

O CONTEÚDO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NA LINGUÍSTICA APLICADA: A ORDEM DE DOIS DISCURSOS

THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING CONTENT IN THE OFFICIAL DOCUMENTS AND TO THE APPLIED LINGUISTICS: TWO DISCURSIVE ORDERS

Adelino Pereira dos Santos¹

RESUMO: Neste ensaio, partimos das discussões recentes sobre atos e documentos governamentais a respeito da Base Nacional Comum Curricular e da reforma do Ensino Médio para, a partir de um texto primeiramente apresentado como capítulo de nossa dissertação de mestrado, sustentarmos a tese de que o conteúdo da disciplina Língua Portuguesa da educação básica se constitui sob a ordem de dois discursos: o que aqui denominamos de *discurso pedagógico tradicional sobre o conteúdo de língua portuguesa* (DPT) e o *discurso sobre o conteúdo de língua portuguesa advindo dos estudos linguísticos de cunho funcionalista* (DELF). Para tanto, fazemos uma revisão crítica dos documentos oficiais de parametrização do ensino de português, que foram publicados nos fins da década de 1990 e anos 2000, bem como de obras de três autores, representantes de uma versão mais política da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, que também vieram à luz nesse último período mencionado da educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: conteúdo de língua portuguesa; documentos oficiais; ordem de discurso; linguística aplicada.

ABSTRACT: In this essay, we start from the recent discussions on the government acts and documents regarding the national common curricular basis and the reform of the of the Brazilian high school teaching program to, from a text first presented as a chapter of our master's thesis, sustain a thesis that the contents of the discipline Portuguese Language is under two discursive orders: that which we call here *traditional discourse on Portuguese language teaching content* (DPT) and the discourse on the Portuguese Language teaching contents arising out the functionalist linguistics (DELF). For so, we do a critical review of the official documents on Portuguese Language teaching parameters that were published at the end of the decade 1990 and in the years 2000, as well as on the work of three authors representatives of a more political version of the applied linguistics, which also were published in this last mentioned period of Brazilian education.

KEYWORDS: portuguese language teaching content; official documents; discursive order; applied linguistics.

À GUIA DE INTRODUÇÃO:

Em setembro de 2015 o Ministério da Educação (MEC) colocou em consulta pública a Base Nacional Comum Curricular para a educação básica, o que tem possibilitado, desde então, inúmeras discussões, questionamentos e críticas, mais uma vez, sobre a natureza dos conteúdos a serem ministrados no âmbito das disciplinas da educação básica. Um ano depois, em setembro de 2016, o Governo Federal publicou uma Medida Provisória (MP) em que impõe uma imediata reforma

¹ Doutor em Letras. Professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: adesantos@uneb.br
Apoio: FAPESB/CAPES – Edital 017/2015.

do Ensino Médio. Esses atos e documentos governamentais propiciam a necessidade de reflexões não só sobre práticas pedagógicas e redimensionamentos curriculares, mas igualmente sobre os aspectos ideológicos que possibilitam e condicionam a manutenção dos (mesmos) conteúdos das disciplinas e programas de ensino, bem como o aparecimento de (novos) saberes, em acordo com o atual estágio de desenvolvimento das sociedades contemporâneas.

Neste trabalho, de caráter ensaístico, tomamos como base um texto constante de nossa dissertação de mestrado, defendida no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, no ano de 2007, para apresentamos uma breve revisão sobre a concepção de conteúdo de Língua Portuguesa presente nos documentos oficiais em vigor naquele período, bem como apresentamos a tese de que a seleção dos conteúdos a serem ministrados em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio também se direciona por uma *cultura escolar* que se atualiza em discurso e práticas pedagógicas tradicionais.

Por outro lado, desde o início dos anos 1980 as universidades e centros acadêmicos brasileiros, sobretudo nos cursos de pós-graduação, têm, igualmente, feitos circular inúmeras publicações em que procuram legitimar a (mesma) natureza de conteúdo constante dos documentos oficiais, diretrizes e parâmetros para a disciplina Língua Portuguesa na educação básica. Essas publicações buscam legitimar o *discurso* que dá ênfase ao funcionamento (uso) da língua(gem) na sociedade. Esse discurso acadêmico entra em confronto aberto com o discurso tradicional sobre o conteúdo de Língua Portuguesa a ser ministrado nas escolas da educação básica brasileira.

