginar que ela poderá ser nociva ao desenvolvimento da educação. (Gontijo, 2015, p. 188)

Diante de tudo o que aqui expusemos, podemos dizer que o Brasil necessita de profundas e urgentes mudanças em sua base curricular. Há de se ter uma base que considere todos esses diferentes aspectos e tenha como principal objetivo sua adequação às possibilidades de aprendizagem dos estudantes em cada comunidade. Enfim, são desafios de um documento que carece ser muito aperfeiçoado para garantir sua efetiva implementação e, assim, gerar algum impacto positivo na educação brasileira.

### 3.1.1 A BNC formação inicial e formação continuada

Duas bases relacionadas à formação de professores devem ser destacadas: a Base Nacional Comum para a Formação Inicial (BNC-FI) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-FC). Ambos os documentos estabelecem diretrizes para a formação inicial e contínua de professores, com foco em três competências centrais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. A formação continuada destaca a descrição das competências esperadas para os professores. A BNC-FC visa a orientar as ações de formação docente com base nessas competências, que englobam conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

A BNC Formação é uma resolução que trata das Diretrizes Nacionais para a Formação Continuada de Professores na Educação Básica no Brasil. Essa resolução também está alinhada com a BNCC e outras regulamentações educacionais e, teoricamente, procura promover uma formação continuada de professores mais eficaz e alinhada com as necessidades da Educação Básica, enfatizando a importância da atualização e do comprometimento com a qualidade da educação.

Neste sentido, a Resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, informa que:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

**Parágrafo único.** Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO (CNE/CP), 2020)

No entanto, é importante frisar que a implementação dessas mudanças enfrenta desafios, como a necessidade de cursos de formação continuada mais longos e sistêmicos, a preocupação com a padronização de formações em detrimento das necessidades locais e o equilíbrio entre ênfase na prática docente e pesquisa. É importante, também, garantir condições de trabalho que permitam aos professores participar dessas formações.

É claro que a formação de professores no país passou por diversas mudanças ao longo dos anos. Porém, cabe aqui um questionamento: será que as instituições e programas de formação de professores promovem uma formação que realmente desenvolva o pensamento crítico dos futuros educadores? É necessário que essas formações incentivem a reflexão sobre questões sociais, políticas e culturais e promovam estratégias de ensino que estimulem os alunos a pensar criticamente também.

Sendo assim, considerando essas falhas na formação de professores no Brasil, podemos associá-las à desvalorização das identidades culturais na educação. Isso ocorre, por exemplo, por conta da ausência de diversidade na formação docente: muitos desses programas não incorporam a diversidade cultural brasileira em seus currículos. Além disso, em muitos casos, a formação enfatiza a cultura dominante em detrimento das culturas minoritárias ou regionais, resultando em uma visão limitada da cultura brasileira. Por isso, é importante de haja uma formação em educação intercultural, pois ajuda os professores a compreenderem e valorizarem as diferentes identidades culturais presentes na sala de aula.

Para que a valorização das identidades culturais aconteça no Brasil, é fundamental que a formação de professores seja revista e formulada para incluir uma abordagem mais inclusiva, incorporando perspectivas diversas nos currículos de formação de professores, bem como a conscientização sobre questões de diversidade para que os docentes possam atualizar e aprofundar seu conhecimento e aplicar práticas pedagógicas inclusivas em suas salas de aula.

### 3.2 O PNLD

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um programa governamental brasileiro que tem como objetivo prover materiais didáticos de

qualidade para as escolas públicas do país. Ele é coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE<sup>11</sup>), e está inserido nas políticas de apoio à educação básica. Ele é responsável por selecionar, adquirir e distribuir os livros didáticos para os estudantes e professores das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Esses livros abrangem diversas disciplinas, como Português, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia, entre outras.

Segundo Di Giorgi (2014), o programa passou por diversas alterações e mudanças de formato ao longo dos anos, mas em 1960

“os livros didáticos passaram a ser escritos, via de regra, por professores de formação específica nas áreas sobre as quais escreviam e, de um modo geral, em exercício nas séries para as quais seus livros eram destinados” (Silva, 2012, p. 809)

O programa possui um ciclo de renovação periódica dos livros didáticos que, geralmente, ocorre a cada três anos. Durante esse período, são realizadas as seguintes etapas: Edital de Convocação; avaliação e seleção; registro e aquisição; distribuição.

Na primeira etapa, o MEC lança um edital de convocação para as editoras interessadas em participar do processo de seleção dos livros didáticos e estabelece critérios e requisitos para a avaliação e seleção dos materiais. Na segunda, as editoras submetem os livros didáticos de acordo com as especificações do edital, e esses materiais são avaliados por especialistas. Na terceira etapa, os livros aprovados na etapa da seleção são registrados no FNDE e as escolas públicas, por meio das secretarias de educação, realizam a aquisição dos livros registrados. Finalmente, na quarta etapa, os livros são distribuídos pelo FNDE para as escolas de todo o país.

Dois graves problemas são reconhecidos em todo esse processo. O primeiro é que apenas as grandes editoras do Sudeste conseguem produzir livros na quantidade demandada pelo programa e, portanto, são praticamente as únicas contempladas no PNLD - e com seus livros devidamente escritos com base na cultura e na visão de mundo do Sudeste brasileiro. O segundo grande problema é que, nem sempre, os

---

<sup>11</sup> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

A grande missão do FNDE é transferir recursos financeiros e prestar assistência técnica aos estados, municípios e ao Distrito Federal, para garantir uma educação de qualidade a todos. Os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/par/455-governo-1745665505/ogaos-vinculados-627285149/20519-fnde-fundo-nacional-de-desenvolvimento-da-educacao>> Acesso em 26 de jun. 2023.

livros escolhidos pelos professores são os livros entregues pelo MEC. Isso se dá por diversas razões que vão desde a capacidade de produção da editora até o preço do material. Mas, seja lá qual for a razão (ou desculpa) utilizada, isso se constitui em grave problema para um docente que se programou para trabalhar com um material e recebe outro.

Há muitos que defendem que o PNLD ainda possui um papel significativo na promoção do acesso ao material didático nas escolas brasileiras mesmo no formato atual. Portanto, o programa, em tese, deveria auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e contribuir para atualização dos materiais, para alinhá-los aos currículos e às necessidades do país. No entanto, não é bem assim que funciona.

A realidade é que o PNLD, desde de sua criação, é fundamentalmente uma extensão das bases curriculares. Isso quer dizer que, com a atual legislação, o PNLD não pode ser nada além de um programa para a aquisição periódica de livros didáticos para as escolas públicas no sentido único de contribuir para a concretização das metas e diretrizes estabelecidas pela BNCC. Afinal, os conteúdos que a BNCC determina precisarão estar contidos nos livros didáticos adquiridos via PNLD. No entanto, se há distorções ideológicas, pedagógicas e conteudísticas na BNCC, automaticamente também há no PNLD. Podemos dizer que são falhas comungadas, uma vez que um está ligado ao outro, uma vez que os livros didáticos têm o papel exclusivo de auxiliar no cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos pela BNCC, como explicita (Caime, 2018, p. 27-28):

No Artigo 2º, Inciso VI, estabelece-se uma vinculação direta e unívoca entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Livro Didático. Note-se que à época da publicação do Decreto (julho de 2017) a BNCC do Ensino Fundamental ainda não estava em vigor, tendo sido aprovada apenas em 15 de dezembro de 2017. O mesmo ocorria com a BNCC do Ensino Médio, aprovada tão somente no ano seguinte, em dezembro de 2018. Ao exigir, por decreto, que o livro didático contemple as proposições da BNCC, retira-se a prerrogativa de oferecer abordagens de diferentes matrizes do conhecimento, atrelando-o a um desenho curricular preestabelecido. Ainda que o livro didático, ao longo dos anos, tenha sofrido um movimento de uniformização de conteúdos e abordagens por força dos editais do PNLD,<sup>3</sup> entende-se que com a sua vinculação estrita à BNCC tenderemos a uma homogeneização sem precedentes, transformando o livro didático não só no currículo editado (Escolano Benito, 2006), mas no currículo prescrito, subsidiando as avaliações de larga escala, os exames padronizados e, conseqüentemente, os rankings de rendimento dos estudantes.

Além disso,

O PNLD vinha se pautando pela ideia de que a seleção do livro didático diz respeito à especificidade do trabalho de cada professor, que reflete também a sua concepção de ensino, os objetivos com a disciplina e uma determinada organização de conteúdos que julga mais adequada naquele contexto em particular. Não obstante, esse alargamento de competências abre brechas

para imposições dos dirigentes políticos, num contexto em que, tradicionalmente, preponderam interesses de ordem econômica e político-partidária. A escolha homogeneizada para um município ou estado representa, portanto, o esvaziamento da liberdade de escolha do professor sobre o livro didático, este que é, possivelmente, o mais relevante entre os materiais que subsidiam a sua proposta didático-pedagógica. (Caime, 2018, p. 30)

Assim sendo, a principal falha que nos interessa esboçar neste trabalho é em relação à falta de diversidade considerada no PNLD (em virtude de seu espelhamento com a BNCC), pois o programa não aborda adequadamente a diversidade cultural nos livros didáticos, apesar de alegar o contrário em seu documento oficial. Isso é um grande problema, pois pode gerar a exclusão de grupos minoritários e reforçar desigualdades no meio escolar. Isso soa um tanto quanto contraditório, já que o objetivo do programa, teoricamente, é exatamente o contrário.

### 3.3 EXPERIÊNCIAS ALTERNATIVAS AO PNLD

Apesar de existir um programa nacional do livro didático, há no Brasil alguns exemplos de experiências alternativas ao PNLD, em que são utilizados outros tipos de recursos para atingir o mesmo objetivo, considerando-se que, em muitos casos, os livros produzidos pelo PNLD não contemplam boa parte da demanda cultural específica de cada região do país. Neste subtítulo, veremos brevemente alguns exemplos e, no próximo capítulo, será apresentada uma análise mais detalhada dessas experiências. Vamos a esses exemplos.

Alguns povos indígenas brasileiros utilizam o livro didático disponibilizado pelo PNLD. Todavia, é claro que, principalmente do ponto de vista linguístico-cultural, esses livros didáticos não atendem às necessidades educacionais dos indígenas. Em algumas situações, as escolas indígenas utilizam livros didáticos produzidos especificamente para atender às suas demandas e necessidades. Esses materiais são elaborados por pesquisadores, quase sempre de universidades públicas brasileiras, em parceria com as comunidades indígenas, respeitando seus conhecimentos tradicionais e sua língua materna. No entanto, é importante destacar que nem todas as comunidades indígenas têm acesso adequado a materiais didáticos e infraestrutura educacional. A realidade educacional das comunidades indígenas no Brasil é diversa e enfrenta desafios significativos, incluindo a falta de recursos e políticas educacionais adequadas.



A despeito das dificuldades locais, há povos indígenas no Brasil que têm desenvolvido seus próprios materiais educacionais, adaptados às suas línguas, culturas e realidades específicas. É o caso do Povo Huni Kuin (Kaxinawá), que fica localizado principalmente no estado do Acre e na fronteira brasileira com o Peru na Amazônia. Esse povo desenvolveu materiais didáticos em sua própria língua nativa, como livros e cartilhas. Esses materiais contribuem para um fortalecimento da educação intercultural. Também temos o povo Guarani, que está presente em diferentes regiões do Brasil. Eles desenvolveram materiais educacionais como livros, dicionários e cartilhas, para preservar sua língua e cultura. E, além destes citados, temos outros exemplos de povos indígenas brasileiros que desenvolveram seu próprio material didático, como o povo Kaingang, o povo Pataxó e o povo Yanomami. Esses são apenas alguns exemplos, e existem outras comunidades indígenas no Brasil que também têm desenvolvido ou estão desenvolvendo atualmente seus próprios materiais educacionais.

A cartilha regional de Rondônia é outro exemplo alternativo ao PNLD. Ela era utilizada para auxiliar na alfabetização de crianças de escolas em todo o estado. Ela continha conteúdos e linguagem plenamente adaptada aos moradores da região. Seu desenvolvimento regionalizado, adaptado à realidade local, considerando os elementos culturais, históricos e geográficos da região tornava sua aplicação muito mais simples e prazerosa para os alunos. Isso quer dizer que a diversidade étnica e cultural era considerada em sua formulação. Portanto, abordava temas relacionados à cultura indígena, à flora e fauna amazônicas, à história local, à economia, entre outros aspectos relevantes da região.

E, por último, temos o exemplo da elaboração de livros didáticos específicos no estado do Paraná, entre os anos 2003 e 2010, durante o governo do Sr. Roberto Requião. Estes livros foram elaborados por professores da rede pública de ensino e eram adaptados aos conteúdos, linguagem e interesses das comunidades atendidas pelas escolas estaduais do Paraná. Tinham como objetivo proporcionar uma abordagem mais contextualizada e próxima à realidade dos estudantes paranaenses, mas respeitando as diretrizes nacionais e conteúdos estabelecidos pelo MEC através dos PCN. Uma das vantagens mais evidentes desse programa, que utilizava a gráfica oficial do governo paranaense, além de uma melhor seleção de conteúdos e adaptação linguístico-cultural, foi sua economicidade, uma vez que os livros

produzidos tinham a mesma qualidade gráfica dos livros do PNLD e chegavam a custar dez vezes menos do que estes.

Desse modo, podemos perceber, por meio de iniciativas isoladas e, infelizmente, de pouca duração, que nossa histórica recente apresenta alternativas viáveis de materiais didáticos, além dos livros, que podem atender às necessidades culturais e contribuir para um ensino mais efetivo para além daquilo que o PNLD oferece nacionalmente. Mais adiante pretendemos, a partir de uma análise comparada de livros didáticos, evidenciar a efetividade dos livros do PNLD e dos demais materiais didáticos alternativos ao programa como forma de embasar nossa proposta final.

## 4 METODOLOGIA

Passaremos, agora, para a análise dos materiais colhidos durante nossa pesquisa e cumpre apresentar aqui os princípios metodológicos que regeram esse trabalho.

Para esta pesquisa, foi adotado o método qualitativo de pesquisa. De acordo com Denzin e Lincoln (1994, p. 2), conforme citado por Ribeiro (2000, p. 94)

A pesquisa qualitativa é multimetodológica quanto ao foco, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalística para seu assunto. Isto significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas no seu setting natural, tentando dar sentido ou interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes trazem.

Este método foi escolhido por se concentrar em dados descritivos e interpretativos para análise dos conteúdos. Assim, é possível obter um detalhamento melhor das experiências e perspectivas das obras. Sobre esse método, José Luis Neves diz que

[...] se assemelham a procedimentos de interpretação dos fenômenos que empregamos no nosso dia-a-dia, que têm a mesma natureza dos dados que o pesquisador qualitativo emprega em sua pesquisa. Tanto em um como em outro caso, trata-se de dados simbólicos, situados em determinado contexto; revelam parte da realidade ao mesmo tempo que escondem outra parte. (Neves, 1996, p. 1)

Assim, nossa pesquisa é conceitualmente muito simples, embora seja de difícil execução, considerados todos os elementos linguístico-culturais e de conteúdo envolvidos em cada análise. Sendo assim, para que a pesquisa fosse realizada, utilizamos, primeiramente, os métodos clássicos de pesquisa bibliográfica seletiva e, em seguida, uma análise comparada dos materiais selecionados. Visando a esse fim, desenvolvemos os seguintes passos:

- a) exploração, leitura e seleção de livros, trabalhos, artigos e monografias relacionados ao tema;
- b) busca e seleção de livros didáticos do PNLD;
- c) coleta de materiais didáticos alternativos ao PNLD;
- d) estudo do material coletado;
- e) análise comparada de livros didáticos do PNLD com os materiais didáticos alternativos coletados.

A primeira parte, de exploração de trabalhos, tinha como intuito o conhecimento de pesquisas envolvendo o tema. Para tanto, foram utilizadas ferramentas de pesquisa, como Google Acadêmico e Scielo. Além dessas ferramentas, também foi realizada a leitura de obras de autores da área da Linguística e da Educação.

A busca e seleção de livros didáticos foi realizada nas bibliotecas das escolas públicas da cidade de Campestre - MG. Em seguida, foi feita uma seleção, levando em consideração aspectos como o ano escolar (para tentar equalizar a comparação), o conteúdo e o ano de publicação dos livros. E só então foi realizada a análise dos conteúdos.

Já a busca e seleção de materiais alternativos ao PNLD foi diferente. Apresentamos materiais que eram de nosso conhecimento e, também, procuramos outras iniciativas na Internet por meio de descritores como “livro didático/cartilha regional”, “livro didático/cartilha adaptado(a) à realidade escolar” e “programas alternativos ao PNLD”, entre outras tentativas de busca.

Para nossa surpresa, existem poucos resultados de programa alternativos ao PNLD desenvolvidos nos últimos 30 anos. Isso circunscreve os resultados da pesquisa de maneira significativa, mas também valoriza enormemente cada iniciativa levada a cabo. Por essa razão, cada material alternativo encontrado é tão relevante para nosso processo de comparação.

É importante destacar aqui que, a princípio, a intenção era encontrar livros didáticos específicos para nações indígenas para realizarmos as análises. Porém, ao pesquisar na Internet por “livro didático para as nações indígenas” nada foi encontrado. Depois, consultamos uma professora indígena da Reserva Xacriabá, no norte de Minas Gerais, que nos informou que não há livros didáticos específicos para os indígenas. No entanto, eles utilizam materiais elaborados pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para as aulas de cultura. Com essas informações, voltamos a pesquisar na Internet e descobrimos que isso acontece em muitas comunidades indígenas do país: elas utilizam materiais elaborados pelas universidades, muitas vezes com a colaboração dos próprios indígenas.

Assim, passamos a buscar por materiais didáticos indígenas na plataforma do *Google* e também em acervos de universidades públicas, como UFMG e USP. Encontramos cartilhas de alfabetização e alguns livros de histórias, porém, para a análise realizada, as cartilhas de alfabetização se encaixavam melhor na proposta.

Sobre os livros didáticos elaborados no Paraná durante o governo de Requião, o professor Ferrarezi já tinha conhecimento dessa iniciativa. Então, pudemos encontrar um acervo digital no site do Estado do Paraná, que contém os livros em formato PDF.

Já a cartilha do Rio de Janeiro foi a mais fácil. Pesquisamos na plataforma *Google* por “cartilha Rio de Janeiro” e, assim, a encontramos nos primeiros resultados, também em formato PDF.

Depois da busca, foi realizada a leitura dos materiais coletados, estes foram minuciosamente estudados – e suas partes mais significativas serão aqui apresentadas em capítulo subsequente. Desse modo, foi possível realizar uma análise comparada que buscava medir, qualitativamente, os níveis de adequação dos materiais disponíveis às populações por eles atendidas, tanto para os que foram utilizados oriundos do PNLD, como os materiais alternativos coletados. Nessa fase, consideramos questões como:

- a) adequação regional da linguagem;
- b) adequação dos conteúdos aos interesses econômicos regionais;
- c) adequação dos conteúdos à cultura regional;
- d) adequação dos exemplos à cultura regional;
- e) adequação dos recursos gráficos à estética regional;
- f) adequação dos exercícios à linguagem e à cultura regionais.

Embora não tratemos de cada um desses itens de forma individualizada em tópicos específicos desta dissertação, até para que a análise não se torne cansativa e, algumas vezes, repetitiva, todos foram considerados de forma qualitativa e serão tratados, ora mais ora menos, em nossos exemplos e comparações.

Por sua vez, nossa análise dos materiais foi embasada na SCC justamente porque ela permite uma visão comparada de evidências coletadas em diferentes ecossistemas culturais, o que permite a identificação de padrões e diferenças significativas. Além disso, ela pode mostrar como diferentes fatores, circunstâncias e ambientes afetam a aprendizagem, visto que

[...] na compreensão de todos os percalços que entremeiam esse processo de escolarização e de ensino-aprendizagem – e não apenas os de ressignificação – a SCC tem se mostrado grandemente eficiente e já tem dado contribuições significativas nesse campo. (Ferrarezi Jr, 2018, p. 74)

Assim, a SCC foi utilizada nesta pesquisa de modo a considerar os aspectos mais amplos e as informações de ordem cultural e histórica e valores que interferem em nossa visão de mundo a partir dos sentidos, uma vez que o linguístico apenas se especializa no extralinguístico. Esta pesquisa buscou analisar os materiais didáticos partindo da ideia, como pressupõe a SCC, de que o extralinguístico se sobrepõe ao linguístico, já que “É essencial que o pesquisador tente compreender a visão de mundo do falante-informante, pois é essa visão de mundo que está sendo representada pela linguagem e não o mundo em si.” (Ferrarezi Jr, 2018, p. 32)

Dessa comparação qualitativa, surgiu o capítulo de análises de dados, em que apresentamos elementos desses livros que podem contribuir ou criar obstáculos ao processo educacional com crianças e adolescentes. É o que passaremos a ver doravante.

## 5 ALTERNATIVAS AO PNLD: ANÁLISE COMPARADA DE LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, analisamos experiências já realizadas com sucesso, no Brasil, de formas alternativas de material didático, especialmente de livros publicados regionalmente por secretarias estaduais de educação. Essas experiências mostram que é possível produzir material mais adequado às diferenças regionais, especialmente às diferenças temáticas e linguísticas, de maneira a fornecer conteúdo mais atrativo em sala de aula aos alunos.

Uma peculiaridade deste capítulo está no fato de termos reunido experiências de diferentes regiões brasileiras, desde a alfabetização até o ensino médio. Esse dado demonstra que a vontade política, associada à expertise regional, não encontra limites na produção desses materiais.

Outro aspecto interessante é notar que essas experiências, na maioria das vezes, se constituem como meio de grande economia de recursos destinados à educação. Ou seja, além de significarem substancial melhoria na adequação dos materiais às populações atendidas, ainda resultam em economia de dinheiro que pode ser realocado em outras ações de incremento da qualidade geral da educação.

Sem mais, portanto, passemos a conhecer algumas das experiências já realizadas no país no que tange a materiais alternativos ao PNLD.

### 5.1 A CARTILHA REGIONAL DE RONDÔNIA

A cartilha regional de Rondônia é um exemplo de material didático que considera as peculiaridades regionais no processo de ensino-aprendizagem. A cartilha analisada foi disponibilizada e digitalizada pela Profa. Rosilene Régis de Albuquerque, que foi uma das professoras que a utilizaram, à época de sua publicação, como material didático na sala de aula, em Rondônia.

A cartilha, que possui como título “Paraíso do saber”, foi elaborada para a então Primeira Série, específica para a Educação Rural e seu conteúdo é descrito como “Comunicação e Expressão”. Foi publicada em 1987 pela FAE – Fundação de Assistência ao Estudante, mediante convênio N° 153/85, firmado com a Secretaria de Educação do Estado de Rondônia. Essa cartilha contém informações relevantes para

uma compreensão abrangente da cultura local e aborda elementos (com ilustrações) que fazem parte do cotidiano de uma criança rondoniense, como veremos a seguir.

Logo no início, podemos observar, na lição nº 2, a presença de uma fruta que faz parte do dia a dia de muitos rondonienses, que é o cacau. Segundo Viudes (2023), Rondônia ocupa a quarta posição entre os maiores produtores de cacau no Brasil e aproximadamente 10 mil famílias no estado dependem da cultura do cacau como uma das principais fontes de renda.

Na página 27, vemos alguns exemplos de palavras com a letra J, que abarcam animais e alimentos comuns na região, especialmente na zona rural.

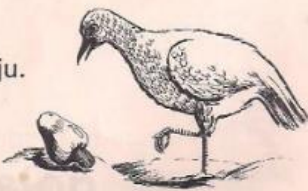
Figura 1 - Cartilha Regional de Rondônia

- Leia as palavras.

jaca	jiló	Júlia
jabá	jia	Júlio
juba	jibóia	jaula
jaú	viaja	cajá
jacu	viagou	caju
loja	beijo	cajuada

- Leia a história.

Júlio viu o jacu.  
 O jacu bicava o caju.  
 Júlio falou baixo.  
 O jacu fugiu.



- Agora, diga:

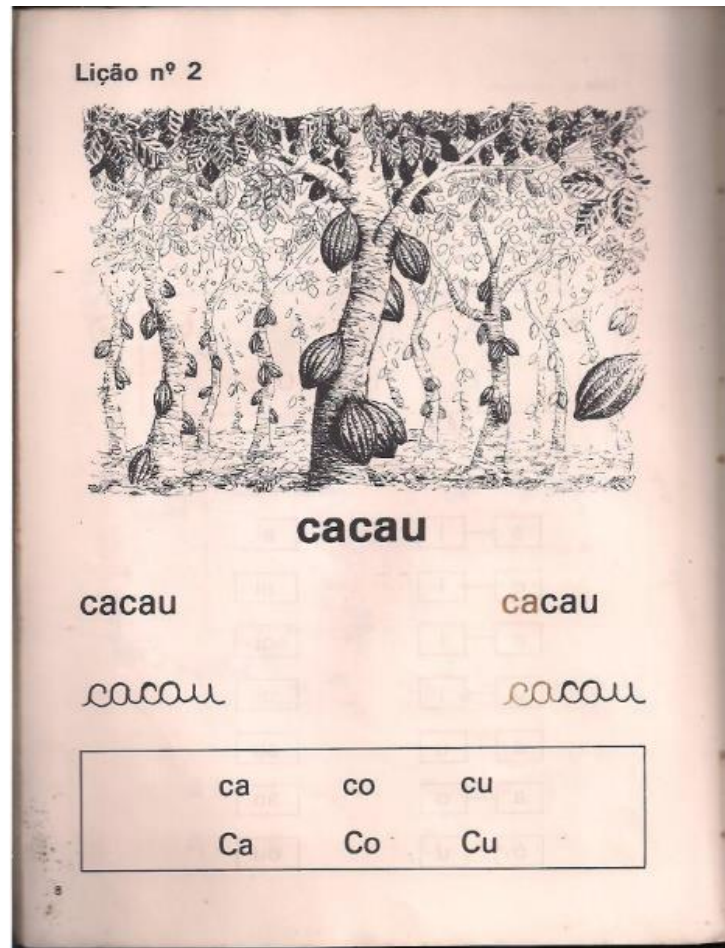
- O que Júlio viu?
- Você já viu um jacu?
- O que o jacu bicava?
- Como foi que Júlio falou?
- Quem fugiu?
- Você já comeu caju?

27

Fonte: RONDÔNIA, 1986, p. 27.



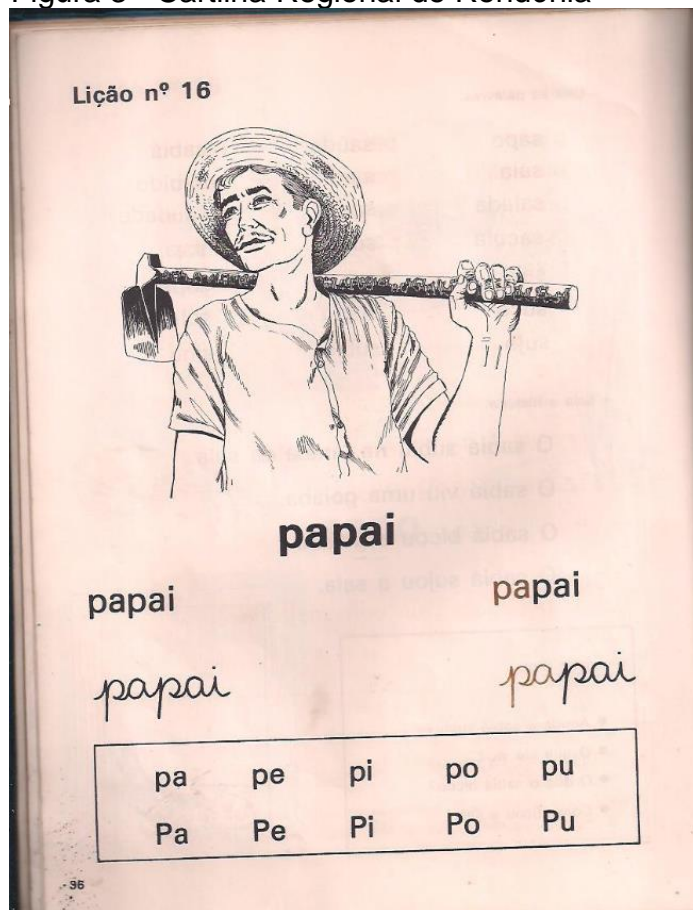
Figura 2 - Cartilha Regional de Rondônia



Fonte: RONDÔNIA, 1986, p. 8.

A lição 16 mostra a figura de um pai, representado por um homem com uma enxada no ombro e usando um chapéu, que são características típicas de um trabalhador rural.

Figura 3 - Cartilha Regional de Rondônia



Fonte: RONDÔNIA, 1986, p. 38 – 39.

Em Rondônia, a pesca é uma atividade econômica importante e contribui de forma significativa para a cultura local, já que a região é portadora de muitos rios e lagos naturais e uma das líderes nacionais em piscicultura. Mais à frente, a página 39 contém alguns exemplos de palavras e uma pequena história, que fala sobre “piaba”. Piaba é um termo utilizado na região para se referir a peixes pequenos de água doce que normalmente são capturados para serem usados como isca e não se refere a uma espécie específica.

Em seguida, a cartilha conta uma história, que fala sobre uma derrubada, que ainda é, infelizmente, algo comum na Amazônia brasileira. As derrubadas referem-se ao processo de desmatamento ou corte massivo de árvores e vegetação em áreas florestais. Note-se que, já em 1987, a Cartilha apresentava uma preocupação com a temática ecológica que, hoje em dia, ocupa o centro dos jornais de todo o mundo.

Figura 4 - Cartilha Regional de Rondônia

- Leia as palavras.


borracha	barriga	burro
garrafa	corrida	barro
barraca	corre	carro
arraia	arruda	ferro
jarra	derrubada	cachorro

- Leia a história.

Chico faz derrubada.  
 Na derrubada Zeca ajuda Chico.  
 A chuva cai e Zeca corre.  
 Chico coloca o chapéu e fica na chuva.  
 A chuva é boa?

- Agora, diga:

- Quem faz derrubada?
- Quem ajuda Chico na derrubada?
- O que faz Zeca na hora da chuva?
- O que faz Chico na hora da chuva?
- Você já tomou banho de chuva?
- Para que serve a chuva?



43

Fonte: RONDÔNIA, 1986, p. 42 - 43.

Outro exemplo é o “biribá”, que é citado na página 45 da cartilha. É uma fruta tropical, arredondada, com casca verde e espinhosa, parecida com a casca da graviola. Essa fruta é nativa região amazônica e, assim, é encontrada em Rondônia. São citadas também outras frutas e animais comuns na região.


Figura 5 - Cartilha Regional de Rondônia

- Leia as palavras.

maracujá	urubu	Maria
biribá	igarapé	peneira
pirarucu	curió	poeira
cará	urucu	buraco
capivara	jacaré	couro
mora	arara	maduro

- Leia a história.

O biribá era da Maria.  
 Ele caiu no buraco.  
 A capivara viu o biribá.  
 Ela comeu o biribá e fugiu.  
 Como ficou a Maria?



- Agora, diga:

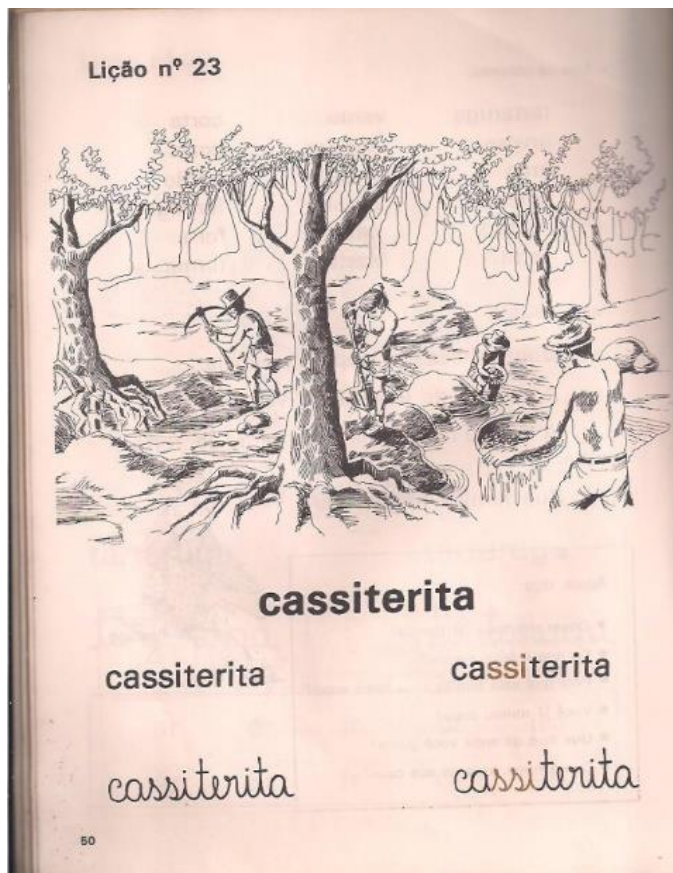
- De quem era o biribá?
- O que é o biribá?
- Aonde caiu o biribá?
- Quem viu o biribá?
- O que fez a capivara ao ver o biribá?
- Depois de comer o biribá, o que fez a capivara?
- Como será que ficou a Maria?
- O que você faria se a capivara comesse o seu biribá e fugisse?

45

Fonte: RONDÔNIA, 1986, p. 45.

A lição 23 traz a grafia da palavra cassiterita, que é o minério de estanho e é a principal fonte de estanho metálico. A extração de cassiterita é uma atividade econômica fundamental para a economia em algumas áreas de Rondônia, e a produção de estanho a partir desse minério tem relevância para a economia nacional.

Figura 6 - Cartilha Regional de Rondônia



Fonte: RONDÔNIA, 1986, p. 50.

Temos também, na página 63, uma breve história que fala sobre uma índia, que é outro ponto cultural importante na região.


Figura 7 - Cartilha Regional de Rondônia

- Leia as palavras.

balanço	manteiga	índio
banco	mandioca	inteiro
bando	cantando	pinto
santo	dança	linda
anta	semente	onça
pandeiro	pente	ponte
bandeira	enfeitar	montar
laranja	sentado	mundo

- Leia a história.

Tainá é uma índia bonita.  
Ela vive na oca.  
Nos dias de festa ela enfeita o corpo com colares e dança a noite inteira.



- Agora, diga:

- Quem é Tainá?
- Onde vive a índia Tainá?
- Quando Tainá enfeita o corpo?
- Com o que Tainá enfeita o corpo?
- O que faz Tainá a noite inteira, em dias de festa?
- Você também se enfeita quando vai a uma festa?

63

Fonte: RONDÔNIA, 1986, p. 63.

Como podemos ver, a cartilha regional de Rondônia trazia aspectos interessantes para os alunos da zona rural daquele estado, dentre os quais destacamos:

- a) palavras conhecidas pelos alunos;
- b) temas de importância regional, como a fauna, a flora, os povos locais e as atividades econômicas;
- c) uma iconografia simples, mas que remetia às pessoas e padrões sociais daquela época (é claro que, feita hoje, a enxada poderia ser substituída pelo trator e o garimpo de cassiterita seria apresentado de forma mecanizada);
- d) o conteúdo da cartilha soava “familiar” aos alunos que nela estudavam, o que não aconteceria se tivesse sido produzida com cultura de outra região brasileira.

Vamos demonstrar isso comparando a cartilha regional de Rondônia com uma cartilha que foi produzida na cidade do Rio de Janeiro. Seu público alvo são os alunos de 1º ano do Ensino Fundamental. Ela tem como título “Casa de Alfabetização” e faz parte do projeto ‘Rio Educa’. O material foi elaborado por quatro autoras e pertence à

Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro e foi publicada no ano de 2014.

Na página 16 podemos ver uma atividade que contém imagens de alguns brinquedos que são comuns no cotidiano de uma criança carioca, como patinete, trem, carrinhos etc.

Figura 8 - Cartilha Casa de Alfabetização

**ATIVIDADE 14** **CONTANDO E CALCULANDO...**

1- OS TRÊS AMIGOS ARRUMARAM OS BRINQUEDOS QUE POSSUEM. CONTE OS BRINQUEDOS DE CADA UM E ANOTE NAS CAIXINHAS.



2- QUAL É O BRINQUEDO QUE TODAS AS CRIANÇAS POSSUEM? RISQUE-O.



3- CIRCULE AS CRIANÇAS QUE POSSUEM A MESMA QUANTIDADE DE BRINQUEDOS.



Coordenadoria de Educação 16 Casa de Alfabetização - 1.º Ano / 1.º BIMESTRE - 2014

Fonte: QUERIDO, 2014, p. 16.


Já na atividade 21, percebemos a presença de animais que são mais comuns na região e que, normalmente, são mais comuns no cotidiano de crianças que vivem na região urbana, como gato, rato, pato etc. Além disso, percebemos também a presença de um computador e um aparelho de som portátil, que são elementos próximos da realidade da cidade e do ano em que a cartilha foi produzida.

Figura 9 - Cartilha Casa de Alfabetização


**ATIVIDADE 21** BRINCANDO COM LETRAS E PALAVRAS... 

1- DIGA O NOME DAS FIGURAS:  

2- CIRCULE A FIGURA QUE COMEÇA COM O MESMO SOM DE  .

3- DIGA O NOME DAS FIGURAS:  

4- CIRCULE A FIGURA QUE COMEÇA COM O MESMO SOM DE  .

5- DIGA O NOME DAS FIGURAS:  

6- CIRCULE A FIGURA QUE COMEÇA COM O MESMO SOM DE  .


Coordenadoria de Educação 25 Casa de Alfabetização - 1.º Ano / 1.º BIMESTRE - 2014

Fonte: QUERIDO, 2014, p. 25.

A atividade 35 tem um texto que fala sobre pato, gato e lagosta, que são animais comuns no Rio de Janeiro. Embora a lagosta não seja naturalmente encontrada em águas próximas à cidade, é comum na culinária na cidade e é possível encontrá-la em muitos restaurantes, supermercados e peixarias cariocas que comercializam frutos do mar, afinal, o Rio de Janeiro é uma cidade litorânea. É importante lembrar que a lagosta costuma ser mais cara que outros frutos do mar na região, ou seja, ela é mais acessível para classes sociais de maior poder aquisitivo. Mesmo assim, ela é um alimento que faz muito mais sentido citar em uma região que conta com praias do que em regiões que não-litorâneas.



Figura 10 - Cartilha Casa de Alfabetização


**ATIVIDADE 35** **LEITURA COLETIVA** 

1- VAMOS LER?

**O PATO PACATO**

O **PATO** PACATO  
 DE NOME DONATO  
 É BOM **AMIGO**  
 DO **GATO** GAIATO  
 E DA LEGAL LAGOSTA.  
 O LAR DA LAGOSTA É O LAGO.  
 O POUSO DO PATO É O PASTO.  
 MAS O PATO BOIA NO **LAGO**  
 E A LAGOSTA NÃO ANDA NO PASTO.

O pato pacato! Bartolomeu Campos de Queiroz, Moderna, 2004.



2- COPIE AQUI AS PALAVRAS MARCADAS.


Coordenadoria de Educação **40** Casa de Alfabetização - 1.º Ano / 1.º BIMESTRE - 2014

Fonte: QUERIDO, 2014, p. 25.