Nas próximas seções, revisamos os textos dos documentos oficiais que vieram à luz nos anos 1990 e 2000, bem como das publicações desse período de três autores brasileiros, João Wanderley Geraldi, Sírio Possenti e Irandé Antunes, que pensam o conteúdo de Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva política dos Estudos Linguísticos, com vista à legitimação, por militância, de um discurso acadêmico sobre o que ensinar na educação básica. Estes três autores foram escolhidos porque suas publicações desse período destacaram-se, entre outros autores, pelo caráter de militância política a favor de um ensino de Língua Portuguesa condizente com os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Este ensaio se traduz como tentativa de compreender o jogo de embate e oposição entre o que chamamos aqui de *Discurso Pedagógico Tradicional sobre o Conteúdo de Língua Portuguesa* (DPT) e o *Discurso sobre o Conteúdo de Língua Portuguesa advindo dos Estudos Linguísticos de cunho Funcionalista* (DELF).

O CONTEÚDO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.

Em 1997 o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Fundamental, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), nesse ano, volumes destinados às séries iniciais, da primeira à quarta série.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) colocavam-se como referenciais para a renovação e reelaboração das propostas curriculares dos estados e municípios brasileiros, bem como pretendiam servir de referencial e apoio para o trabalho do professor na sala de aula.

As diretrizes que norteavam os PCN eram as da busca por uma educação de qualidade através do respeito às diferenças individuais, às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam nossa sociedade, no reconhecimento de sua complexidade por históricas dissonâncias na distribuição de renda e do acesso ao patrimônio cultural e educacional, que até bem pouco tempo pouquíssimas pessoas tinham acesso. A tônica desses documentos, portanto, era o da formação para o gozo e exercício plenos dos direitos e deveres do cidadão em uma sociedade democrática. Apesar de sabermos que a educação escolar sozinha não pode dar conta da solução de todos os problemas que impossibilitam a prática cidadã, temos que reconhecer que a escola pode e deve ser a instituição por onde começam, passam e se consolidam os princípios da cidadania.

Apesar da relativa distância no tempo, quase duas décadas desde sua publicação, as observações presentes nos textos introdutórios dos PCN a despeito dessa busca de qualidade na educação continuam atuais: da necessidade de investimentos públicos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, de uma política de salários dignos para os profissionais da educação, de um plano de carreira efetivo e respeitado em suas diretrizes, da qualidade dos livros didáticos, de recursos de multimeios, de disponibilidade de recursos didáticos, entre outros.

A tudo isso, igualmente, deve-se acrescentar a necessidade ainda presente de revisão das atividades escolares em função de um currículo mais consonante com as exigências do estágio atual da sociedade, a fim de que possam ser atendidas as demandas de qualificação profissional, uso dos recursos tecnológicos e acesso aos bens culturais produzidos em nosso meio. Dessa forma, o conteúdo da disciplina Língua Portuguesa e seu papel no desenvolvimento de competências e habilidades na educação básica não podem ficar fora do eixo dessa discussão.

As metas oficiais presentes nos PCN chocavam-se com uma realidade de permanência de baixa qualidade de aprendizagem, atestada pelos resultados dos sistemas oficiais de avaliação institucionais, especialmente nas escolas públicas, que, apesar da chamada universalização do ensino, ainda não dão conta de oferecer à população serviços satisfatórios de atendimento à sua

clientela. Persistiam e ainda persistem em muitas dessas escolas, conforme descritos naqueles documentos, o desinteresse discente pelo trabalho escolar, a motivação dos alunos centrada apenas na nota e na promoção, o esquecimento ou não apreensão dos conteúdos estudados, além de problemas disciplinares ou de violência, que são cada vez mais crescentes, especialmente nas escolas periféricas dos grandes centros urbanos.