O pato-do-mato é um animal silvestre, que não é comum em centros urbanos, muito menos no Rio de Janeiro, mas pode ser encontrado em zoológicos e parques da cidade. Um elemento curioso na ilustração está no fato de, provavelmente por questões de direitos autorais ou por ignorância mesmo, se apresentar um casal de patos mallard, que são animais norte-americanos, em vez de de patos-do-mato brasileiros. Isso pode se dever, como dissemos, ao fato de o Zoo do Rio de Janeiro contar com uma coleção de patos exóticos? Pode ser. Mas, ainda assim, se “o pato pacato pousa no pasto”, ele não é um pato mallard. De toda forma, esses descuidos acabam mostrando a necessidade de mais acurácia na produção de conteúdo didático. Neste mesmo sentido, a atividade abaixo cita uma visita ao zoológico, em que, finalmente, aparece a imagem de um pato-do-mato brasileiro, atividade que é uma prática comum em escolas urbanas.

Figura 11 - Cartilha Casa de Alfabetização

**ATIVIDADE 37** **CONTANDO E CALCULANDO...**

FÁBIO FOI AO ZOOLOGICO COM SEUS COLEGAS DE TURMA.  
ELES FICARAM INTERESSADOS EM CONHECER O **PATO-DO-MATO**.  
VEJA UMA IMAGEM DESTA PATO:



ESSA ESPÉCIE COLOCA ATÉ 10 OVOS. O FILHOTE LEVA 28 DIAS PARA NASCER.

1- DE ACORDO COM O QUE VOCÊ LEU SOBRE O PATO-DO-MATO, RISQUE A QUANTIDADE MÁXIMA DE OVOS QUE ESSA ESPÉCIE PÕE.



Coordenadoria de Educação 42 Casa de Alfabetização - 1.º Ano / 1.º BIMESTRE - 2014

Fonte: QUERIDO, 2014, p. 42.

E, por último, temos o recorte da atividade 70, que apresenta exemplos de placas de trânsito. Essas placas fazem parte do cotidiano de toda criança carioca. Alunos da cidade do Rio de Janeiro estão acostumados, desde seu nascimento, a verem e a interpretarem essas placas. A importância e a necessidade de obediência a essas placas também são ensinadas na escola e devem ser abordadas desde os primeiros anos, mas não faz muito sentido para uma criança ribeirinha em processo de alfabetização no interior da Amazônia.

Figura 12 - Cartilha Casa de Alfabetização



Fonte: QUERIDO, 2014, p. 75.

Ao analisarmos as duas cartilhas, especialmente do ponto de vista cultural, pudemos perceber importantes diferenças:

Quadro 1 - Diferenças das cartilhas de Rondônia e do Rio de Janeiro

Cartilha Regional de Rondônia (1987)	Cartilha Municipal do Rio de Janeiro (2014)
Preocupação com temáticas rurais	Preocupação com temáticas urbanas
Linguagem adaptada à região	Linguagem adaptada à região
Fauna e flora são citadas com mais frequência e com mais acurácia	Fauna e Flora são pouco citadas e, quando acontece, ainda com equívocos
Preocupação com atividades econômicas típicas da região	Preocupação com problemas urbanos enfrentados pelas crianças, como o lazer e o trânsito
Iconografia própria da época e da região	Iconografia própria da época e da região
Ainda não apresentava elementos de tecnologia digital	Já apresenta elementos de tecnologia digital
Em função da época e dos custos de produção é editorialmente muito simples, inclusive com impressão sem cores	Aproveitando os recursos editoriais já disponíveis em 2014, é editorialmente mais agradável e já colorida

Fonte: Elaboração da autora.

Como podemos ver, cada um desses materiais regionais estava totalmente adaptado à realidade para a qual foi produzido, o que não aconteceria se fosse adotado um livro “genérico” do PNLD. Isso fica evidente no quadro acima, mas um ponto que não podemos deixar de ressaltar é que a cartilha de Rondônia foi produzida para uma educação rural e isso foi claramente considerado em sua produção, assim como a cartilha do Rio de Janeiro foi produzida para uma educação urbana e isso também foi notoriamente considerado.

Ademais, é importante considerar o ano em que as cartilhas foram publicadas. A de Rondônia foi publicada em 1987, enquanto a do Rio de Janeiro foi publicada em 2014, ou seja, épocas totalmente diferentes tanto em relação ao tempo, quanto em relação aos costumes.

Todos esses aspectos precisariam ser considerados na construção de materiais didáticos:

- a) cultura regional;
- b) linguagem;
- c) clientela específica a que o material se destina;
- d) aspectos do cotidiano das pessoas atendidas pelo material;
- e) interesses socioeconômicos e existenciais;
- f) adequação do conteúdo e do projeto gráfico à realidade cotidiana dos estudantes.

É evidente que, em um país tão diverso como o Brasil, um único livro produzido no Sudeste e distribuído, por meio de algum cartel editorial, a todo o país, não consegue dar conta de todos esses aspectos de forma adequada. Ou ele será criado visando a uma comunidade, ou a outra. E a comunidade desprestigiada no processo de criação do material didático, evidentemente, será prejudicada no processo de ensino-aprendizagem.

Esses dois simples exemplos de cartilhas adequadas à clientela nos mostraram isso com clareza. Mas, continuemos nossa jornada pelos materiais alternativos, analisando livros construídos para comunidades indígenas.

## 5.2 LIVROS ESPECIAIS PARA AS NAÇÕES INDÍGENAS

No caso das nações indígenas, algumas organizações e instituições de ensino trabalham na produção de materiais didáticos específicos que valorizam as línguas, culturas e conhecimentos tradicionais dessas sociedades. Esses livros didáticos normalmente são elaborados em colaboração com as próprias comunidades indígenas e buscam promover uma educação intercultural e inclusiva.

Além disso, existem também iniciativas de produção de materiais educacionais paradidáticos ou de apoio aos docentes, de cunho alternativo, como dicionários, apostilas e guias pedagógicos, que são desenvolvidos com enfoque nas necessidades e realidades específicas das nações indígenas. Esses materiais podem abordar temas como história, línguas indígenas, cultura, meio ambiente e direitos indígenas.

Porém, o PNLD não desenvolve livros didáticos específicos produzidos exclusivamente para as nações indígenas. Com base no que foi pesquisado, o que acontece na maioria das comunidades indígenas é que são utilizados os livros didáticos comuns da educação regular fornecidos pelo PNLD e, para algumas disciplinas, são utilizados materiais desenvolvidos por universidades com recursos angariados por meio de projetos especiais de pesquisa. Portanto, percebemos que a única preocupação em relação aos povos indígenas nos livros didáticos do PNLD é abordar temas relacionados à cultura indígena, como história, cultura, costumes, línguas etc., sempre do ponto de vista “do branco”. Por isso mesmo, essa abordagem é feita de modo totalmente genérico, estereotipado e superficial.

Isso, na prática, quer dizer que o conteúdo é totalmente insuficiente, geralmente ofensivo, e incorreto. Tal falta de qualidade e acurácia com o conteúdo dos livros até pode ser “disfarçado” na educação não indígena (talvez...), mas não para a educação exclusivamente indígena. Podemos observar isso no exemplo a seguir, que é o único conteúdo sobre cultura indígena encontrado em um livro inteiro de Ciências Humanas distribuído pelo PNLD em todo o país:

Figura 13 - Ciências Humanas – Ética, Cultura e Direitos

## A ética indígena

Para compreender a ética indígena é preciso levar em conta que a educação indígena é responsabilidade da comunidade como um todo; cada criança vai sendo iniciada pelos adultos nos rituais e valores do grupo, por meio de gestos e palavras da família extensa. No convívio com os adultos, a criança e o jovem vão aprendendo os valores relacionados à pessoa e ao meio ambiente do grupo a que pertencem. Assim, no convívio com pessoas, animais e vegetais do lugar onde vivem vão aprendendo o ser e o fazer dentro de sua comunidade.

15

Vão aprendendo na prática, enquanto ajudam os adultos, como a comunidade faz para obter o que precisa para sobreviver: caça, pesca, coleta ou cultivo. Além de aprender todas técnicas e saberes tradicionais, aprendem também os valores sagrados para seu grupo, a noção de certo ou errado, verdadeiro ou falso etc. Esse aprendizado se faz oralmente dos mais velhos para os mais novos, e nas atividades ou conversas do dia a dia.

Um valor ético central na vida indígena é o **respeito**; seja no convívio com outras pessoas do grupo, seja nas atitudes ante a natureza.

O indivíduo é ensinado a respeitar por meios de gestos, olhares e palavras e também pelo silêncio, quando a ocasião pede como, por exemplo, quando escuta o que o outro fala, sobretudo se é mais velho. Quem desrespeita perde a consideração dos demais bem como a capacidade de influenciar por meio de palavras.

Desde que os indígenas conquistaram o direito à educação escolar em sua própria língua foi possível conhecer melhor a força de seus valores éticos e suas cosmovisões e permitiu a eles levar essa riqueza para os currículos escolares de suas escolas por meio dos registros escritos e visuais de alunos e professores.

As lutas pela afirmação de suas identidades e em defesa de seus valores se conectam à luta pelo direito à terra onde vivem e estão enterrados os seus ancestrais e por um ensino específico e de qualidade.

A importância de valores indígenas, como a responsabilidade compartilhada por crianças e jovens e o respeito ao outro e ao ambiente, com certeza pode pautar nossos debates éticos para a construção de uma sociedade mais justa, mais equânime e que respeita a diversidade de línguas, culturas e opções sexuais e religiosas de seus membros.

DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
PRODUÇÃO PROIBIDA

Didática indígena  
Calculando para  
crianças na Aldeia  
Máxima, Parque  
Indígena do Xingu  
(MT), 2018.

Fonte: BOULOS JÚNIOR; FURQUIM JÚNIOR, 2020, p. 15-16.

Figura 14 - Ciências Humanas – Ética, Cultura e Direitos

**Para refletir e argumentar**

O texto a seguir foi escrito por uma indígena e por uma doutora em Educação e trata dos valores Kaiowá e Guarani. Leia-o com atenção.

[...] Vida é todo ser que respira em cima da terra e embaixo dela [...]. Cada uma dessas vidas depende da outra para sobreviver.

[...] sem terra não haverá vida e sem vida não haverá a língua.

[...] saber respeitar o outro - na caça, na pesca, na hora de lavar roupa no rio, respeitar o lugar de banho dos mais velhos, saber falar na hora certa. [...]

A palavra [...] é sagrada por isso não pode ser proferida de qualquer jeito. A palavra tem muita força. É carregada de compromisso e de valor, representa a verdade.

[...] ser Kaiowá e Guarani seja onde for.

[...] falar a verdade sem magoar o outro. Dar a palavra para o outro e cumprir.

[...] viver essa vida sem maldade.

[...] saber viver de modo digno, com lealdade [...].

[...] saber ouvir e obedecer aos mais velhos, saber ouvir a terra, [...] a mata, [...] os rios, [...] os animais.

[...] saber dividir as coisas com as pessoas [...].

[...] vida sem maldade, vida de fé [...] não [...] matar, nem roubar, [nem] falar mal do outro [...].

[...] ter piedade do outro e ajudá-lo sempre que necessário [...], seja na doença, na morte na família, na fome [...]

[...] sempre passar a vida de alegria seja onde for [...].

[...] buscar força para viver a vida com coragem [...], na caça [...], na pesca [...], na roça [...].



» Líder indígena da etnia guarani. Na Aldeia Água Bonita (MS), 2015.

XAMIRINHUPOTY, V. V.; REZENDE, M. A. *Nhande rekoha nhe'e ayvu arandu*. Para o bem viver da humanidade na cosmovisão Kaiowá. In: TEIXEIRA, L. C. *Povos indígenas e psicologia: a procura do bem viver*. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, 2016. p. 27-30. Disponível em: [https://www.crp.org/uploads/impresso/110/RLAg\\_HXBE6bm0FVjb2gpqCkreiBkTy0W.pdf](https://www.crp.org/uploads/impresso/110/RLAg_HXBE6bm0FVjb2gpqCkreiBkTy0W.pdf). Acesso em: 2 set. 2020.

**Não escreva no livro** Consultar as Orientações para o Professor.

1. Um dos importantes valores indígenas é falar a verdade sem magoar o outro. Você tem conseguido pôr em prática este valor?
2. Compare a importância da palavra para os Kaiowá Guarani à que ela tem na nossa sociedade.
3. Os valores sociais dos Kaiowá Guarani podem nos ajudar a pensar sobre a crise de valores vivida pela nossa sociedade hoje? Em quais pontos?

Fonte: BOULOS JÚNIOR; FURQUIM JÚNIOR, 2020, p. 17.

O exemplo acima foi retirado do livro de Ciências Humanas “Ética, Cultura e Direitos”. O livro é um dos fornecidos pelo PNLD e é utilizado no Novo Ensino Médio. Nesse novo modelo de ensino, os livros de Ciências Humanas englobam as disciplinas de Geografia, Sociologia, História e Filosofia, ou seja, as disciplinas são “unificadas” nos livros - todas as quatro trabalham com o mesmo livro didático. Essa edição oferece seis livros com temáticas diferentes:

- a) Trabalho, Tecnologia e Desigualdade;
- b) Populações, Territórios e Fronteiras;
- c) Política, Conflitos e Cidadania;
- d) Globalização, Tempo e Espaço;
- e) Ética, Cultura e Direitos;
- f) Sociedade, Natureza e Sustentabilidade.

Os livros não são divididos por ano escolar e todos englobam conteúdos dos três anos do Ensino Médio. No entanto, a orientação da SEE-MG<sup>12</sup> quanto à divisão é que os próprios professores (das quatro disciplinas) das escolas escolham dois livros para serem trabalhados em cada ano escolar. Mas retomemos o exemplo mostrado.

Nele, os indígenas brasileiros são tratados ainda como coletores-extratores, como na época do descobrimento. Desconsidera-se que há indígenas com mestrado e doutorado, alguns que administram grandes projetos agropecuários, que as aldeias atuais, quase em sua totalidade, possuem Internet banda larga e comunicação, além do fato de muitas delas terem escolas próprias. Também se faz crer que a ética indígena é a mesma e os valores dos kaiowá-guarani valem para todas as mais de 200 nações indígenas brasileiras restantes. Aliás, o livro nem se digna a informar de que região brasileira são os kaiowá-guarani, quantos são, do que vivem.

Essas abordagens estereotipadas e superficiais podem até contentar as pessoas que desconhecem a realidade indígena brasileira. Pode ser muito “bonitinho” conhecer as regras éticas ditadas por um ancião kaiowá-guarani, bem ao modo do “bom selvagem” de Rousseau, em uma imagem distorcida e romantizada do indígena, fazendo-se esquecer da mais evidente realidade de que os indígenas são seres humanos comuns e suscetíveis de todos os problemas de humanos em outras sociedades. Indígenas são pessoas que mentem, roubam, matam, traem os cônjuges, precisam trabalhar para comer e têm anseios e sonhos como quaisquer outras pessoas. Por isso a apresentação romantizada de sua realidade e natureza é tão prejudicial para todos: tanto os próprios indígenas como aqueles que precisam conhecê-los.

Apresentar um material desses a nações indígenas é uma afronta a sua realidade; a adolescentes de ambientes urbanos, um desserviço a favor da ignorância em

---

<sup>12</sup> Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.



relação à verdadeira condição dos indígenas brasileiros hoje. Mas, continuemos explorando o livro.

Ainda neste livro, no primeiro capítulo, temos uma imagem em que uma cena de trânsito é retratada em uma cidade grande, com placas de trânsito, prédios, sinais e faixas. Isso nos leva a uma pergunta: será que a imagem retratada se aproxima da realidade de um aluno indígena que vive em uma aldeia?

Isso quer dizer que o assunto não deva ser abordado nas aulas de uma aldeia? É evidente que não há limite para o conhecimento que uma escola deve oferecer. Mas, não seria mais adequado, por exemplo, que os assuntos prementes da existência indígena nacional fossem tratados em primeiro plano? cremos que sim. Essa adequação se estende do tipo de linguagem utilizada até a escolha das imagens e a forma com que o conteúdo deve ser explicado. O livro didático deve oferecer um aporte para isso. E, pelo que conhecemos da realidade indígena rural brasileira, pessoas que não respeitam quebra-molas na porta de uma escola urbana porque estão “ligadas” no celular têm menor relação com sua realidade do que os genocídios, por exemplo, causados por garimpeiros em reservas indígenas, como recentemente ocorreu com os *Yanomami* em Roraima.

É evidente que livros didáticos adequados a certas sociedades demandam mais critérios na seleção de seus conteúdos, o que, inclusive e muitas vezes, só é possível de se realizar a contento com a participação da própria comunidade.

Figura 15 - Ciências Humanas – Ética, Cultura e Direitos

UNIDADE

1

## Debates éticos e democracia

Vivemos em um mundo dividido pela enorme distância entre pobres e ricos, castigado por acidentes ambientais e atravessado por inúmeras formas de violência: desde a causada por conflitos armados, terrorismo, crime organizado até as motivadas por distração e negligência no trânsito. Observe a imagem com atenção.

**Fonte 1**



**Fonte 2**

**Jovens ao volante: Por que eles são as grandes vítimas?**

Os acidentes de trânsito são a principal causa de morte entre os jovens [...] em todo o mundo.  
[...]

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
 REPRODUÇÃO PROIBIDA

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC:**  
 O texto integral das competências e das habilidades encontra-se no final do livro.  
 Competências gerais: 2, 3, 6, 7, 9  
 Ciências Humanas e Sociais  
 Cadas  
 Competências específicas: 1, 2, 4,  
 Habilidades: EM13CHS101,  
 3CHS103, EM13CHS204,  
 3CHS205, EM13CHS403,  
 3CHS501, EM13CHS502,  
 3CHS503, EM13CHS504,  
 3CHS603, EM13CHS605,  
 3CHS606.

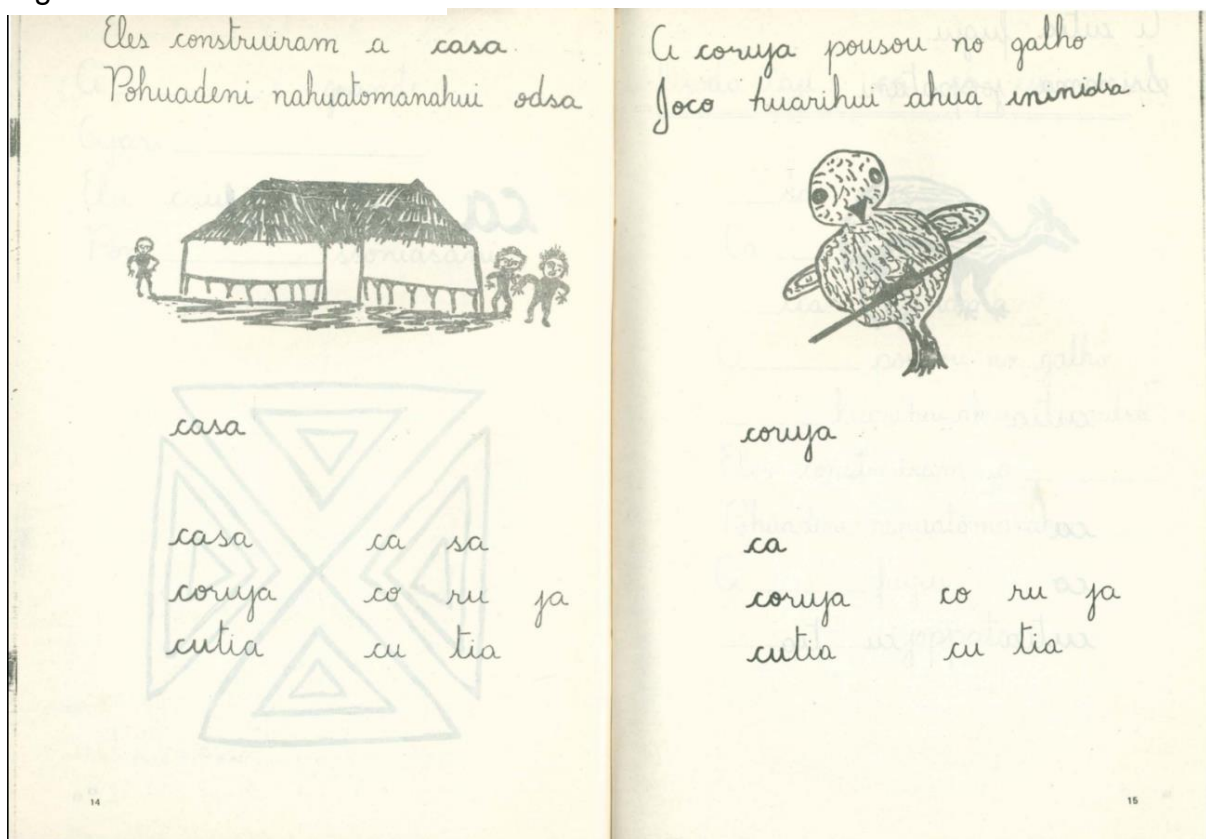
Fonte: BOULOS JÚNIOR; FURQUIM JÚNIOR, 2020, p. 10.

Neste momento, analisaremos algumas cartilhas de alfabetização que foram produzidas pelos próprios indígenas juntamente com algumas instituições. A análise será realizada de modo comparativo entre essas cartilhas e livros do PNL D também de alfabetização, a fim de verificarmos o contraste existente e a provável efetividade desse material no ensino de crianças indígenas.

Vamos começar pela cartilha indígena bilíngue escrita em Português e em Kulina (que pertence à família linguística Arawá). O povo Kulina vive na região amazônica, possui uma cultura tradicional, tem um modo de vida baseado na pesca e mantém suas instituições culturais como a música e o xamanismo. A cartilha,

elaborada por Henrique Santos Visconti Cavalleiro (estagiário da Opan<sup>13</sup>), não possui data de publicação. Ela retrata, de forma didática, a cultura e costumes do povo Kulina. Mas, pode-se reparar que se trata de trabalho praticamente artesanal, provavelmente em função da ausência quase absoluta de recursos para a produção de um livro mais atraente, colorido, bem ilustrado e diagramado. Porém, todos os exemplos estão dentro da realidade dos estudantes e a linguagem adequada ao nível (alfabetização) e nas duas línguas, como podemos ver a seguir:

Figura 16 - Cartilha Kulina



Fonte: CAVALEIRO, 2023, p. 14 – 15.

Nessa ilustração é possível observar como é a representação de uma casa pela visão de mundo Kulina, que é totalmente diferente de uma representação de casa pela visão de mundo de um estudante que não é indígena, além do fato de a construção de uma casa ser um ato socialmente compartilhado, ao contrário do que ocorre nas

<sup>13</sup> A Operação Amazônia Nativa (OPAN) é a primeira organização indigenista fundada no Brasil, em 1969.

sociedades capitalistas. Não se trata, portanto, apenas de uma iconografia arquitetônica adequada, mas de uma outra visão de mundo em foco.

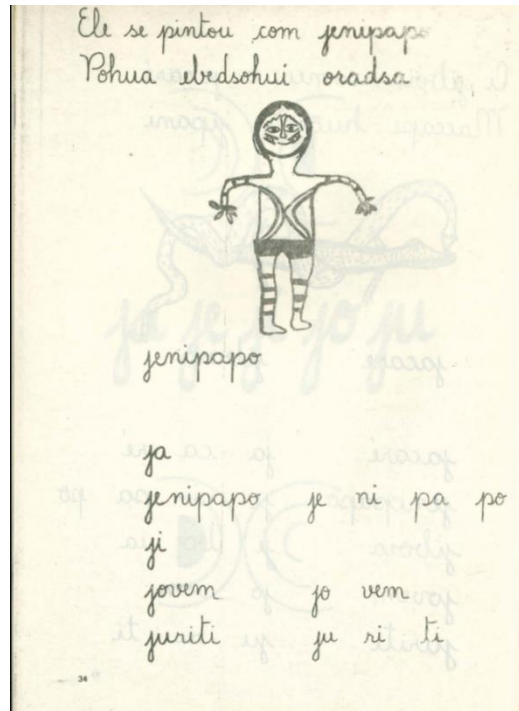
Figura 17 - Cartilha Kulina



Fonte: CAVALEIRO, 2023, p. 18 – 19.

Neste recorte, temos a figura de um indígena tomando cipó, o que é um ritual xamânico em que as pessoas ingerem infusões preparadas a partir de plantas específicas, também conhecidas como “ayahuasca”. Este tipo de ritual é bastante comum entre os Kulinas e outros indígenas brasileiros.

Figura 18 - Cartilha Kulina



Fonte: CAVALEIRO, 2023, p. 24.

O jenipapo é uma fruta que tem importância cultural em algumas comunidades indígenas da Amazônia. Além de ser utilizada para consumo, seu extrato é utilizado para produzir tinta natural, que os indígenas usam para pinturas corporais.

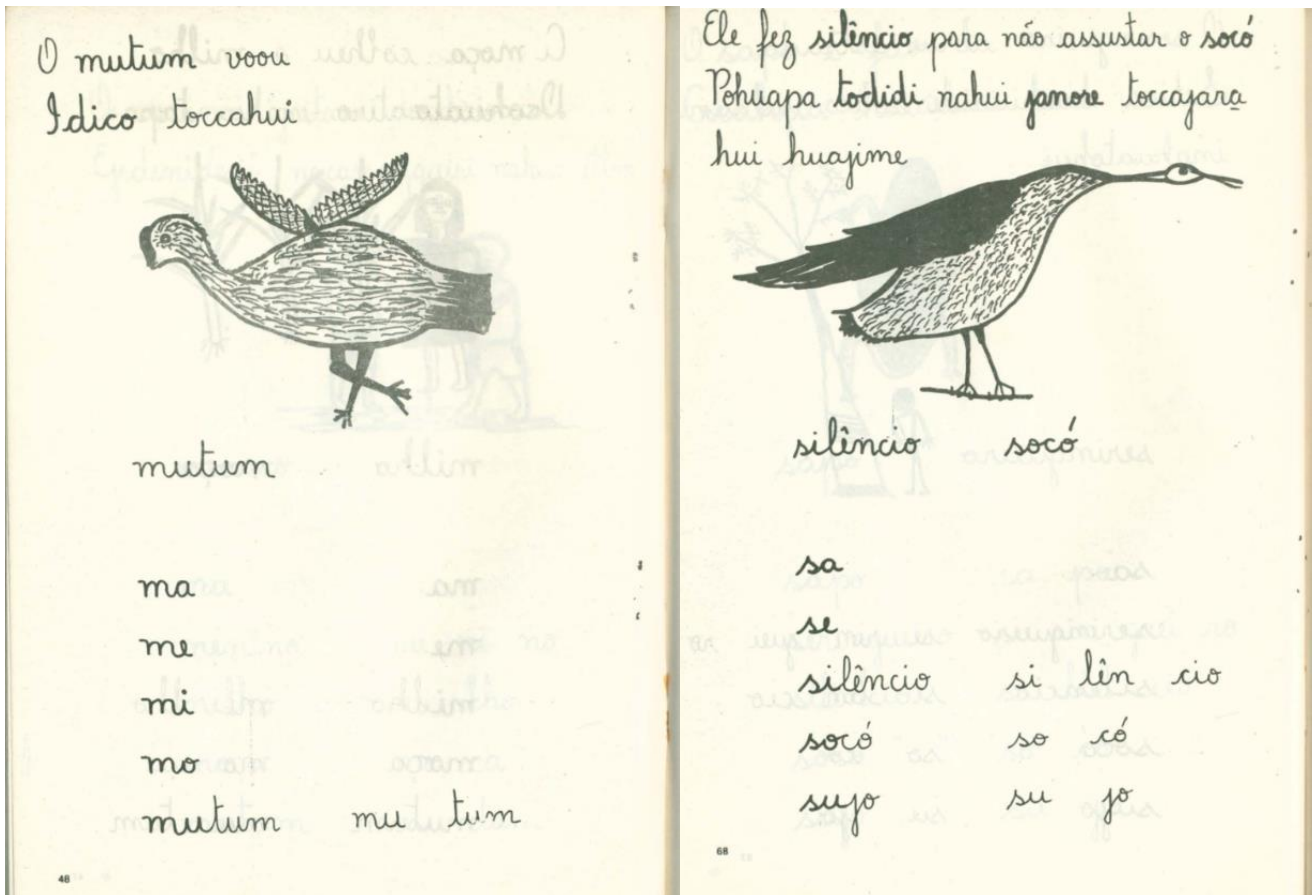
Figura 19 - Cartilha Kulina



Fonte: CAVALEIRO, 2023, p. 46.

Aqui podemos entender o tipo de brincadeira que é comum entre o povo kulina, que são brincadeiras tradicionais que envolvem, na maioria das vezes, coisas da natureza, como brinquedos rudimentares, arremedos de armas, cantos, lutas e danças.

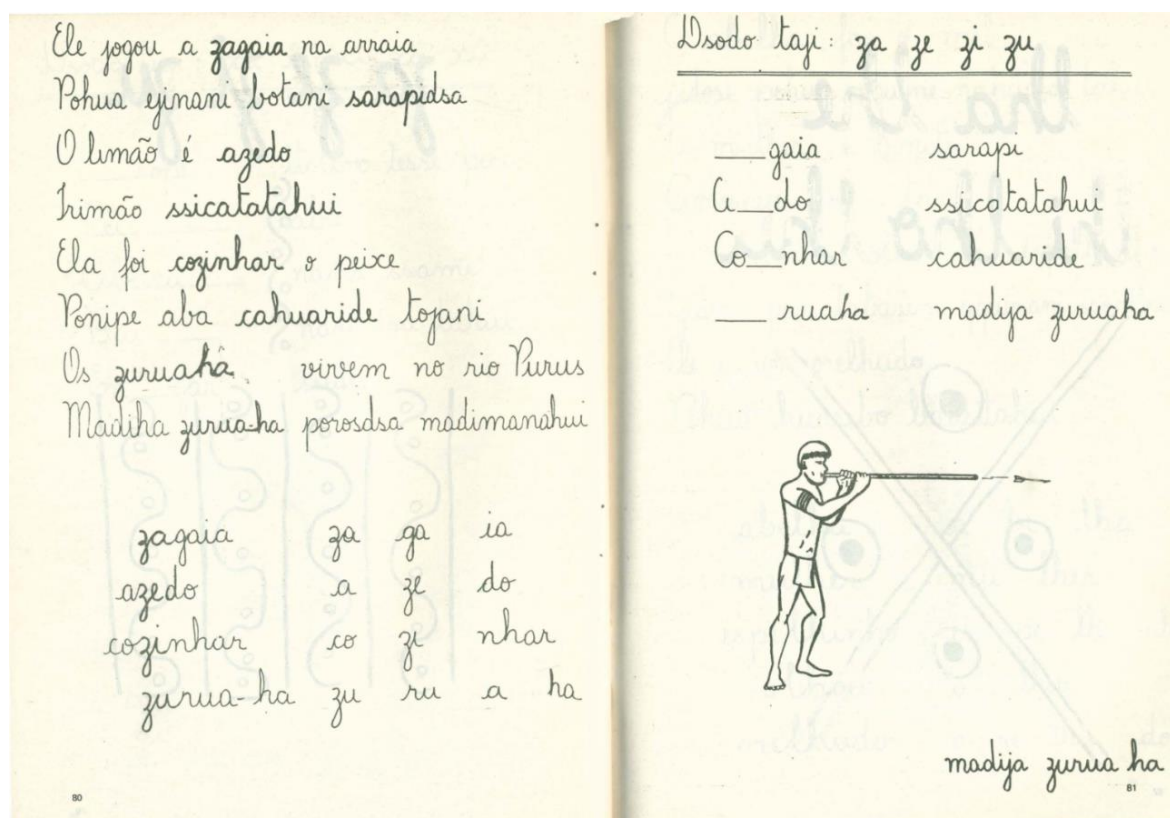
Figura 20 - Cartilha Kulina



Fonte: CAVALEIRO, 2023, p. 48, 68.

Acima vemos a representação de duas aves comuns na região amazônica: o mutum e o socó. Além disso, fazer silêncio para não espantar uma ave é um procedimento comum de caça conhecido pelas crianças. São aves que fazem parte do cotidiano do povo kulina.

Figura 21 - Cartilha Kulina



Fonte: CAVALEIRO, 2023, p. 80 – 81.

Nesta página da cartilha, o autor apresenta uma frase sobre a zagaia, que é um objeto típico indígena usado como arma de arremesso. Ela é utilizada até hoje para caça e pesca. Aparecem, também, frases sobre atos do cotidiano e uma frase sobre um povo amigo, os Suruahá (em kulina, pronuncia-se a inicial vozeada “zuruahá”).

Nessa cartilha, observam-se problemas de um trabalho artesanal e individualizado. Há problemas de ortografia (“construiram” ao invés de “construíram”), falta de pontuação nas frases, problemas com a rudimentariedade das ilustrações e dos aspectos gráficos, mas ainda assim é mais adaptada e mais interessante a um aluno dessa nação indígena do que uma cartilha carioca que fala sobre o trânsito complicado do Rio de Janeiro. Mas, comparemos com outra cartilha, um pouco menos artesanal, feita em 1998.

A outra cartilha indígena utilizada foi a monolíngua “Os nossos bichos – Alfabetização em Português 2”. Essa cartilha foi elaborada para a Escola Timbira, por



Maria Elisa Ladeira<sup>14</sup>, em 1998, uma realização do Centro de Trabalho Indigenista. Os responsáveis pela impressão e distribuição foram a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) por meio de seu Departamento de Educação.

Figura 22 - Os nossos bichos – Alfabetização em Português 2

*jacaré*

Ligue:

*jaca*      *ja*      *joelho*  
*jumento*      *je*      *jenipapo*  
*jataí*      *ji*      *jururuba*  
*jerimum*      *jo*      *caju*  
*laranja*      *ju*      *canjica*  
*jabuti*      *coruja*  
*jirau*      *beiju*

Copie:

*Eu vi a jararaca no jirau.*  
*Meu avô viu a jararaca no jirau.*  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

9

Fonte: LADEIRA, 1998, p. 9.

<sup>14</sup> Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo(1973), mestrado em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo(1982) e doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo(2001). Atualmente é da Universidade de São Paulo. Disponível em <<https://www.escavador.com/sobre/987835/maria-elisa-martins-ladeira>>. Acesso em 20 jul. 2023

Figura 23 - Os nossos bichos – Alfabetização em Português 2

*carrapato*

Leia. Copie no seu caderno:

Eu corro muito de tora.  
Eu corri muito de tora.  
Eu vou correr muito de tora.

Agora desenhe uma corrida de tora:

35

Figura 24 - Os nossos bichos – Alfabetização em Português 2

Leia e copie no seu caderno:

Amanhã de manhã eu vou com minha mãe pegar o inhame da minha avó. No caminho vou catar um pouco de tiririca. Minha avó ganhou uma galinha da minha mãe. Será que era a minha galinha?

Complete:

Amanhã de \_\_\_\_\_ eu vou com \_\_\_\_\_ mãe para o rio. Minha avó \_\_\_\_\_ uma \_\_\_\_\_ da \_\_\_\_\_ mãe. Será que era a minha \_\_\_\_\_ ?

40

Fonte: LADEIRA, 1998, p. 40.

Figura 25 - Os nossos bichos – Alfabetização em Português 2

*passarinho*

Copie e leia em voz alta:

*Minha mãe passou urucu no meu pai.*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Eu vou passear no caminhão.*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Eu vi o passarinho no oco do pau.*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Escreva 2 sentenças com as palavras:

*sossego    massa*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

53

Fonte: LADEIRA, 1998, p. 53.

Na cartilha Timbira, que é uma obra para o segundo ciclo de alfabetização e, portanto, com textos maiores e mais complexos, podemos perceber que os aspectos culturais também são trabalhados na finalização da alfabetização.

Os Timbira são um grupo indígena que fica localizado na região do Cerrado e no sul da Amazônia brasileira e é formado por várias etnias, com suas próprias línguas e tradições culturais específicas, mas que pertencem ao mesmo tronco linguístico Jê. Apesar de manterem o uso de suas línguas indígenas em suas comunidades, os Timbira também falam português e outras línguas não indígenas.

Pela análise da cartilha, foi possível notar uma coerência em relação ao conteúdo trabalhado e a cultura indígena, pois são utilizados exemplos a partir da realidade cultural do público-alvo.

Comparando as duas cartilhas, podemos notar que:

Quadro 2 - Diferenças das Cartilhas Kulina e Timbira

Cartilha kulina	Cartilha timbira
Produção artesanal, pouco técnica pedagógica e, provavelmente sem financiamento.	Produção menos artesanal, com mais técnica pedagógica e financiada. Daí a importância de haver financiamentos específicos para esse fim.
Iconografia adequada, mas de baixíssima qualidade e de valor estético duvidoso.	Iconografia e editoração mais esmeradas.
Temáticas, conteúdo e linguagem plenamente adequados à comunidade atendida.	Temáticas, conteúdo e linguagem plenamente adequados à comunidade atendida.
Descuido com aspectos importantes da escrita portuguesa.	Maior acurácia em relação à escrita portuguesa.
Por ser uma cartilha bilíngue de primeiro ciclo de alfabetização, demandaria mais preocupação pedagógica.	Por ser uma cartilha monolíngue de segundo ciclo de alfabetização, está muito bem adequada ao que se propõe.
A despeito de todos os problemas inerentes a uma produção artesanal sem financiamento, ainda é melhor do que um livro produzido sem qualquer preocupação com a linguagem e a cultura locais.	É, indiscutivelmente, melhor para a comunidade atendida do que um livro produzido sem qualquer preocupação com a linguagem e a cultura locais.

Fonte: Elaboração da autora.

Vejamos, agora, alguns recortes do livro didático monolíngue, de caráter genérico, do PNLD, intitulado “Pitangá Mais – Língua Portuguesa – 1º ano Ensino Fundamental”, publicado em 2021:

Figura 26 - Pitangua Mais – Língua Portuguesa – 1º ano Ensino Fundamental

**S ENTRE VOGAIS**

1. MARQUE UM X NA ALTERNATIVA QUE APRESENTA O NOME DOS ELEMENTOS A SEGUIR.



- CAÇA – MEÇA.
- CASA – MESA.
- MASSA – MOÇA.
- VASO – PESO.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de fevereiro de 1998.









Fonte: BURANELLO, 2021, p. 110.

Diferentemente do exemplo anterior, da cartilha indígena Kulina, em que uma casa é representada pela figura de uma oca, no livro didático temos uma casa de alvenaria, com chaminé (!) no estilo norte-americano. Não há qualquer menção a responsabilidades sociais em relação à casa ou seu uso. Ou seja, é uma típica casa urbana de uma comunidade capitalista. Isso nos leva a questionar se o uso deste livro seria funcional em alguma comunidade indígena em que as casas são, na verdade, ocas compartilhadas, mesmo quando construídas em alvenaria (pois já há aldeias brasileiras em alvenaria) ou em uma população ribeirinha, em que as casas também possuem um formato não norte-americanizado, como demonstrado no livro.

Figura 27 - Pitangá Mais – Língua Portuguesa – 1º ano Ensino Fundamental

2. MARQUE UM X NA ALTERNATIVA EM QUE O NOME DOS ELEMENTOS É ESCRITO COM A COMBINAÇÃO SS.

Referências proibidas: AtC, Lei do Código Penal e Lei 8.112 de fevereiro de 1991.