O baixo índice de saber e a má qualidade do ensino tornam-se aviltantes quando em contraste com o desenvolvimento contemporâneo das ciências e das tecnologias, com os rumos das políticas e dos planos mundiais de uma globalização consistente e, sobretudo, com a necessidade de formação de cidadãos cada vez mais conscientes e críticos, empenhados e preparados para viver nesse mundo em épocas de bruscas mudanças. Mundo de sepultamento de velhas concepções, do envelhecimento e renovação de valores, do aparecimento de novos paradigmas e de necessidades emergenciais pelas readaptações climáticas, escassez permanente de recursos naturais e de fontes de energia, da emergência de novas formas de compreensão da vida e da morte.

Os PCN propunham-se como referenciais para o aprendizado do que deveria ser comum a todos os brasileiros que transpõem as portas escolares; aquilo que, respeitadas as diferenças regionais, locais e individuais, constitui-se em um bem de direito do aluno e, conseqüentemente, um dever a ser garantido pelo Estado.

Assim sendo, os PCN objetivavam alcançar quatro níveis distintos de concretização curricular, a saber: 1º - ser uma referência nacional para o ensino fundamental, propiciando o estabelecimento de metas pelo Ministério da Educação; 2º - direcionar as ações educativas dos estados e municípios, como um guia de referência para o estabelecimento de diretrizes curriculares; 3º - propiciar discussões com vistas à elaboração das propostas curriculares e projetos pedagógicos em cada instituição escolar e, por fim, 4º - servir de referência à concretização curricular, programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Os PCN surgiram no cenário nacional com vistas à superação de certa crise no ensino público brasileiro, primeiramente pela constatação de muitos ranços nas práticas pedagógicas, fruto ainda de um passado recente de opressão e restrição das liberdades individuais que, por quase vinte anos, havia dominado a política brasileira e que mais de duas décadas de retorno à democracia não foram capazes de superar completamente. Por isso, recomendavam a participação construtiva do aluno com a mediação consciente e cooperativa do professor para a aprendizagem dos conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à formação plena dos indivíduos.

O que se tem em vista é que os alunos sejam eles mesmos sujeitos de sua própria formação, ao entrarem em contato, na escola, com os temas da vida social da contemporaneidade, na

ressignificação de conteúdos curriculares², que não têm fim em si mesmos, mas na formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas necessárias à plenitude da vida em sociedade. Assim, os PCN traziam considerações importantes sobre o que, como, por que e quando ensinar, definindo a função da escola no tratamento a ser dado aos conteúdos, desde a sua seleção à inserção em projetos educativos.

Esse papel reservado ao aluno de protagonista principal da construção de seu próprio saber perpassa quase todas as páginas dos PCN. É função da escola e, conseqüentemente do professor, a mediação e o estímulo para que essa aprendizagem se realize de modo satisfatório. Destaca-se a necessidade de seleção cuidadosa dos conteúdos a serem trabalhados no âmbito de cada disciplina, mas cabe ao aluno a atribuição de significado aos conteúdos escolares. De limites de apreensão individuais, os conteúdos curriculares relacionam-se com os valores político-culturais que circulam na sociedade, perpassam questões ideológicas e socioeconômicas. Vão, dessa forma, contribuir para a construção das imagens que os alunos constroem sobre si mesmos e sobre o mundo, atuando na sua autoestima, nos seus desejos e conquistas atuais e futuras.

Qualquer que seja a proposta educativa de uma escola, professores e alunos trabalham com *conteúdos*, diferenciando-se pelos objetivos a serem alcançados e, naturalmente, pelas visões de mundo e de ser humano subjacentes a cada proposta. A escolha dos conteúdos subordina-se necessariamente a esses posicionamentos ideológicos, que determinam todo o processo do ensinar e do aprender. A função, que é ideológica, determina a seleção e o tratamento dos conteúdos escolares.

Os PCN propunham uma reflexão sobre a seleção dos conteúdos curriculares, bem como exigiam uma resignificação, “em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes” (BRASIL, 1997, vol. 2, p. 73). Dessa forma, além dos conteúdos específicos de cada área, encontram-se três grandes categorias de conteúdos descritas nas páginas dos PCN: os conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; os conteúdos procedimentais; e conteúdos atitudinais.

Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem organizar a realidade.

Os conteúdos procedimentais expressam um *saber fazer*, desde a tomada de decisões à realização de ações ordenadas e sistematizadas para alcance de uma determinada meta. Tais

² Por *ressignificação de conteúdos curriculares* referimo-nos à abordagem, pela escola, de conteúdos condizentes com as práticas cotidianas de uma sociedade letrada como a nossa. Tais conteúdos se afastariam da praxe pedagógica tradicional de Língua Portuguesa da pura metalinguagem e da proposição de conteúdos para fins de execução de exercícios mecânicos, que só se praticam na escola.

conteúdos prestam-se, sobretudo, ao trabalho com projetos de ensino-aprendizagem, pois são proposições pertinentes à pesquisa, ao experimento, à escrita de diversos gêneros textuais, elaboração de rélias e maquetes, entre outras atividades. Os conteúdos procedimentais são fundamentais para o redimensionamento dos modos de pensar e de produzir conhecimentos. Conteúdos como revisão de textos escritos, construção coordenada de argumentos, comparação de dados, verificação e organização de dados e documentos são muitas vezes relegados a um espontaneísmo injustificado do aprender, por uma visão equivocada por parte da escola de que tais procedimentos não dependem de um ensino intencional e sistemático.

Quanto aos conteúdos atitudinais, relacionam-se aos valores e normas que medeiam todo o contexto escolar. Atitudes em relação à construção do conhecimento, ao respeito e preservação do patrimônio público, à interação entre professor e alunos, dos alunos entre si e com todo o pessoal escolar.

A atualidade dos PCN deve-se em especial à boa articulação de objetivos de ensino-aprendizagem, seleção de conteúdos adequados para alcance dos objetivos, observações pertinentes sobre os processos avaliativos e orientações didáticas específicas para cada bloco de conteúdos, com sugestão de elaboração de projetos nos limites das disciplinas ou interdisciplinares.

Por fim, encontram-se também nesses documentos oficiais orientações quanto à seleção e uso de materiais didáticos, da necessidade de implantação, implementação ou otimização do uso de bibliotecas escolares, além do reconhecimento do espaço escolar como lugar de conflitos, reflexos da sociedade que precisam ser considerados nos tratamentos dos conteúdos de ensino-aprendizagem.

Em relação específica aos conteúdos da área de Língua Portuguesa, Os PNC de 1º e 2º ciclos chamavam a atenção para a necessidade da reestruturação do ensino, com o objetivo de encontrar meios para o desenvolvimento efetivo das competências e habilidades de leitura e de escrita, além da garantia de participação do aluno desse nível escolar em interações sociais de uso significativo da oralidade:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, vol. 2, p. 23).

É a busca desse ideal de ressignificação das práticas escolares, da consciência de que a construção da linguagem se dá em práticas sociais, com objetivos voltados para formação cidadã dos alunos que os PCN tratam da seleção dos conteúdos para a disciplina Língua Portuguesa.

A concepção de texto como resultado de um trabalho discursivo de produção de linguagem determina todas as orientações presentes nos PCN e marca relevantemente a elaboração dos objetivos e a consequente seleção dos conteúdos de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a língua não é tão somente uma estrutura ou sistema de signos que se articulam por si mesmos, mas processos de interação entre sujeitos sociais e históricos, que constroem através dela formas de significar-se e de significar o mundo. A textualidade é concebida, então, como resultado da harmônica relação entre coesão e coerência, das relações de um texto com outros textos, a chamada intertextualidade, bem como das marcas de heterogeneidade, polifônicas e polissêmicas, que constituem os textos como resultados das diversas interações humanas. No trato das estruturas textuais, os PCN consideram que os textos se organizam em gêneros, como formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por conteúdo temático, estilo e construção composicional, pressupostos advindos dos estudos bakhtinianos.