<input type="checkbox"/>	 <small>BRUNO MATTEU BURANELLO</small>	 <small>HELLO-KUTTERBOX</small>
<input checked="" type="checkbox"/>	 <small>BRUNO MATTEU BURANELLO</small>	 <small>BRUNO MATTEU BURANELLO</small>
<input type="checkbox"/>	 <small>BRUNO MATTEU BURANELLO</small>	 <small>BRUNO MATTEU BURANELLO</small>
<input type="checkbox"/>	 <small>BRUNO MATTEU BURANELLO</small>	 <small>BRUNO MATTEU BURANELLO</small>

109

Fonte: BURANELLO, 2021, p. 109.

Na atividade acima, são utilizados exemplos distantes da realidade da maioria dos estudantes brasileiros, como esquilo, dinossauro e a raposa-vermelha do hemisfério norte. Sinos de badalo e sorte de casquinha também não são comuns em todas as comunidades interioranas. Pode-se argumentar que esses exemplos aumentariam o cabedal de conhecimentos dos alunos. Seria bom se assim fosse. O pior é saber que, muitas vezes, sequer os professores disponíveis para lidar com os livros sabem lidar com esses exemplos ou o que são. Na verdade, exemplos assim apenas promovem um afastamento do interesse das crianças do material didático (cf. Ocampo, 2012). O ideal, para se aproximar da realidade do aluno, seria utilizar exemplos que fazem parte de seu cotidiano. E, uma vez que a proposta do PNL D é nacional, os exemplos deveriam, no mínimo, englobar elementos mais comuns a todas as regiões do país. Porém, a diversidade sociocultural e biomática do país impede isso. O mesmo distanciamento acontece na atividade abaixo, em que se usa

um iglu (!) de exemplo, que é algo que não é encontrado nem no hemisfério sul do globo, que se dirá em terras tropicais brasileiras.

Figura 28 - Pitangá Mais – Língua Portuguesa – 1º ano Ensino Fundamental

**3. MARQUE UM X NA ALTERNATIVA QUE APRESENTA O NOME DOS ELEMENTOS A SEGUIR.**

OLGA GALKINASHUTTERSTOCK



WINNEBUTTERSTOCK



2 Fevereiro de Fevereiro de 1998.

IGLU – IOGURTE.

IOIÔ – ÍMÃ.

IOIÔ – IGLU.

IGLU – ILHA.

Fonte: BURANELLO, 2021, p. 27.

Mais uma vez, um leitor poderia obstar nossa observação em relação à adequação do livro a comunidades de cultura divergente, alegando que é importante que a criança saiba o que é um “iglu” e que conheça a cultura dos povos inuites para ampliar a própria. Sim, mas na alfabetização? A cartilha não deveria estar concentrada no ensino da língua escrita com a maior atratividade e senso de realidade possíveis? Mesmo Paulo Freire, por meio de seu internacionalmente aclamado método de alfabetização de adultos, optava por palavras motivadoras tiradas da realidade dos alunos, pois isso facilita o processo pedagógico. Se até para adultos é assim, o que dizer de alfabetizar crianças?

Deveríamos, então, pelo raciocínio da “ampliação cultural”, usar elementos da cultura francesa, alemã, inglesa, chinesa, afegistanesa etc. com esses alunos, mesmo que eles não estejam entendendo nada, compreendendo o que se diz, relacionando os exemplos e as palavras com elementos que reconhecem em sua



existência? Deveríamos ter, assim, uma cartilha com palavras motivadoras como *camembert*, *fischbrötchen*, *chow mein*, *summer pudding* e *kishmish panir*, sob a alegação de que isso aumentaria a cultura geral de nossos alunos, mesmo que atrapalhe enormemente seu processo de alfabetização? Cremos que não. Continuemos nossos exemplos.

Figura 29 - Pitangá Mais – Língua Portuguesa – 1º ano Ensino Fundamental

## LETRA I

1. VAMOS PRATICAR A ESCRITA DA LETRA I.

I	
i	

2. PINTE DE AMARELO OS QUADRINHOS COM A LETRA I.



L I C H I A



B U R I T I



P I T A I A



A M E I X A

• ESCREVA, COM LETRA CURSIVA, O NOME DESSAS FRUTAS.

<i>lichia</i>	<i>buriti</i>
<i>pitaia</i>	<i>ameixa</i>

10

Fonte: BURANELLO, 2021, p. 10.

Aqui, temos exemplos de frutas. O buriti é típico da Amazônia e do Pantanal. É praticamente desconhecido no Sudeste e no Sul. A lichia é chinesa, a pitaia é mexicana e a ameixa-vermelha (ou preta) é europeia. Poderia haver quatro frutas altamente disseminadas no país, frutas já comuns, como banana e laranja, nos exemplos, mas não há esse cuidado. O comentário não é nacionalista: tem relação com a realidade das crianças. Ameixas frescas, pitaias e lichias simplesmente não existem em uma enorme quantidade de regiões interioranas brasileiras. Mesmo nas

maiores cidades, por serem frutas caras, quase não frequentam as mesas populares. Frutas exóticas muito mais disseminadas como a laranja (Índia), o abacate (México) e a banana (China) são de domínio cultural das nossas crianças em praticamente todo o país. Mas, como dissemos, o buriti, que é tipicamente brasileiro, não é disseminado e, portanto, não ajudaria em muitos contextos culturais. Não se trata, portanto, de nacionalismo barato, bairrista e excludente: trata-se de escolher, em cada região, elementos que digam algo à mente das crianças, que criem relações existenciais entre o livro, o conteúdo escolar e a realidade infantil. Pesquisas mostram (cf. Ocampo, 2012) que esse vínculo entre o conteúdo escolar e a realidade impulsionam o processo pedagógico e fortalecem o senso de importância da escola na mente dos estudantes. Um lugar em que só se ensinam coisas que não têm qualquer relevância para nossa vida acaba, por consequência, sendo também um lugar irrelevante. Seria tão difícil fazer isso?

Figura 30 - Pitangá Mais – Língua Portuguesa – 1ºno Ensino Fundamental

**GE E GI**

1. MARQUE UM X NA ALTERNATIVA QUE APRESENTA O NOME DOS ELEMENTOS A SEGUIR.




GIRAFA – GEMA.                       RELÓGIO – GESSO.  
 GIRAFA – GELADEIRA.             MÁGICO – GEMA.  
 • MARQUE UM X NA ALTERNATIVA QUE APRESENTA AS PALAVRAS EM QUE A LETRA G TEM O MESMO SOM DA LETRA G NAS PALAVRAS GIRAFA E GELADEIRA.  
 GIGANTE – GATO.                       GIGANTE – GELADO.  
 GAVETA – GERENTE.                   GINCANA – GOIABA.

104

Fonte: BURANELLO, 2021, p. 104.

Nas imagens acima, as atividades trabalham as letras do alfabeto utilizando exemplos de animais, objetos etc., assim como em qualquer cartilha de alfabetização. No entanto, aqui estamos analisando a forma com que esses assuntos são abordados

pelo livro didático e, diferentemente das cartilhas indígenas, a cultura regional não é considerada em sua elaboração. Para trabalhar as sílabas “ge” e “gi”, consideradas dificuldades ortográficas, opta-se pela “girafa”, quando há palavras como “gelo”, “gema”, “gema”, “gema”, “gigante”, “girino”, “girar”, muito mais comuns, muito mais ligadas às realidades comuns das comunidades interioranas. Como já dissemos, considerando que os livros didáticos do PNLD são elaborados para serem trabalhados em todas as regiões do país, deveria haver mais cuidado na seleção de exemplos relacionados ao conhecimento das crianças.

Na prática, até hoje, o conteúdo dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD, livros gerados e produzidos no Sudeste, onde se localizam os grandes conglomerados gráficos do país, são elaborados dessa forma etnocêntrica, pensando-se apenas em sociedades urbanas, brancas e capitalistas e, por isso mesmo, não abrangem as demais culturas, como a indígena, a ribeirinha, a quilombola, e, muitas vezes, nem as periferias dos grandes centros urbanos. Ou seja, esses livros são utilizados nessas comunidades, mas são totalmente fora de contexto da realidade dos estudantes e, por tal razão, mais atrapalham o processo de aprendizado do que o apoiam.

Assim, mesmo meio desta sucinta análise comparada, foi possível perceber as diferenças entre um material que é especificamente voltado para a cultura de um povo/região, muito mais adequado, e um material que é totalmente generalizado, pretensamente elaborado para “alcançar a todos”, mas, que ao final, não consegue suprir as necessidades pedagógicas de grande parte da população que o recebe.

### 5.3 A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DE LIVROS NO PARANÁ

Durante o governo de Roberto Requião, no Paraná, entre os anos de 2003 e 2010, houve muitas iniciativas educacionais diferenciadas no estado. Uma delas foi a construção de livros didáticos elaborados por professores da rede pública paranaense. Essa iniciativa visava ao fortalecimento da educação no estado e, também, demonstrar que, a partir de projetos regionais, os livros didáticos podem sair a um custo menor para o poder público.

Os livros didáticos elaborados nesse período eram voltados para as escolas estaduais do Paraná e tinham como objetivo atender às demandas educacionais específicas desse estado, proporcionando uma abordagem mais próxima da realidade dos alunos paranaenses. Para o bom funcionamento do projeto, o governo também

investiu em programas de formação e capacitação de professores, de modo a atualizar os docentes sobre as metodologias de ensino para uso adequado nos materiais didáticos.

Foi estabelecida uma parceria com o MEC, para garantir que os livros didáticos produzidos estivessem em conformidade com as diretrizes nacionais estabelecidas. Também foram implementados mecanismos de distribuição e de acompanhamento do uso dos livros nas escolas.

Abaixo, um trecho do livro destinado aos estudantes, no qual se expõem alguns dos objetivos e metodologias do material elaborado pelos docentes paranaenses:

### Figura 31 - Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio – 2ª edição

Outro aspecto diferenciador deste livro é a presença, ao longo do texto, de atividades que configuram a construção do conhecimento por meio do diálogo e da pesquisa, rompendo com a tradição de separar o espaço de aprendizado do espaço de fixação que, aliás, raramente é um espaço de discussão, pois, estando separado do discurso, desarticula o pensamento.

Este livro também é diferente porque seu processo de elaboração e distribuição foi concretizado integralmente na esfera pública: os Folhas que o compõem foram escritos por professores da rede estadual de ensino, que trabalharam em interação constante com os professores do Departamento de Ensino Médio, que também escreveram Folhas para o livro, e com a consultoria dos professores da rede de ensino superior que acreditaram nesse projeto.

Agora o livro está pronto. Você o tem nas mãos e ele é prova do valor e da capacidade de realização de uma política comprometida com o público. Use-o com intensidade, participe, procure respostas e arrisque-se a elaborar novas perguntas.

A qualidade de sua formação começa aí, na sua sala de aula, no trabalho coletivo que envolve você, seus colegas e seus professores.

Fonte: LINS, 2007, p. 7.

Sobre essa iniciativa, a professora Anita Helena Schlesener, que participou da construção dos livros, diz que

Iniciou-se então, a partir da produção dos “Folhas” publicados na Internet, um processo de seleção que se concretizou em grupos por disciplinas, cada grupo orientado por um Consultor e, a partir de uma experiência única de trabalho coletivo, escreveram os Livros Didáticos. Foi essencialmente uma nova experiência de escrita e de valorização do trabalho e do conhecimento do professor do Ensino Médio, além de se configurar, posteriormente, numa política pública de respeito ao contribuinte, pelo valor final do exemplar custeado pelo erário público. Os livros, finalizados, além de distribuídos gratuitamente a todos os alunos de Ensino Médio da rede pública, foi disponibilizado integralmente na Internet, o que possibilitou aos interessados

o acesso e a crítica ao conteúdo, fato importante aos participantes desse trabalho e para a qualidade da educação pública. Sabe-se que, para muitos alunos da rede pública, os doze livros recebidos foram o início de uma pequena biblioteca e, para suas famílias, o início de um contato mais sólido com a leitura. (Schlesener, 2018, p. 51)

Para exemplificar a efetividade desse sistema de elaboração de livros didáticos pelos professores do próprio estado, faremos uma análise comparativa, utilizando alguns livros didáticos do PNLD e livros didáticos elaborados durante esta experiência inovadora no Paraná.

Os livros do PNLD analisados foram os seguintes:

“Ciências Humanas: Ética, Cultura e Direitos” – Multiversus (Ensino Médio)

“Se liga nas linguagens – Português” – Editora Moderna (Ensino Médio)

Os livros do estado do Paraná analisados foram os seguintes:

“Geografia” – Ensino Médio – 2ª edição

“Língua Portuguesa e Literatura” – Ensino Médio – 2ª edição

A seguir, vejamos um recorte dos dois livros, abordando o mesmo tema: Variação Linguística.

## Figura 32 - Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio – 2ª edição

**Contando um causo!**

"Um certo dia a filhinha de um pescador apareceu com o corpo crivado de manchas roxas, forte diarreia, trazendo as mãos e os pés sempre cruzados.

Seu Diolindo, o pai da criança, após haver dialogado com a mulher, resolveu procurar um doutor da cidade, para saber do que é que a criança estava sofrendo. Aconteceu que a vizinha do casal, a Sinhá Simplicia, chegou na ocasião do diálogo e, como não podia deixar de ser, apresentou o seu palpite clínico bruxólico e comentou:

– Só Diolindo, você me adescurpe, mági eu quero pidi licença sua e da sua muié, prá móde dá o mô parecê neste causo. Pró qui eu sê o senhôri vai gastá o seu tempo e dinheiro prá móde chegá intê na Vila Capitáli prá pidi consurta do dotóri de lá. Ele vai arreceitá rumédo de butica pró móde que ele não tem cunhecimento desta duença que a sua filha tá sofrendo. Eu vô usá de franqueza cum vancês. A duença desta criança é empresamento e isto não é duença prá dotóri da cidade curá. Só se cura cás palavra que o Nosso Sinhôri insinô quando andô aqui pela terra. Memo ansim é perciso que a pessoa que tenha a virtude de usá as palavra Dele seja munto boa. Se não, não adienta nada. O sinhôri tome um cavalo e vá intê a Freguesia da Lagoa e traga aqui, prá móde curá a sua filha, a Chica do Mané Pedro Maré Seca. Aquela, sim, como binzidera arrecebeu toda graça do podê das palavra santa da santa binzidura que Deus dexô cá na terra. Vá, só Diolindo, vá num pre-ca tempo."

"Seu Diolindo, então, foi buscar a Sinhá Chica. Chegaram no fim da tarde. Sinhá Chica iniciou imediatamente o tratamento, lançando um desafio:

– Ah! Antão estás aí assentada no canto da casa, sua discarada. Cumigo tu não tiras farinha não, sua mula-se-cabeça. Eu, cás minha santa palavra, vô currê cuntigo desta casa prá sempre. Vô te jogá no fundo do mári sagrado, onde o boi preto não berra, nem criança de peito chora."



### ATIVIDADE

- Sinhá Simplicia disse que "rumédo de butica" não serviria para tratar da doença da filhinha do pescador. Para ela, o que salvaria a vida da menina seria um "binzimento", uma "reza". Dentre as rezas abaixo, alguma serve para a cura da menina? Explique o porquê.

1. Homem bom, muié má.  
Peixe miúdo pro véio ceá.  
Esteira véia pro véio deitá.  
Oh, meu São Brás, tire esse engasgo,  
prá frente ou prá trás.

Figura 33 - Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio – 2ª edição

Língua Portuguesa e Literatura

2. Pela cruz de São Saimão

Que te benzo com a vela benta	Por cima do silvado
Na Sexta-Feira da Paixão	São Pedro, São Paulo e São Fontista
	Dentro da casa São João Batista
Treze raios tem o sol,	
Treze raios tem a lua	Bruxa tatara bruxa
Salta demônio para o inferno	Tu não me entres nesta casa
Pois esta alma não é tua	Nem nesta comarca toda
Tosca marosca	Por todos os santos dos santos – Amém.
Rabo de rosca	
Aguilhão nos teus pés	
E freio na tua boca	

• • •

3. Servindo-se de um retalho de fazenda na cor vermelha e novo, linha vermelha e agulha, põe-se a benzedeira a “cosê-lo”, enquanto pronuncia as seguintes palavras:

- Que eu coso?
- Carne rasgada, nervo torto (responde o paciente).
- Assim mesmo eu coso, em nome de Deus e de São Virtuoso;

Se for carne rasgada, torne a soldar,  
 Se for nervo rendido, torne a seu lugar.  
 Terminada a benzedura, aplica-se à região breu com cachaça.

• • •

4. Passa, passa cavaleiro

Por cima deste outeiro,  
 Vai pedir a Nossa Senhora  
 Que te tire este cisco.  
 Santa Luzia  
 Passou por aqui  
 Com seu cavalinho  
 Comendo capim.  
 Pediu pão  
 Lhe disse que não.  
 Pediu vinho;  
 Lhe disse que sim,  
 Lhe disse que sim.

Variação Lingüística 159

Fonte: LINS, 2007, p. 159.

Figura 34 - Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio – 2ª edição

Ensino Médio

**ATIVIDADE**

- Se você acha que esses benzimentos não são adequados, em grupos, crie uma reza para ajudar a Sinhá Chica a curar a criancinha do "empresamento".
- Pesquise, na sua família e na sua comunidade, se há pessoas que conheçam outras rezas ou fórmulas de benzimento, para esses ou outros males. Traga para organizarem um registro coletivo a ser disponibilizado na biblioteca da escola.

Um dos benzimentos começa com a pergunta: **Que eu coso?**

Pesquisando em um dicionário e/ou em uma Gramática, você encontrará os verbos **coser** e **cozer**. Anote o significado no seu caderno. Essas duas letras **s** e **z** mudam completamente o significado das palavras, não é mesmo?

**ATIVIDADE**

Entre as palavras abaixo, qual seria o significado do verbo **coser** ?

a) cozinhar      b) curar      c) costurar      d) benzer

As palavras da Língua Portuguesa que apresentam pronúncia semelhantes, mas significados e grafia diferentes são chamadas **palavras homófonas**, como no caso de **coser** (costurar) e **cozer** (cozinhar).

**ATIVIDADE**

- De que outros homófonos você é capaz de se lembrar? Relacione-os em seu caderno, depois troque com os colegas para ver quantos e quais eles conseguiram encontrar.

Como você deve ter percebido, nas partes do texto em que aparecem as falas das personagens, há o uso de linguagens diferentes quanto à flexão de modo, tempo e número nos verbos; quanto à concordância nominal (gênero e número) em algumas palavras e, por fim, quanto à colocação dos pronomes.

160
O Discurso como prática social: oralidade, leitura, escrita, Literatura

Fonte: LINS, 2007, p. 159.

É possível notar que o tema é trabalhado de maneira cuidadosa e com uma linguagem bem simples, próxima à dos alunos de Ensino Médio, com forte apelo à cultura regional paranaense. Em relação às atividades, não são utilizados termos rebuscados, ou seja, são de fácil compreensão, facilitando o processo de absorção do conteúdo que está sendo ensinado. Os textos e exemplos de benzimentos ainda permitem uma longa e profunda discussão sobre práticas medicinais típicas e a



moderna medicina, sobre costumes antigos e novos, sobre o avanço científico e sobre as diferenças linguísticas intergeracionais.