Assim, a noção de conteúdo de Língua Portuguesa presente nos PCN de 1º e 2º ciclos pode ser sintetizada como *estudo do texto*, em suas várias dimensões: do discurso, da textualidade, das realizações enunciativas, pragmáticas, das organizações em gêneros, dos elementos linguísticos das modalidades oral e escrita. Dessa forma, esses documentos trazem orientações para o trabalho com a diversidade de textos que circulam no meio social. Aparecem também orientações para o trabalho com os aspectos sociolinguísticos que caracterizam a língua como um feixe de variedades, para o trabalho inicial de aquisição da linguagem escrita, para a especificidade do texto literário e para a prática de reflexão sobre a língua.

A diversidade dos gêneros discursivos deve ser considerada na escola a fim de possibilitar ao aluno o acesso aos bens culturais e econômicos próprios da sociedade letrada. Textos a serem lidos e produzidos no interior ou fora da instituição escolar, em uma dinâmica de análise, comparação, modelos de estruturas, reflexão sobre os elementos linguísticos constitutivos da textualidade. Os textos devem provir de todas as áreas do conhecimento, submetidos às aulas de Língua Portuguesa a fim de tornar o aluno capaz de “compreender um conceito, apresentar uma informação nova, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra determinada hipótese ou teoria” (BRASIL, 1997, vol. 2, p. 31).

Os aspectos sociolinguísticos podem ser considerados na escola através do reconhecimento da diversidade do português brasileiro e, assim, possibilitar ao aluno a aprendizagem de que a questão relevante não é a de falar certo ou errado, mas de adequação do registro de fala ao contexto

sociocomunicativo. Como o aluno já chega à escola com a competência linguística quase plenamente desenvolvida no que se refere às habilidades conversacionais informais, à escola cabe o desenvolvimento das habilidades das instâncias públicas da comunicação formal, isto é, dos gêneros discursivos orais que ocorrem nas situações interacionais para além dos limites das instâncias privadas.

No trabalho com a diversidade textual, deve-se considerar também a especificidade do texto literário, que não pode ser tomado como um simples repertório de funções utilitárias, já que se constitui como uma forma de conhecimento. Marcado pela ludicidade, o texto literário amplia as possibilidades de leitura do mundo, além de poder ser um instrumento imprescindível para formação do gosto pela leitura. Nas séries iniciais, o texto literário pode ser usado a serviço da formação de leitores, o que demanda um trabalho mais particularizado do professor, para alcance desse objetivo.

A prática de reflexão sobre a língua torna-se importante quando o objetivo visa a superar o arraigado hábito pedagógico de ater-se ao puro metalinguismo. Relacionadas à capacidade da linguagem de referir-se a si mesma, as atividades de reflexão sobre a língua devem considerar os aspectos discursivos e textuais da interação linguística, do uso, do funcionamento da linguagem, o que necessariamente conduz à noção de atividades epilinguísticas, isto é, da busca de adequação do dito através da reflexão sobre as formas do dizer. Nos PCN as sugestões para o trabalho com essas atividades aparecem relacionadas ao trabalho mais amplo de reflexão sobre a constituição da textualidade.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos, que correspondiam à quinta e sexta, sétima e oitava séries, hoje denominadas 6º e 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, respectivamente, surgiram no cenário educacional brasileiro em 1998. Ao se dirigirem ao professor do nível básico, alertavam para a “necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (BRASIL, 1998, vol. 2, p. 5) e reconheciam o papel do jovem como protagonista principal de ações educativas que se devem constituir em exercícios de cidadania.

Nas décadas anteriores a 1970 a preocupação com o ensino de Língua Portuguesa centrava-se na busca de novos métodos de ensinar, com pouco destaque para o que deveria ser ensinado, por ser consenso, naquele momento, de que ensinar português seria habilitar o aluno para o *bem falar* e o *bem escrever*, de acordo com as prescrições gramaticais, que se constituíam em uma tradição secular. A partir dos anos de 1980, no entanto, as pesquisas nas ciências linguísticas que se afastaram das tradições formalistas e filológicas, encetadas por grupos universitários comprometidos com o nível básico, possibilitaram um repensar do ensino de Português, trazendo avanços significativos para a compreensão do que é ensinar Língua Portuguesa na escola.

Os conteúdos de Português sugeridos para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental não se diferenciam substancialmente das sugestões destinadas aos ciclos anteriores, conforme descritas acima. Pautados em concepções sociointeracionais e discursivas da linguagem, os PCN para o 3º e 4º ciclos priorizavam, igualmente, os *gêneros discursivos* como o conteúdo precípua para a sala de aula. Naturalmente, os PCN consideram os gêneros discursivos em toda a sua dimensão, desde os aspectos cognitivos que envolvem a aprendizagem, à constituição linguística e aos valores ideológicos que atravessam o texto, na constituição da textualidade: “o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, vol. 2, p. 22).

Assim sendo, o conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve ter a finalidade de desenvolver a competência discursiva do aluno, o que significa inseri-lo em um projeto pedagógico que vise ao exercício da cidadania. A Competência discursiva revela-se quando o indivíduo é capaz de utilizar a língua de modo variado, para alcançar objetivos diversos, produzir diferentes efeitos de sentido, adequando o texto às múltiplas situações de interlocução oral e escrita.

A seleção dos gêneros discursivos a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa pode priorizar as situações em que os textos caracterizem os usos públicos da linguagem. Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc., no que se referem aos gêneros orais, bem como privilegiar os gêneros escritos que aparecem com maior frequência na realidade social e no ambiente escolar: notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes e enciclopédias, contos, romances, entre outros. Essa heterogeneidade de gêneros pode estar acompanhada de uma também pluralidade de tratamento didático, a fim de possibilitar o alcance dos objetivos propostos nos projetos pedagógicos da escola.

Em relação ao processo de análise e reflexão sobre a língua, os PCN de 3º e 4º ciclos alertam que a questão relevante não é a já quase clássica discussão de ensinar ou não ensinar gramática na escola, mas exatamente a verdadeira questão de o que, para que e como ensinar. Na perspectiva de um ensino de língua voltado para a escuta, leitura e produção de diferentes gêneros discursivos, a análise e reflexão sobre a língua submetem-se ao caráter de discursividade e funcionalidade que envolve as práticas sociointeracionais de uso da linguagem. Assim, a referência para o ensino de língua deixa de ser os manuais de gramática escolares, mas as necessidades dos alunos para o domínio competente da leitura e da produção de textos.

Ao dizer isso, não se quer o abandono do ensino da chamada norma padrão, mas a consideração pela escola das múltiplas variedades que constituem a língua portuguesa do Brasil, o que demanda uma reflexão dos reais interesses na definição e delimitação dos conteúdos escolares e das possibilidades de aprendizagem dos alunos:

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e lingüística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita (BRASIL, 1998, vol. 2, p. 30).

Organizado em torno de um eixo articulador em um processo circular de USO → REFLEXÃO → USO, o conteúdo de Língua Portuguesa nos PCN para o 3º e 4º ciclos requer o reconhecimento e consideração das características dos alunos adolescentes, a grande maioria que se enquadra nesse nível escolar, e as especificidades das escolas onde o ensino acontece. Não se espera, todavia, que o ensino se volte tão somente para esses mundos juvenis, mas a partir do tempo e espaço da juventude, elaborar projetos pedagógicos, inclusive interdisciplinares e com temas transversais, voltados para a construção de competências e habilidades linguísticas.

O CONTEÚDO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS PARÂMETROS, NAS DIRETRIZES E NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram publicados pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) em 1999. Os PCNEM propunham uma mudança de paradigma para o ensino médio no país, considerando-o parte da educação básica, conforme previsto na LDBEN 9.394/96. Na tentativa de adequar a educação escolar ao nível de desenvolvimento das ciências e das tecnologias da contemporaneidade, os PCNEM sugeriam um currículo baseado no domínio de competências e habilidades básicas para a preparação para o mundo do trabalho e exercício da cidadania, diferente de uma educação centrada no predomínio de acúmulo de informações, como práxis de uma prática pedagógica tradicional.