Vejamos, agora, o mesmo assunto abordado pelo livro “Se liga nas linguagens”, do PNLD:

Figura 35 - Se liga nas linguagens

1a. *Somno, naquella, móra, annos, tremula, bocca, jururú, d'ella, matto, pae, des'que, alli, Lucia, ninguem, appellido, alem, Anastacia, excellente, Excellentissima, Emilia, panno, retroz, porque (deveria ser grafado por que), á beira (deveria ter acento grave, e não agudo, para indicação de crase).*

**Variação e adequação linguística NA PRÁTICA**

1. **Leia a seguir os dois primeiros parágrafos da obra *A menina do narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato (1882-1948). O trecho foi extraído da primeira edição do livro, publicado em 1920 pela editora Monteiro Lobato & Cia.**

***O somno á beira do Rio***

Naquella casinha branca, – lá muito longe, móra uma triste velha, de mais de setenta annos. Coitada! Bem no fim da vida que está, e tremula, e catacega, sem um só dente na bocca – jururú... Todo o mundo tem dó d'ella: – Que tristeza viver sozinha no meio do matto...

Pois estão enganados. A velha vive feliz e bem contente da vida, graças a uma netinha órfã de pae e mãe, que lá móra des'que nasceu. Menina morena, de olhos pretos como duas jaboticabas – e reinadeira até allí!... Chama-se Lucia, mas ninguem a trata assim. Tem appellido. Yayá? Nenê? Maricota? Nada disso. Seu appellido é “Narizinho Rebitado”, – não é preciso dizer porque. Alem de Lucia, existe na casa a tia Anastacia, uma excellente negra de estimação, e mais a Excellentissima Senhora Dona Emilia, uma boneca de panno, fabricada pela preta e muito felosa, a pobre, com seus olhos de retroz preto e as sobrancelhas tão lá em cima que é ver uma cara de bruxa.

**Leia sugestão de atividade complementar no Suplemento para o professor.** LOBATO, Monteiro. *A menina do narizinho arrebitado*. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia., 1920. (Fragmento).

a) Entre 1920 e a atualidade, o Brasil passou por três reformas ortográficas, isto é, três mudanças nas regras de escrita das palavras. Transcreva do texto cinco vocábulos ou expressões que tenham sofrido alterações ao longo do tempo.

b) Que palavras são empregadas mais comumente hoje no lugar de *jururu* e *reinadeira*? *Desanimada, triste; travessa, sapeca.*

c) Releia o trecho “que lá mora des'que nasceu”. Por que essa é uma construção estranha para o leitor atual?

d) Anastácia é apresentada como uma “excelente negra de estimação”. Qual era a provável função dessa personagem na casa?

e) A abolição da escravatura aconteceu em 1888, portanto, três décadas antes da publicação dessa obra de Monteiro Lobato. Como se explica, então, o uso da expressão “negra de estimação” e seu tratamento por “preta”?

f) Com base na reflexão proposta no item e, explique como a linguagem revela a ideologia em vigor no contexto histórico do início do século XX.

**1** Finalize a correção da atividade reforçando a ideia de que, assim como os hábitos e os valores de uma sociedade mudam ao longo do tempo, também a língua varia.

2. **Leia um trecho do artigo a seguir, publicado no site de uma revista que trata de esportes náuticos. O texto apresenta táticas para enfrentar tempestades em alto-mar.**

**Aquartelar o barco**

Essa é uma tática de enfrentar tempestades para a maioria dos veleiros e, em especial, para aqueles equipados com buja de tempestade e vela de tempestade triangular. A ideia é dar um bordo, porém deixar a buja aquartelar, ao mesmo tempo em que se folga a mestra, sem que ela paneje. A segulr, o leme é comandado para ficar paralelo à buja. Na posição de aquartelado, o barco movimentase simultaneamente para frente e para o lado. A componente para a frente é intencionalmente diminuída quando se folga a mestra e ao mesmo tempo o movimento para sotavento é incrementado. A quilha “estola”, gerando um vórtex de turbulência na água a barlavento. Há quem diga que essa turbulência ajuda a evitar que as ondas quebrem. Pode ser. O que tenho certeza é que a manobra reduz o movimento a bordo, como se alguém tivesse “desligado a chave” da tempestade. Em alguns *sloops* mais modernos, cujo mastro fica posicionado mais próximo à proa, é possível executar essa manobra só com a mestra. Muitos velejadores acham que conseguem ficar mais apumados com o vento se, em vez da vela triangular de tempestade, usarem a mestra rizada.

Disponível em: <<https://mariner.com.br/2019/03/14/taticas-tempestades-alto-mar/>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

1c. Na língua portuguesa escrita atual do Brasil, não são comuns supressões ou “apagamentos” de sílabas finais de uma palavra. As sílabas indicadas por apóstrofos, em geral, marcam a supressão de uma vogal (copo d'água, por exemplo). Entendemos que não é preciso tratar desse aspecto empregando vocabulário técnico. Basta que os alunos percebam a diferença entre as formas antigas e as atuais.

1d. Assim como uma antiga escrava doméstica, tia Anastácia seria responsável por preparar as refeições, manter a casa e as roupas limpas, costurar etc.

1e. A declaração da extinção da escravidão não foi suficiente para eliminar, imediatamente, práticas muito semelhantes às escravistas, assim como não conseguiu alterar a mentalidade da população branca em relação à negra. Talvez seja necessária sua mediação (ou do colega de História) na resposta a esta questão.

1f. O uso da expressão “negra de estimação” e o tratamento por “preta” revelam que, naquele momento histórico, não havia consciência por parte de muitas pessoas acerca do preconceito presente nas relações sociais e evidenciado na linguagem. O uso do termo “preto” tem sido defendido por parte dos militantes da causa negra. No entanto, no conto, faz pressupor um lugar social desprestigiado e, consequentemente, a existência do preconceito. Nesse item, evidenciam-se particularidades do contexto sócio-histórico de produção do texto, atendendo a parte dos objetivos indicados na habilidade EM13LP01.

**Investigue**

No século XX, ocorreram avanços na discussão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira. Que lei define os crimes de racismo no Brasil e em que ano ela foi criada? O que ela determinou? Qual é a importância da lei?

Esta é uma atividade interdisciplinar com História. Veja orientações no Suplemento para o professor.

**Fala aí!**

Você realiza alguma atividade que exija o uso de jargão? Comente com a turma.

Sempre que possível, crie situações que valorizem papéis sociais que estão para além da condição de estudante. Falar de uma atividade profissional ou exercida por *hobby* pode revelar uma faceta interessante do aluno e contribuir para sua integração na turma. Pode também estimular a formação de grupos motivados por afinidades. Sintetizar as aprendizagens com os interesses dos estudantes contribui, conforme a LDB, citada pela BNCC, para consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos (p. 465).

Figura 36 - Se liga nas linguagens

2b. A relação das palavras com uma determinada área pode ajudar o leitor a levantar hipóteses sobre o sentido delas, mas é possível que algumas, mais específicas, não sejam compreendidas.

2c. O texto afirma que a manobra de aquartelar o barco é mais fácil quando ele está equipado com buja e vela de tempestade triangular. Na sequência, explica como usar a buja e a mestra, o que permite entender que o termo retoma a expressão anterior. Além disso, o texto menciona que é preciso folgar a "mestra" sem que paneje, levando o leitor a deduzir que se trata de uma vela.

2d. Não. Ele diz que costumam explicar que a manobra reduz a turbulência porque evita que as ondas quebrem, mas não confirma essa explicação, como sugere a expressão "pode ser".

2e. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam negativamente, considerando que a postagem está sendo divulgada no site de uma revista destinada a leitores interessados pela área náutica e, portanto, acostumados com os termos próprios dela.

Se achar conveniente, apresente aos alunos o sentido de alguns jargões usados nesse texto. Sugerimos que isso seja feito após a correção da atividade e que sejam feitas perguntas que os levem a criar e justificar hipóteses de sentido. **Aquartelar:** controlar a direção de uma embarcação para fazê-la parar.

**Buja:** vela presa ao cabo de aço que sustenta o mastro na frente do barco.

**Sotavento:** lado para onde o vento sopra.

**Barlavento:** lado de onde sopra o vento.

**Bordo:** termo que designa cada lado de uma embarcação e que está na origem de bom-bordo e estibordo.

**Sloop:** saveiro com um mastro.

**Mestra:** vela principal montada no mastro maior.

**Mestra rizada:** vela encurtada com rizes (cabos que ajudam a manter o pano reduzido).

- O texto emprega palavras específicas da área dos esportes náuticos. Cite aquelas que você não conhece. *Sugestões: aquartelar, buja, sotavento, barlavento, bordo, sloop.*
- O fato de muitas palavras pertencerem à mesma área pode favorecer a compreensão do significado dos termos desconhecidos? Explique sua resposta.
- Mesmo quem não conhece o termo *mestra* poderia entender seu sentido usando apenas o texto. Como isso é possível?
- O autor do texto explica, com precisão, o motivo de a manobra do aquartelamento favorecer a navegação nas tempestades? Justifique.
- Se você estivesse no lugar do autor da postagem, optaria por reduzir o emprego de jargões relativos aos esportes náuticos? Por quê?

### Bate-papo de respeito

Veja orientações para essa atividade no Suplemento para o professor.



Professor Cosme Batista dos Santos, da Universidade do Estado da Bahia.

Disponível em: <<http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/entrevistas/cosme-batista/>>. Acesso em: 25 maio 2020.

Muitos especialistas afirmam que não existe erro no uso da língua. Mesmo antes de se iniciarem os estudos formais da língua na escola, o falante já a utiliza com eficiência, interagindo com os outros falantes, compreendendo e sendo compreendido.

Qual seria, então, o papel da escola quando ensina a língua portuguesa? Converse com seus colegas e cheguem a um consenso.

! Dando continuidade à discussão de **Bate-papo de respeito**, as atividades 3 a 6 desenvolvem habilidades relativas à CEL 2 e à CEL 4, que põem em evidência, respectivamente, a compreensão dos "processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem" e a vivência das variedades linguísticas como "formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas".

! Se possível, apresente a seus alunos o diálogo entre os apresentadores para que possam observar os elementos relacionados à fala, como modulação de voz, altura e intensidade, entonação, e os elementos cênicos, como direcionamento do olhar para a câmera, expressão facial, postura corporal, gestualidade significativa etc. Mostre que a mesma postura descontraída dos apresentadores vista na abordagem do assunto repete-se na maneira como interagem entre si e com o telespectador. Isso é facilmente percebido pelo contraste com a postura mais formal que os âncoras adotam ao transmitir a maior parte das notícias.

172

### 3. Leia a transcrição da apresentação de uma série de reportagens intitulada "A língua que a gente fala", exibida pela Rede Globo.

**Sandra Annenberg:** Tá ligado na série que a gente vai começar hoje?

**Evaristo Costa:** E eu vou dar um exemplo de mais ou menos como é que a gente fala. Vou chamar um câmera, quer ver? Ô Antonelli. Vem ni mim, Antonelli. Filma eu, véio. Cê tá achando que o jeito que eu tô falando tá errado? Bom, muitos linguistas conceituados que estudam a língua portuguesa defendem que na comunicação falada não tem essa de certo ou de errado. O importante é que a gente se faça entender, não é mesmo?

**Sandra Annenberg:** Isso é o mais importante, sem dúvida nenhuma: a comunicação, né? Agora, se é pra escrever um trabalho, assim, falar em público como a gente, tem que saber a norma culta da língua, né? E todas as regras gramaticais. Mas até a escrita muda, aos poucos vai absorvendo as mudanças da fala, ainda mais com a Internet, né?

**Evaristo Costa:** É isso que a gente vai ver. A repórter Anna Zimmerman esteve em quase todas as regiões do país pra mostrar a língua sem retoque, a língua que a gente fala. É o tema de uma série de reportagens que a gente começa a exibir a partir de hoje. **Taca-le pau!** Leia sugestão de atividade complementar no Suplemento para o professor.

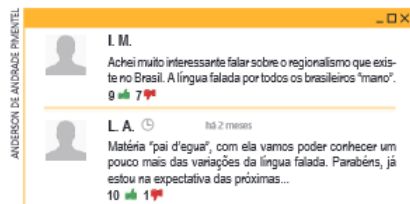
Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/03/serie-do-jornal-hoje-fala-sobre-lingua-coloquial-falada-nas-ruas.html>>. Acesso em: 25 maio 2020. (Fragmento).

## Figura 37 - Se liga nas linguagens

- 3b. Provavelmente, riram por haver um forte contraste entre a linguagem que costumam empregar e a variedade linguística de que se valerem, empregada geralmente por jovens, em situações informais.
- Que estratégia os apresentadores empregaram para introduzir a série de reportagens preparadas para o telejornal? *Empregaram termos e expressões incomuns na linguagem dos telejornais.*
  - Durante essa apresentação, os jornalistas riram diversas vezes. O que pode tê-los divertido?
  - Na sua opinião, o texto de apresentação da série mostra um bom conhecimento dos fenômenos que envolvem a variação linguística e o aspecto *adequação*? Por quê?
  - A repórter responsável pela série, Anna Zimmerman, viajou pelo país a fim de obter informações para fazer seu trabalho. Que importância tem essa iniciativa?
  - O apresentador chama a "língua que a gente fala" de "a língua sem retoque". O que essa expressão significa no contexto da fala dele?
  - A segunda fala da apresentadora revela marcas bastante típicas da oralidade, evidenciando que ela não está lendo um texto. Quais são essas marcas?

*Ela usa dois marcadores de conversa: né e assim.*

- No site do mesmo telejornal, foi divulgada uma notícia sobre a série de reportagens contendo *links* para suas várias partes. Veja, a seguir, os comentários de alguns internautas.



4a. Sim, os comentários indicam o reconhecimento do tema, no caso, o fenômeno da variação linguística, que é mencionado e/ou sugerido pela introdução de termos regionais.

- O conteúdo dos comentários mostra uma boa apreensão das reportagens? Explique.
- Algumas palavras ou expressões dos internautas foram marcadas com aspas. O que isso sugere sobre a intimidade deles com essas formas linguísticas? Justifique.

- Leia o trecho de uma obra de História dedicada ao estudo da vida de trabalhadores rurais.

Aos 19 anos, dona Matilde casou-se com José Bruno Schaefer, hoje já morto. Juntos migraram primeiramente para o município de Alecrim, no interior do estado do Rio Grande do Sul [...]:

*Lá onde eu disse, dei minha vaca e 14 porco e mais uns troco de dinheiro para nós poder comprar a primeira terrinha. Compremo. E depois dali, nos voltemo. Daí vendemo, porque todo mundo falava que as criança tava muito doente, que falaram que era por causa da água que não tava boa. Daí vendemos lá, viemos pro Paraná.*

Ao tecer suas memórias, ganha relevo o significado da terra, que à época, como se pôde observar, ainda não alçava os valores especulativos capitalistas que atualmente conhecemos. [...]

LAVERDI, Robson. *Tempos diversos, vidas entrelaçadas*; trajetórias itinerantes de trabalhadores no extremo-oeste do Paraná. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2005. (Fragmento).

5a. O texto comunica um estudo, portanto, deve ser escrito na variedade linguística aceita nas situações de escrita formal.

- No primeiro e no terceiro parágrafos do texto, a escrita segue as variedades urbanas de prestígio. Por que o autor usou essa forma de linguagem?
- O autor incluiu em seu discurso o depoimento de uma camponesa. Sobre o que ela fala? Por que é importante incluí-lo?
- Como o assunto abordado pela camponesa se relaciona com a pesquisa feita pelo autor? *O depoimento da camponesa exemplifica como é a vida de uma família de trabalhadores rurais, tema do estudo realizado pelo autor.*
- No depoimento da trabalhadora, percebemos uma característica comum em algumas variedades linguísticas: a ideia de plural mostrada apenas em uma das palavras de uma expressão, como ocorre em "uns troco de dinheiro". Transcreva outra expressão em que isso acontece e levante uma hipótese para justificar essa regra.
- Mostre, copiando outras expressões do texto, que essa tendência não ocorre nas variedades urbanas de prestígio. *Em "suas memórias" e "valores capitalistas especulativos", notamos que as marcas de plural estão presentes em todas as palavras de cada expressão.*

3c. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem como acertadas as informações de que inexistia uma única língua correta e de que é preciso adequar a língua à situação comunicativa. Eles devem questionar o uso da expressão "norma culta" e a afirmação de que é necessário saber "todas as regras gramaticais", uma vez que algumas delas são apenas parâmetros da norma-padrão, pouco efetivas no uso concreto da língua.

Este é um bom momento para checar a compreensão da reflexão sobre o uso da língua. Sugerimos que haja uma ampla discussão oral dessa resposta e que se conceda tempo aos alunos para que a sistematizem por escrito.

3d. A estada da repórter em partes diferentes do país indica a preocupação do telejornal em representar a variação regional.

3e. A expressão "a língua sem retoque" parece indicar a língua do dia a dia, mais espontânea, isto é, menos preocupada em seguir as formas previstas na norma-padrão.

4b. As aspas sugerem que essas formas linguísticas são vistas como diferentes do conjunto e que as empregaram intencionalmente para dialogar com o tema da reportagem.

Fala aí!

Você costuma postar comentários em sites ou blogs? Quais assuntos estimulam sua participação? Se você não posta, qual é o motivo disso?

Sugerimos que as discussões sejam feitas em grupos de cinco ou seis integrantes para que seja possível a todos comentar suas experiências. Conceda 10 minutos para essa etapa e, depois, peça que um relator de cada grupo apresente as ideias centrais da discussão. Se for possível, procure, a partir delas, estabelecer uma discussão sobre o discurso de ódio, de modo a fazê-los refletir sobre o fato de a internet ser um espaço democrático, que estimula a participação ativa dos internautas, mas, simultaneamente, permite que muitos expressem opiniões nocivas ao convívio saudável entre os indivíduos. A avaliação do impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas sociais é o objetivo da EM13LGG702.

5b. A camponesa fala sobre os motivos da família para migrar para o interior do Rio Grande do Sul e depois ir para o Paraná. Sua fala comprova as afirmações do autor do estudo.

5d. "14 porco"; "as criança". Essa regra pode ser justificada pelo fato de a ideia de plural já ficar clara quando marcada em uma palavra, não sendo necessário repeti-la nas demais.

Na perspectiva de pensar a língua como um fenômeno "variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso" (CEL 4), é fundamental que, no Ensino Médio, os alunos aprofundem sua reflexão sobre as diferenças entre a abordagem tradicional da gramática, de cunho prescritivo, e a abordagem descritiva, que legitima os vários usos do português, com ênfase nas variedades brasileiras. Sem desconsiderar a necessária aprendizagem da norma-padrão, propõe-se ao aluno pensar acerca de outras formas igualmente válidas de expressão e analisar as causas do predomínio do ensino da norma-padrão nas escolas, conforme indica a habilidade EM13LP09.

Fonte: ORMUNDO, 2020, p. 173.

Podemos notar que esse livro aborda o assunto de um modo totalmente diferente do anterior. Os textos trabalhados exigem um conhecimento linguístico e cultural mais amplo. A linguagem utilizada nas atividades é um pouco mais formal,

como em “ideologia em vigor no contexto histórico do início do século XX”. Para um aluno de Ensino Médio, essa linguagem acaba dificultando a compreensão da atividade. Além disso, o livro traz uma quantidade muito grande de questões a respeito do assunto que, por fim, acabam sendo repetitivas e enfadonhas. O tema inicia com uma exemplificação da variação diacrônica, passa ao uso de linguagem especializada (que não é variação linguística) e desemboca em estereótipos televisivos utilizados como forma de aproximação de certos grupos de telespectadores e na decantada, porém, inverídica, diferenciação da linguagem campo/cidade com um tom levemente preconceituoso ao insinuar que coisas como “uns troco” não ocorrem nas variedades urbanas de prestígio, sendo que ocorrem sim. Além de um percurso muito longo, demasiadamente complexo e com problemas de ordem conceitual, o material parece não ter sido elaborado por professores: há uma demanda maior pela erudição conteudística do que pela aplicabilidade pedagógica do material. Mas, o fato mais interessante, é justamente que não há preocupações verdadeiramente regionais: a necessidade de atender a uma quantidade desmesurada de comunidades diferentes de estudantes força os autores a elucubrar sobre “o que interessaria?”, sobre “o que seria útil?”, sobre “como atender a todos?”. Essa pressão que exige um verdadeiro “milagre editorial” sobre os autores do material resulta que se fala “de tudo e de quase nada” ao mesmo tempo, de uma maneira que o material perde qualidade, perde foco, perde objetividade e se perde em si mesmo. Se fosse elaborado para um grupo menor de pessoas, com peculiaridades regionais muito mais marcadas, é evidente que o material ganharia qualidade, como aconteceu com o material paranaense. Continuemos nos exemplos:

Figura 38 - Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio – 2ª edição

Ensino Médio



**NEOLOGISMO**

Beijo pouco, falo menos ainda.  
Mas invento palavras  
Que traduzem a temura mais funda  
E mais cotidiana.  
Inventei, por exemplo, o verbo teadorar.  
Intransitivo:  
Teadoro, Teadora.