O processo de globalização da economia e dos bens culturais, abertura dos mercados mundiais, tecnologização da sociedade, crescentes avanços das descobertas e vulgarização científicas; bem como de todas as mazelas decorrentes dessa nova configuração mundial, tais como

desemprego, exclusão social, recrudescimento dos níveis de violência, degradação ambiental, intolerância, entre outros, que se tornaram mais intensos a partir da década de 1980, trouxeram para o campo educacional constantes desafios e necessidades de mudanças paradigmáticas.

A educação média tinha vivenciado uma histórica situação de abandono governamental, já que não fazia parte dos ciclos obrigatórios, não merecendo por isso a atenção dos órgãos gestores. Os PCNEM, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), também publicadas pelo MEC, SEMTEC em 1999, assim como as Orientações Curriculares, específicas por áreas, de 2002 (PCN+) e 2006, queriam ser uma resposta institucional a essa situação de abandono. Assim, os PCNEM propunham a formação geral, em oposição à formação específica, traduzindo-se no “desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (BRASIL, 1999, vol. 1, p. 14).

Os PCNEM e as DCNEM apresentavam orientações curriculares conciliatórias com vista à superação do histórico dilema de uma formação voltada para a preparação profissional ou uma formação humanística e propedêutica. Esse conflito de perspectivas quanto ao direcionamento da educação no ensino médio foi a marca mais saliente da LDBEN 5.692/71, que estabeleceu uma “política de profissionalização universal”, criando cursos médios profissionalizantes em coexistência com cursos “científicos” de formação geral, para aqueles que *optassem* por dar continuidade aos estudos em níveis superiores.

Como o período de formação média coincide com o momento de definição da vida profissional do jovem estudante, essa chamada política de profissionalização no nível médio contribuiu para acentuar as diferenças entre classes sociais daqueles que tinham acesso à educação média, pois concretizava-se de um modo excludente pelo não acesso aos cursos superiores pelas classes sociais menos favorecidas economicamente, pois os estudantes cujos pais podiam prover seu sustento cursavam o nível médio como uma instância preparatória às universidades públicas, restando àqueloutros a *opção* de uma formação pseudo-profissionalizante para ingresso imediato no mercado de trabalho ou, em algumas poucas exceções, cursar posteriormente uma faculdade particular noturna, geralmente de baixa qualidade.

A tentativa de resolução desse conflito se deu, nos documentos oficiais que parametrizavam, direcionavam e orientavam o currículo do ensino médio desde 1999, 2002 e 2006, com a determinação de que qualquer curso profissionalizante só poderia se constituir com uma carga horária adicional à de formação geral, seja posterior ou paralelamente à formação média, em escolas específicas ou no interior das instituições em atuação no mercado de trabalho. A formação geral, por sua vez, deveria conter em seu currículo o objetivo de preparar o estudante do nível médio

para a continuidade dos estudos em níveis superiores, assim como possibilitar o desenvolvimento de competências gerais amplas para o mundo do trabalho, o que não se devia confundir com *profissionalização*. Essa solução quis estar em coerência com o então atual estágio de desenvolvimento das sociedades tecnológicas, de economias e culturas cada vez mais globalizadas.

Assim sendo, o conteúdo de Língua Portuguesa subjacente aos documentos oficiais do ensino médio visava à formação no educando de competências e habilidades para o mundo do trabalho e formação de valores, que permitissem uma vivência plena da cidadania no mundo contemporâneo. Essas competências e habilidades deveriam ser desenvolvidas através de uma prática pedagógica inter(trans)disciplinar em uma grande área denominada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM), publicação do Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Básica (SEB), em 2006, foram documentos complementares aos PCNEM/DCNEM (1999) e aos PCN+ Ensino Médio (2002). O volume 1, dedicado ao núcleo interdisciplinar de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” não apresentava mudanças significativas no que diz respeito às concepções de língua(gem) ou ao conteúdo da disciplina Língua Portuguesa. Apenas o texto que trata do papel da Literatura no ensino médio expressava um tom de crítica às orientações presentes em 2002, diferenciando-se do documento anterior por ter uma seção específica à Arte Literária, o que não ocorreu nos documentos de 1999 e 2002, já que naqueles documentos as competências e habilidades do fazer literário encontram-se no eixo da “investigação e compreensão” sobre a linguagem verbal.