■ Manuel Bandeira

**ATIVIDADE**

- Por que, em algumas situações, surge a necessidade de se criar palavras?
- Explique a relação entre o verbo "teadorar" e o substantivo "teadora".
- O eu-lírico diz que inventa palavras, as quais "traduzem a temura mais funda e mais cotidiana". Qual é o sentido dessa expressão?  
Manuel Bandeira, em seu poema, inventa a palavra: TEADORAR. E traz, sobre ela, duas informações: é um **verbo** e é **intransitivo**.
- Como foi construída a palavra *Teadorar*?
- Por que o poema diz que *Teadorar* é um verbo intransitivo?
- Após essas respostas, você pensa que o amor é intransitivo ou transitivo?

Fonte: LINS, 2007, p. 79.

Figura 39 - Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio – 2ª edição

e só muito depois exprimiram seus pensamentos.

Essas teorias não são excludentes. É muito possível que a linguagem tenha nascido de todas essas fontes ou modos de expressão [...]. (CIAUJ, 2003, p.150-151)

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020, p. 80.

Figura 40 - Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio – 2ª edição

Vocês já leram, neste Folhas, a expressão “classes de palavras”. O verbo é uma delas. Outra classe é aquela das palavras que expressam emoções, lembra? Há, também, uma classe específica que, segundo as gramáticas, engloba as palavras que usamos para nomear os seres em geral: substantivo.



## DEBATE

- Somente a classe do substantivo é capaz de nomear as “coisas”? Discuta com seus colegas e registre as conclusões.

Substantivos nomeiam. Será apenas isso?

Fonte: LINS, 2007, p. 83.

Figura 41 - Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio – 2ª edição

Há teorias que dizem que as palavras servem para designar coisas. Mas nem todas as palavras se referem a coisas, nem todas as coisas podem ser postas em palavras.

Um dos dicionários da Língua Portuguesa, o Dicionário Houaiss, apresenta mais de 228 mil verbetes, ou seja, palavras da nossa língua. No entanto...

[...]Uma pessoa de quem não se gosta mais e que não gosta mais da gente – como se chama essa mágoa e esse rancor? Estar ocupada, e de repente parar por ter sido tomada por uma desocupação beata, milagrosa, sorridente e idiota – como se chama o que se sentiu? O único modo de chamar é perguntar: como se chama? Até hoje só consegui nomear com a própria pergunta. Qual é o nome? E esse nome é o nome? (Clarice Lispector)



## ATIVIDADE

- Crie termos para aquilo que a autora não consegue nomear.
- Pense outras situações, para as quais não se encontram palavras adequadas e tente nomeá-las.

Fonte: LINS, 2007, p. 84.

Nas imagens acima, podemos ver que o livro, para entrar no tema Substantivo, introduz o assunto falando sobre Neologismo. Ele usa alguns textos e atividades para exemplificar e levar o estudante a refletir sobre o que será estudado. Desse modo, o aluno inicia as atividades sem saber o tema que está aprendendo e, no final, ele é capaz de entender o conteúdo de uma forma mais eficaz e quase sem perceber o que está sendo trabalhado. É uma estratégia pedagógica interessante e moderna.

Podemos notar, também, a simplicidade e clareza da linguagem utilizada. Não há dificuldade nenhuma em se entender o que é solicitado nas atividades. A isso se soma uma bela diagramação e uma boa iconografia no projeto estético do livro.

Essa mudança na abordagem do tema só é possível porque os autores, todos professores do estado do Paraná, tiveram liberdade para elaborar seus conteúdos em um formato adequado a sua experiência pedagógica e totalmente direcionado para seu grupo sociocultural. A complexidade do tratamento pedagógico não diminui na medida em que se atende a um grupo mais conhecido e delimitado, mas a forma de apresentar o conteúdo pode ser tão direcionada que se torna mais simples e adequada.

Já no livro “Se liga nas linguagens”, o tema “Substantivo” é abordado de outra forma, juntamente com Adjetivo, e o Neologismo é abordado no capítulo anterior do livro, como podemos observar:

Figura 42 - Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio – 2ª edição

**!** Não é objetivo do curso de Ensino Médio levar os alunos a conhecer a origem das palavras e sua transformação ao longo do tempo. A atividade cumpre apenas a função de despertar a percepção de alguns elementos de formação dos vocábulos e de sua contribuição para o sentido que estes adquiriram, estimulando a postura investigativa, desejável para a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos.

### Neologismo

O **neologismo** é uma palavra nova, introduzida na língua para atender a uma determinada necessidade expressiva dos falantes. Pode ser criado com base nos processos de formação de palavras, como exemplifica o termo *esmalteria*, resultante de derivação sufixal, ou surgir da atribuição de um novo sentido a uma palavra existente, como acontece com *bandeirinha*, que passou a designar o auxiliar do árbitro de futebol.

O neologismo pode também advir de outros processos, como exemplifica a palavra *mãetorista*, de uso bastante recente.

A palavra originou-se de *motorista*, constituída pelo radical **motor-** mais o sufixo **-ista**. O novo vocábulo aproveitou a semelhança sonora do termo *mãe* com a sílaba inicial do radical (**mo-**) para se formar, mantendo-se bastante próximo da palavra original.

**Dica de professor**

O uso da língua não exige o conhecimento dos morfemas que compõem uma palavra ou de seu processo de formação. Entretanto, noções relativas ao sentido dos radicais e dos sufixos podem

Fonte: ORMUNDO, 2020, p. 188.

Aqui já podemos notar que o tema já é colocado em evidência logo no início e, em seguida há uma definição do termo. A linguagem é áspera e tecnicista, na tentativa frustrada de alcançar uma pretensa “neutralidade nacional” na exposição didática do conteúdo. Da mesma forma, Substantivo e Adjetivo são retratados no capítulo seguinte:

Figura 43 - Se liga nas linguagens


**CAPÍTULO**  
**21**

## Substantivo e adjetivo

**PERCURSO DO CAPÍTULO**

- Substantivo e adjetivo na perspectiva semântica
- Características morfológicas e sintáticas dos substantivos e adjetivos
- Flexões de gênero e de número
- Grau
- Reflexões sobre concordância nominal

**Biblioteca cultural**



Em *Semíramis*, a escritora cearense Ana Miranda retoma passagens da vida de José de Alencar, associando elementos ficcionais a uma cuidadosa pesquisa histórica. Veja uma entrevista em que ela trata de seu processo de escrita em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L2n1T068HEU>> (acesso em: 13 abr. 2020).

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

3. Sim. O substantivo *padre* apenas identifica um cargo religioso, sem nenhuma particularidade, enquanto *matreiro* (esperto, sabido) acrescenta a ele uma característica específica.

**Pra começar**

1. Introduziremos o estudo do substantivo e do adjetivo com um trecho de romance escrito por Ana Miranda, cuja obra associa o registro ficcional e o histórico. Sugerimos que você aproveite essa referência para promover uma discussão inicial sobre a escrita literária.

No trecho a seguir, retirado de um romance, você lerá um comentário sobre substantivos e adjetivos feito pela personagem Semíramis, que está analisando uma obra do escritor cearense José de Alencar (1829-1877), um dos principais nomes do Romantismo brasileiro. Nesse romance, Semíramis conviveu com Alencar quando ele ainda era menino. Ela o chamava de Cazuzinha.

Que livro belo, amoroso, equilibrado, casto, vasto, eterno... Fiz uma lista de adjetivos que Cazuzinha usava no romance: bravio, líquido, alvo, ensombrado, e numa só frase: verde, impetuoso, aventureiro, manso. Afoto rápido fresco frágil jovem branco selvagem intermitente vibrante, fugitivo, tênue, inocente, agro, lindo, fosco, brioso, altivo revoltoso branco alroso... Isso só no primeiro capítulo. Cansel-me, a lista era longa. Padre Simeão dizia que os adjetivos são divinos, sagrados. São os adjetivos que dão a medida das coisas, o substantivo é real, parco, limitado. O substantivo é a substância, matéria, o adjetivo é espírito, é a transcendência do pensamento. A humana capacidade de julgar, compreender, se expressa nos adjetivos. Por exemplo, substantivo: *padre*. E adjetivo: *padre matreiro*. *Astuto*. *Matraqueado*.

MIRANDA, Ana. *Semíramis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. (Fragmento).

2. Para o padre Simeão, os adjetivos expressam o ponto de vista do falante, seu pensamento, enquanto o substantivo, mais limitado, apenas nomeia a realidade.

1. Muitos leitores atuais criticam a excessiva adjetivação nos romances de José de Alencar. Ao afirmar que se cansou, Semíramis concorda com essa crítica? Justifique. Não. Ela relaciona os adjetivos a um livro que está elogiando e, na continuidade do texto, retomando as palavras do padre, menciona e explica o alto valor deles.
2. Segundo padre Simeão, o que diferencia os adjetivos dos substantivos?
3. O exemplo “padre matreiro” prova com clareza a distinção que o religioso faz entre substantivos e adjetivos? Justifique.

Semíramis aponta a distinção semântica entre substantivos e adjetivos, pois trata do que é representado por meio dessas duas classes de palavras: o **substantivo** nomeia os seres — ele é “a substância” —, já o **adjetivo** pode modificar, qualificar, modalizar, quantificar e classificar o substantivo — ele é a “capacidade de julgar, de compreender”.

Tal distinção, embora correta, é insuficiente para delinear os dois. É preciso considerar também a forma (plano morfológico) e a função (plano sintático). Do ponto de vista morfológico, substantivos e adjetivos são muito semelhantes, porque normalmente apresentam flexões de gênero e de número. Já do ponto de vista sintático, diferenciam-se: o substantivo é o núcleo do sintagma nominal, ao qual se subordinam os demais termos, responsáveis por especificá-lo ou caracterizá-lo. O adjetivo é um termo subordinado ao substantivo, cujo gênero e número acompanha.

**Substantivo** é a palavra que nomeia seres, objetos, lugares, instituições, ações, sentimentos, estados, qualidades e conceitos. Pode se flexionar em gênero e número e funciona como termo determinado, ao qual se associam os termos determinantes.

**Adjetivo** é a palavra que modifica o substantivo, indicando qualidade, aparência, matéria, finalidade e procedência, entre outros valores. Pode se flexionar em gênero e número e funciona como determinante do substantivo.

203

Fonte: ORMUNDO, 2020, p. 203.

É possível observar que uma grande quantidade de conteúdo é colocada para o aluno dar conta em poucas aulas, não há uma introdução para chamar a atenção do aluno e gerar interesse no assunto. Por fim, termina-se com as clássicas conceituações normativistas que deveriam dar conta de resolver os problemas de compreensão do conteúdo gramatical. Podemos observar, também, que a linguagem utilizada, principalmente no texto logo abaixo da questão 3, é uma linguagem distante



da realidade de muitos alunos. Isso chama atenção no sentido de que esse material é utilizado no Brasil todo, portanto a linguagem deveria ser mais acessível a todos. Enfim, mais uma vez a busca, mesmo que inconsciente, de uma pretendida “neutralidade nacional” didático-pedagógica no texto didático trai o material, porque os desvincula de um alunado e o vincula, fantasiosamente, a todos. E “de todos”, principalmente em um país como o Brasil, não há como ser.

Esperamos que, nesse ponto, o leitor compreenda a profundidade técnica da análise que propusemos até aqui e, para isso, vamos buscar sintetizá-la em asserções mais diretas antes de partir para exemplos de conhecimento regionalizado. Vejamos:

a. material didático, seja qual for ele (portanto, incluídos aí os livros didáticos) precisa ser elaborado segundo certos critérios pedagógicos que permitem alcançar objetivos de aprendizado;

b. pesquisas já realizadas no Brasil, acrescidas a obras mundialmente conhecidas como a do educador Paulo Freire, demonstraram que, quando existe um relacionamento existencial entre o conteúdo ensinado e a pessoa aprendente, o processo de ensino-aprendizado é grandemente potencializado;

c. ao tentar produzir livros que atendam a toda a diversidade sociocultural dos estudantes brasileiros, conglomerados editoriais do Sudeste que produzem os livros didáticos “genéricos” adquiridos do PNLD, acabam sendo pressionados pela necessidade de atender a todos e assumem exemplos inadequados, linguagem tecnicista e genérica, tratamento superficial de temas e exemplos e caem no “seguro” (porém não) lugar comum dos clichês científicos e da linguagem escolar tradicional;

d. se os livros fossem regionalizados no Brasil, não haveria essa pressão pela diversidade inalcançável do tratamento didático-pedagógico e da linguagem, os autores poderiam se focar em um conjunto muito menor de leitores e as possibilidades de acerto nos exemplos, na linguagem e na dimensão estética do material seriam muito maiores.

Isso claro, passemos a algo que a regionalização dos livros possibilita, que é o uso de exemplos regionalizados (neste caso do Paraná, do próprio estado) como vemos a seguir no livro de Geografia elaborado pelos professores do estado daquele estado:

Figura 44 - Geografia – 2ª edição



## ATIVIDADE

No Paraná, como se pode verificar na tabela, muitas emancipações ocorreram nos últimos 20 anos. Este fato ocorreu em sua região? Qual a condição econômica destes municípios hoje? A população tem condições de saúde e educação melhores agora? Como ficaram os municípios que tiveram que ceder parte do seu território?

O Brasil Podia Ser Diferente?

33

Fonte: ALFLEN, André Aparecido *et al*, (2007, p. 33)

Figura 45 - Geografia – 2ª edição

Ensino Médio

Veja nos mapas - "Divisão política administrativa do Paraná" - a evolução dos municípios no Paraná.

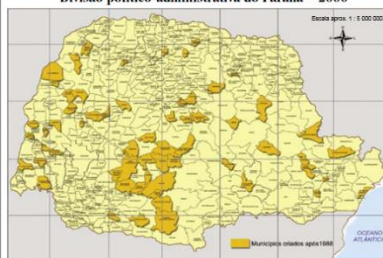
Mapa 1

Divisão político-administrativa do Paraná – 1940



Mapa 2

Divisão político-administrativa do Paraná – 2000



Começamos este Folhas falando a respeito de território, de soberania sobre uma porção do espaço e princípios da geopolítica. Será que esta discussão tem alguma coisa com este grande número de emancipações de municípios?

34 Dimensão Política do Espaço Geográfico

Fonte: ALFLEN, 2007, p. 34.

Figura 46 - Geografia – 2ª edição

Os condomínios fechados, assim como os guetos, possuem controle de quem entra e de quem sai. A entrada em um país também sofre controle. Por que isto ocorre? Somente pessoas têm sua entrada e saída controlada?

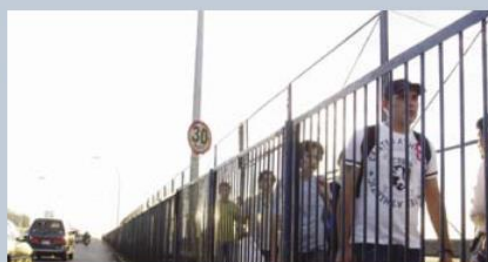
Estes controles de entrada e saída de um país freqüentemente ocorrem nas fronteiras\* terrestres, exemplo, na “Ponte da Amizade” entre Foz do Iguaçu, no Paraná/Brasil e Ciudad del Este no Paraguai. Leia o quadro 4.

#### Quadro 4

##### Ponte da Amizade – Foz do Iguaçu, Paraná.

■ Denise Paro.

“O arame farpado é a mais nova arma anticrime adotada pela Receita Federal (RF) na aduana da Ponte da Amizade, fronteira Brasil-Paraguai. A proteção de ferro está sendo colocada sobre um muro de 4,5 metros de altura para impedir que os muambeiros desviem da fiscalização jogando mercadorias, cigarros e drogas na barranca do Rio Paraná”.



■ Elizabete Descrovi - acervo pessoal

Fonte: ALFLEN, 2007, p. 41.

A regionalização da produção dos livros didáticos possibilitaria, por exemplo, que um livro do estado do Amazonas utilizasse como exemplo a fronteira que o estado faz com a Venezuela ou a Colômbia, entre outros, que estados que têm fronteiras litorâneas tratassem de seus problemas de fronteira de uma maneira diferente daqueles que têm fronteiras secas, enfim, que as questões próprias de cada região fossem tratadas e compreendidas como algo da existência de cada grupo de estudantes. Exemplos próximos de nossa realidade não apenas nos permitem pensar melhor o que vivemos, mas repensar formas de viver, de organizar a sociedade, o espaço, os bens, a economia. O foco sociocultural mais “estrito” permite um melhor tratamento do conteúdo e de conteúdos mais relevantes para cada pessoa. Por exemplo, ainda tratando dessas questões geopolíticas, enquanto os Paranaenses se preocupam com a tríplice fronteira, os indígenas poderiam tratar da necessidade de buscar formas de preservar suas reservas e os roraimenses poderiam discutir a imigração venezuelana que vem assolando o estado. Isso não impediria os alunos de dar atenção a outros problemas nacionais, mas direcionaria seu foco e esforços para a compreensão de questões que realmente dizem respeito a si mesmos.

Sendo assim, podemos concluir que, segundo a análise e levando em consideração questões didático-pedagógicas e de conteúdo, os livros produzidos pelos professores da rede pública do Paraná são mais adequados aos estudantes daquele estado do que livros genéricos distribuídos pelo PNLD. E isso porque são mais bem contextualizados e com conteúdos que se aproximam mais da realidade dos estudantes do estado, o que facilita a compreensão em sala de aula e permite um processo de aprendizagem mais eficiente.

#### 5.4 A QUESTÃO DOS CUSTOS: CUSTOS FINANCEIROS E CUSTOS SOCIAIS

Existe uma falácia a respeito do aumento dos custos financeiros e sociais que a construção de livros didáticos regionais acarretaria. Um dos motivos é por conta do valor que seria investido em uma equipe de especialistas (escritores, editores, ilustradores, designers gráficos etc.) e com a customização e adaptação que envolvem, também, a impressão e distribuição. No entanto, a construção de livros didáticos regionais não aumenta os custos de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mas, pelo contrário, pode até reduzi-los.

Ao permitir a produção de livros didáticos regionais, é possível aproveitar a infraestrutura já existente (como gráficas oficiais) e a mão de obra qualificada de cada região (o que democratiza a construção do conteúdo escolar e permite remunerar docentes de educação básica por esse trabalho). E pode-se criar, mesmo que em menores proporções, uma economia de escala: isso significa que, ao imprimir e distribuir um número maior de livros em uma determinada região, os custos por unidade podem diminuir, tornando a produção mais eficiente e econômica. Haveria, também, uma redução de custos de transporte, já que os livros seriam distribuídos dentro da própria região. Isso diminuiria as despesas logísticas e custos associados ao transporte de longa distância.

Outro ponto importante é que, do ponto de vista social, essa produção teria um foco voltado às necessidades regionais específicas, pois os livros didáticos levariam em consideração as particularidades e necessidades educacionais de uma determinada região. Além disso, ao abordar conteúdos mais relevantes e contextualizados para os estudantes, poder-se-ia aumentar o engajamento e o interesse pela aprendizagem, o que, por sua vez, poderia levar a melhores resultados acadêmicos, já que os conteúdos estariam mais próximos de suas realidades.

Além de todo o citado, os vultosos recursos, hoje destinados a poucos conglomerados editoriais que quase monopolizam o PNLD, seriam distribuídos por todo o país, em vez de se concentrarem no Sudeste. A produção de livros didáticos regionais poderia ocasionar, de maneira positiva, uma competição e uma maior diversidade editorial, pois a introdução desses livros poderia promover maior concorrência entre as editoras, incluindo-se mão de obra dos quadros estaduais de ensino com convênios e supervisão, por exemplo, de universidades públicas, incentivando a diversidade e a qualidade dos materiais disponíveis. Isso pode, além de tudo, resultar em preços mais competitivos e opções mais variadas para as escolas, beneficiando o Programa como um todo e, conseqüentemente, a economia do país. No caso específico da experiência paranaense que narramos e analisamos sucintamente, segundo dados oficiais, o preço médio dos livros (impressos na gráfica oficial do Estado) baixou de cerca de setenta reais (os livros comprados via PNLD) para dois reais e setenta centavos a unidade!

É importante frisarmos também os *custos sociais* de não se regionalizar os livros didáticos. Esses custos podem ser significativos:

a. o primeiro ponto é que essa forma atual de produção e distribuição de livros didáticos pode estar gerando, historicamente, baixo desempenho acadêmico em certos grupos sociais, reforçando a desigualdade já existente em avaliações oficiais e maior dificuldade de romper barreiras para níveis superiores de educação, mesmo com políticas de cotas. Quando os livros didáticos não abordam conteúdos relevantes para a região, pode existir uma dificuldade da parte dos estudantes no processo de aprendizagem de conteúdos básicos. Também pode-se gerar um grande desinteresse e falta de motivação: a falta de conexão com a realidade local pode diminuir a motivação dos alunos e levá-los a perderem o interesse pela aprendizagem e, assim, resultar em menor dedicação aos estudos.

b. o segundo aspecto a ser considerado é que a ausência de livros específicos contribui para a perpetuação da segregação educacional, bem como para a ampliação das disparidades regionais. A falta de materiais didáticos adequados reforça as desigualdades entre diferentes regiões do país, não apenas porque bilhões de reais dos PNLD estão sempre concentrados nas mesmas regiões, mas por que a diminuição nos índices de aprendizado de uma região interfere em seu desenvolvimento de forma geral. Regiões com baixos índices de desenvolvimento socioeconômico e educacional podem enfrentar dificuldades adicionais em melhorar

a qualidade do ensino, perpetuando desigualdades sociais simplesmente porque muitos professores e a maioria dos alunos não compreendem os conteúdos tratados nos livros.

d. e, por último, a falta de regionalização dos livros didáticos pode contribuir para a enfraquecimento das identidades regionais, da riqueza cultural brasileira e da diversidade de visões de mundo que hoje ainda se sustentam, o que pode ter resultados drásticos de médio e longo prazos no Brasil. Podemos citar um exemplo simples e atualíssimo neste aspecto: haveria ainda a Floresta Amazônica se a cultura de devastação para fins econômicos dos povos do Sudeste não encontrasse barreiras na cultura dos povos autóctones daquela região? Certamente, a Amazônia estaria na mesma situação periclitante que a Mata Atlântica, com míseros 12,4% da cobertura original em bom estado de preservação. Pois bem: reduza-se a Amazônia a 12,4% de sua cobertura original e o Brasil estará climaticamente condenado a se tornar um deserto. É em temas como este que a diversidade de visões de mundo pode salvar um país. A ausência de recursos educacionais que valorizem os saberes regionais e locais concorre para uma hegemonia de pensamento que nunca é proveitosa. Infelizmente, o PNLD tem atuado no sentido de criar essa hegemonia no Brasil desde sua fundação, e já podemos constatar algumas consequências funestas desse processo.

Assim, é muito importante ressaltar que, embora muitos digam que a construção de livros didáticos regionais possa ter um custo financeiro alto (como vimos, o exemplo dos livros didáticos que foram construídos no Paraná, pela SEED, desmente isso de forma incontestável), é nos custos sociais de médio e longo prazos que o maior perigo de não se regionalizar a elaboração e produção de livros didáticos se concentra. Esses materiais desempenham um papel crucial para o fornecimento de educação de qualidade, adaptada às necessidades específicas de cada região. Portanto, se considerarmos todas as observações feitas aqui, podemos chegar à conclusão de que o custo social que nosso país tem pagado por conta de insistir em um programa nos moldes atuais do PNLD já é muito maior que o custo financeiro do Programa.

## 5.5 O APROVEITAMENTO DA QUALIFICAÇÃO HUMANA REGIONAL

Tendo em vista as análises realizadas, podemos afirmar que se faz necessário que a construção de livros didáticos envolva a participação ativa de professores das redes estaduais e municipais. Essa colaboração não apenas reconhece e valoriza os professores, mas a inclusão dos educadores nesse processo pode permitir, inclusive, sua valorização financeira.

O Brasil é um país que conta com muitas universidades públicas e privadas. Essas universidades podem desempenhar um papel fundamental na construção desses livros, de modo a contribuir por meio de pesquisas e conhecimento acadêmico, realizando pesquisas que sirvam de base para a criação de conteúdo. Além do mais, as universidades contribuem com a formação de professores e podem oferecer programas de formação e capacitação que abordem a produção do livro didático e seu uso mais efetivo em sala de aula.

Essa colaboração seria benéfica em muitos sentidos, uma vez que os professores de cada rede de educação básica têm uma visão prática e atualizada das necessidades dos alunos na sala de aula, o que confere a eles uma compreensão real das dificuldades enfrentadas pelos alunos em seu cotidiano. Do mesmo modo, os professores dessas redes, por estarem mais próximos e conectados às comunidades locais, entendem melhor as peculiaridades regionais, já que fazem parte do mesmo meio. Assim, eles podem, por meio do livro didático, garantir que o conteúdo seja relevante e adequado à realidade cultural e social dos estudantes.

Os professores, como lidam diretamente com o livro didático na sala de aula, podem fornecer um retorno imediato sobre o conteúdo e opinar, com “conhecimento de causa” sobre a eficácia dos materiais, possibilitando um ajuste melhor às necessidades dos alunos. Outrossim, quando os professores de escolas públicas participam da elaboração dos livros, estes são incentivados a um maior engajamento profissional e isso resulta em uma maior motivação, além da valorização do trabalho realizado.

Como vimos anteriormente, as universidades brasileiras já contribuem com a elaboração de materiais didáticos para as nações indígenas, produzindo um material de qualidade juntamente com os nativos das referidas aldeias. Essa contribuição pode ser estendida à produção de livros didáticos regionalizados que são fornecidos pelo governo, promovendo, inclusive, uma parceria permanente entre os sistemas de ensino.

Levando em conta as informações apresentadas, é fundamental garantir que a participação dos professores seja acompanhada de um processo transparente e colaborativo. Deve haver diálogo e a exposição clara de diferentes perspectivas pedagógicas para que os novos livros didáticos a serem produzidos sejam de excelente qualidade e, assim, eficazes no processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que expusemos ao longo da pesquisa e pelas análises realizadas, é possível concluir que as políticas públicas acerca do livro didático no Brasil atualmente falham em muitos sentidos.

O primeiro problema que detectamos é a BNCC, que uniformiza o currículo e não permite que as culturas locais sejam valorizadas no ensino escolar brasileiro, além de impor uma concepção pedagógica arcaica e utilitarista. Assim, o PNLD acompanha a BNCC e reproduz a mesma concepção de pretensa igualdade e de retrocesso utilitarista nos livros didáticos. Seguindo a mesma linha da BNCC o PNLD acaba por tentar uma impossível uniformização do ensino que, na prática, se concretiza como perda educativa para a maioria das comunidades com cultura e visão de mundo divergentes dos núcleos produtores de livros do Sudeste.

Logo, foi possível notar que esse modelo didático adotado pelo PNLD, que visa à unificação do ensino, na verdade desvaloriza as culturas locais, uma vez que o conteúdo dos livros didáticos aborda os temas de modo totalmente genérico e longe da realidade da maioria dos estudantes brasileiros. Essa distância tem como consequência o fracasso escolar de grande parte desses alunos, pois o processo de ensino-aprendizagem é prejudicado uma vez que os estudantes têm uma dificuldade maior de compreensão quando o conteúdo é abordado dessa maneira.

Por outro lado, nos materiais produzidos especificamente para determinados grupos sociais que analisamos, é perceptível a preocupação com o contexto cultural, a visão de mundo e a adequação ao cotidiano dos estudantes de acordo com o ambiente cultural e social em que estão inseridos. Essa preocupação na elaboração do material didático facilita a compreensão e torna a linguagem mais acessível, pois considera o público alvo e, conseqüentemente atinge a aprendizagem de fato. E tal concepção do material só é possível justamente porque ele está focado em um grupo social mais restrito, ao invés de tentar a tarefa irrealizável de agradar “a gregos e a baianos” em um país com a diversidade sociocultural do Brasil – em que efetivamente há gregos e baianos.

Sobre isso, Ferrarezi Jr (2018) diz que

No Brasil, a educação básica é grandemente associada à figura do livro didático. O país tem um dos maiores programas mundiais de distribuição de material gratuito desse tipo. Apesar de todo o esforço no sentido de garantir a qualidade desse material, ainda assim há muita dificuldade em se

produzir algo que dê conta de todas as diferenças culturais das diversas regiões brasileiras. Pode-se afirmar, firmemente, que esta é uma tarefa impossível diante de tantas variantes culturais e que o melhor passo seria a construção de materiais regionais. (Ferrarezi Jr, 2018, p. 74)

Pesquisas como a de Ocampo (2012) demonstram inequivocamente que quase nada na escola é interessante quando o conteúdo básico não se aproxima da vida do aluno e, por isso mesmo, sua compreensão exige um conhecimento de mundo que esse aluno não tem a oferecer. Se o aluno não enxerga nem um pouco da vida dele naquilo que estuda, nada faz muito sentido para ele. Por isso, é necessário que os conteúdos escolares tenham conexão direta com a vida dos estudantes para que a escola possa se tornar interessante e o aprendizado mais significativo.

Em outra via, quando o material é direcionado para a incorporação de histórias e exemplos de contextos locais, é possível tornar o aprendizado mais relevante, conectando-se diretamente com as experiências dos estudantes, pois a identificação com o conteúdo leva a uma compreensão mais profunda da própria realidade.

Assim sendo, cremos que seria importante que a elaboração de livros didáticos atendesse às necessidades de cada região, e também as diversas demandas culturais e sociais de comunidades específicas, como indígenas, quilombolas, ribeirinhas etc. Hoje, sabemos ser esta uma maneira funcional de promover a aprendizagem eficaz e inclusiva. Além disso, é necessário ressaltar a importância da participação ativa das próprias comunidades na produção do material, o que inclui, evidentemente, os próprios educadores, os líderes comunitários e outros membros da sociedade em geral, o que enriqueceria enormemente o processo de desenvolvimento dos livros didáticos e o processo educativo em si. Assim, cabe questionar os motivos pelos quais essas produções não acontecem. Por que as comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, entre outras minorias não são consideradas na produção de materiais didáticos no Brasil? Por que as questões de âmbito cultural e linguístico são ignoradas nestes materiais? Qual é o melhor caminho para mudar isso?

Finalmente, vimos que, se houvesse vontade política, seria possível o desenvolvimento de projetos educacionais voltados para a produção de material didático para as comunidades específicas. Nele, seria necessária a colaboração de diversas partes interessadas e um compromisso firme com a promoção da educação inclusiva e culturalmente sensível. Nesse processo, universidades públicas e estabelecimentos de ensino se somariam às secretarias de educação de maneira a

produzir materiais financiados pelos recursos já disponíveis no PNLD. Essa descentralização atuaria como forma de desenvolvimento educacional, mas também financeiro, para as localidades. Afinal, tal feito seria uma iniciativa transformadora das concepções atuais da educação brasileira e, para além de todas as questões educacionais e sociais envolvidas, também haveria benefícios financeiros, já que o dinheiro e os processos também seriam descentralizados. Certamente, isso estimularia a economia de diferentes regiões do país, beneficiando a indústria editorial local.

Infelizmente, a realidade com que lidamos hoje ainda complicada em relação a isso. Os grandes grupos editoriais do país mantêm lobbies fortíssimos sobre o Congresso Nacional e o MEC para garantir que os bilhões de reais anuais do PNLD permaneçam onde estão. Porém, experiências regionais, como a do Estado do Paraná, que analisamos, nos mostram que é possível mesmo vencer os lobbies dos grandes conglomerados industriais quando a vontade política é inamovível na direção de uma educação melhor. Assim, cabe aqui o seguinte questionamento: Será que o livro didático é considerado em avaliações sistêmicas? Além disso, quais seriam os impactos na educação brasileira se houvesse pesquisas com foco nos financiamentos e processos de produção de livros didáticos? A verdade é que, enquanto o foco político não for uma educação de qualidade garantida a todos, não haverá como avançarmos. Mas, cremos que isso, aos poucos, está mudando.

## REFERÊNCIAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade. **A geolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos e percorrer**. Londrina: Eduel, 2013.

ALFLEN, André Aparecido *et al.* **Geografia ensino médio**. 2. ed. Curitiba: Ícone Audiovisual, 2007.

ALMEIDA, Núbia Régia de; FOSSILE, Dieysa Kanyela. Semântica cultural: um estudo acerca da atribuição de sentidos às palavras e expressões da língua. **Raído**, v. 10, n. 24, p. 203-220, 2016.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso – Por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007. 240 p.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS; Denise. **Em Manaus a gente fala assim...** [S.l.: s. n.], 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=diSpT-GQFgo&t=102s>. Acesso em: 11 maio 2023.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cadernos Cedes**, v. 27, p. 197-213, 2007.

BÍBLIA SAGRADA. J. Ferreira de Almeida. Provérbios. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011. cap. 18, p. 761.

BOLÁN, Eduardo Nivón; MANTECÓN, Ana María Rosas. Para interpretar a Clifford Geertz. Símbolos y metáforas en el análisis de la cultura. **Alteridades**, n. 1, p. 40-49, 1991.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo; ADÃO, Edilson; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. **Ciências humanas: ética, cultura e direitos**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. **Diário Oficial da União**, Edição: 208, Seção: 1, Página: 103, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em 7 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Introdução Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sobre o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/455-governo-1745665505/ogaos-vinculados627285149/20519-fnde-fundo-nacional-de-desenvolvimento-da-educacao>. Acesso em: 26 maio 2023.

BURANELLO, C. **Pitangá mais - língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018.

CALVO DEL OLMO, Francisco; ESCUDÉ, Pierre. **Intercompreensão: a chave para as línguas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

CAPUCHO, F. Intercompreensão: diálogos no presente e para o futuro. **Revue Passages de Paris**, v. 8, p. 18-29, 2013.

CASTRO, Maria Zenaide Gomes de. **Tecendo novos olhares para a educação escolar indígena: a escola diferenciada huni kuin na região do breu e seus diversos atores**. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Rosemary Passos, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

CAVALEIRO, Henrique Santos Visconti. **Cartilha Kulina - Português**. [S.l.: s. n.], [199-?]. Disponível em: [https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad-dh-usp\\_cartilha\\_kulina-portugu%C3%AAs.pdf](https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad-dh-usp_cartilha_kulina-portugu%C3%AAs.pdf). Acesso em: 15 jul. 2023.

COELHO, Lidiane Pereira; DE MESQUITA, Diana Pereira Coelho. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. **Entreletras**, v. 4, n. 1, 2013.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini *et al.* Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1027-1056, dez. 2014. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362014000400008&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362014000400008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 26 jun. 2023.

EXPRESSÕES populares - Cada região do país tem suas palavras especiais. Turminha do MPF. [S.l.:s.n.], [20--]. Disponível em: <https://turminha.mpf.mp.br/explore/cultura/folclore/expressoes-populares>. Acesso em: 12 maio 2023.

FERRAREZI JR., Celso. **Introdução à semântica de contextos e cenários**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

FERRAREZI JR., Celso. **Introdução à semântica de contextos e cenários: de la langue à la vie**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FERRAREZI JR., Celso. Metáfora para quem? Um estudo intercultural com base na festa itenez do [ta'ran]. **Rev. FSA**, Teresina, v. 12, n. 2, art. 10, p. 163-177, mar./abr. 2015.

FERRAREZI JR., Celso. **Ser humano: ser estético, ser linguístico - A construção da visão de mundo na semântica de contextos e cenários**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023, p. 128.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GONÇALVES, Clézio Roberto. O caipira na sala de aula: linguagem, cultura e identidade. **Cadernos do CNLF**, v.19, n. 03, 2015.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 2, 2015.

LABOV, William. **Modelos sociolinguísticos**. Madrid: Cátedra, 1994.

LADEIRA, Maria Elisa. **Os nossos bichos: alfabetização em português 2**. 1. ed. São Paulo: Fundação Nacional do Índio (FUNAI), 1998.

LEIRO, Eliana M. Virgili Filgueiras. Linguagem, cultura e identidade: uma leitura intertextual de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. **Cadernos de Pós-graduação em Letras**, v. 5, n. 1, 2005.

LINS, Antonio Eduardo Leitão Navarro *et al.* **Língua portuguesa e literatura ensino médio**: 2. ed. Curitiba: Ícone Audiovisual, 2007.

MANÉ, Djiby. As concepções de língua e dialeto e o preconceito sociolinguístico. Anápolis: **Via Litterae - Revista de linguística e teoria literária**, v. 4, n. 1, p. 39-51, 2012.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Infância e educação Guarani: para não esquecer a palavra. **Tellus**, [S. l.], p. 101-118, 2015.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

OCAMPO, Fabíola F. **Os sentidos da escola: o processo de resignificação e a aprendizagem em ambiente escolar**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga nas linguagens - português**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

PARANÁ. Governo do Estado. **Secretaria da Educação lança segunda edição do livro didático público**. Curitiba, 2008. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-da-Educacao-lanca-segunda-edicao-do-Livro-Didatico-Publico>. Acesso em: 26 jul. 2023.

POVO: Kulina. [S.l.: s.n.], [20--?]. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kulina>. Acesso em 28 jul. de 2023.

POVO: Timbira. [S.l.: s.n.], [20--?]. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Timbira>. Acesso em: 28 jul. de 2023.

QUERIDO, Adriana do Nascimento *et al.* **Cartilha casa de alfabetização**. Rio de Janeiro: Ediouro Gráfica e Editora, 2014.

RIBEIRO, Egberto Turato. Introdução à metodologia da pesquisa clínico-qualitativa definição e principais características. **Revista Portuguesa de Psicossomática**, v. 2, n. 1, p. 93-108, 2000.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Paraíso do saber: cartilha comunicação e expressão**. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

SCHLESENER, Anita Helena. "Políticas públicas do Livro didático: a experiência do Paraná". **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 6, 2018.

SILVA ALVES, Eva da; DOS SANTOS PINTO, Auxiliadora; CAETANO, Renato Fernandes. Memórias de mulheres seringueiras na reserva extrativista Rio Ouro Preto/RO: Linguagem, Cultura e Identidade. **Amazônica-Revista de Antropologia**, v. 10, n. 2, p. 738-761, 2018.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Contingentia**, v. 1, n. 1, 2006.

TAVARES, Felipe. **O papel da visão de mundo na construção de uma sociedade viável**. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://desenvolvimentoregenerativo.com/papel-da-visao-de-mundo/>. Acesso em: 27 maio 2023.