Havia nas OCEM uma preocupação em atualizar o professor de Língua Portuguesa do ensino médio a partir das discussões encetadas nos últimos anos nas universidades, dos pressupostos teóricos oriundos dos campos epistemológicos da Linguística, da Linguística Aplicada e dos Estudos Literários, propondo considerações gerais sobre “a relação entre os avanços de disciplinas científicas que se incumbem do estudo da língua e da linguagem e seus efeitos para as disciplinas escolares envolvidas na formação oferecida pelo ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 19).

Como nos documentos anteriores, o conteúdo de Língua Portuguesa deveria propiciar o refinamento de habilidades de leitura, de escrita, de fala e de escuta, o que implica considerar o *texto* como objeto de reflexão sistemática sobre a língua(gem), a partir de metodologias apropriadas que o abordem na plenitude de sua configuração, funcionamento e circulação nos diversos contextos histórico-sociais de sua ocorrência. Dessa forma, considerando o estágio de desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade, o papel da escola deveria ser o de oferecer ao aluno a oportunidade de envolver-se em práticas efetivas de interação, que lhe permitissem desenvolver

múltiplas habilidades de letramento, o que envolve variações de usos não só das práticas de leitura e escrita, mas de mídias variadas, híbridas formas multissemióticas.

Essa ampla perspectiva de trabalho com a linguagem não dispensava uma reflexão sobre diversas normas sociais e pragmáticas que envolvem as práticas linguísticas, assim como não prescinde do desenvolvimento de uma “consciência linguística e metalinguística”, essencial à formação e à capacidade do aluno de continuar aprendendo.

As OCEM apresentavam uma listagem de “conteúdos mínimos” a serem trabalhados no ensino médio, alertando que “cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 35). Enfatizavam a necessidade de abordagem dos conteúdos a partir de uma pedagogia de projetos, em que se considerassem os aspectos políticos de tal abordagem, sobretudo com o trabalho com gêneros discursivos que organizam os textos, a produção e circulação de sentidos na sociedade.

No que diz respeito ao lugar dos conhecimentos de Literatura no ensino médio, a conclusão a que se chegava nas OCEM era de que a Literatura é um fator indispensável de humanização, conforme pensamento de Antônio Cândido (1995). Assim, a Literatura no ensino médio deveria cumprir o papel de contribuir para o processo de letramento do aluno, a partir do que se compreende por *letramento literário*. Para tanto, tornava-se imprescindível ao aluno e ao professor o contato com o texto literário na integridade das obras, referências e memórias do patrimônio artístico-cultural da sociedade brasileira.

Dessa forma, na definição dos conteúdos literários, as OCEM propõem priorizavam não só as obras em prosa e em verso que já faziam parte de uma tradição literária canônica, mas igualmente dos autores contemporâneos, representativos de uma cultura regional, juvenil, local, sobretudo pelo valor artístico enquanto representantes da contemporaneidade. A seleção dos conteúdos deveria superar a atitude metodológica ainda muito em voga de priorização do ensino das chamadas escolas literárias, em que se primava pela memorização de certas características estilísticas, pela história da Literatura, em detrimento da leitura e análise crítica das obras, em que o aluno e o professor assumiriam papel principal como protagonistas dos saberes literários.

Portanto, os conteúdos de Literatura deveriam contribuir para o processo de letramento literário dos alunos, através da formação do gosto pela leitura e do desenvolvimento da criticidade, tão necessários pela grande massa de informação que os alunos processam diariamente.

ENTRE O DPT E O DELF

São agora quase vinte anos desde a publicação dos primeiros PCN. A leitura dos documentos oficiais de parametrização, diretrizes e orientações curriculares, conforme descritos acima, pode

trazer a falsa impressão de que os *ventos da mudança* já começaram a soprar no campo educacional brasileiro. Entretanto, um rápido desvio de olhar para o cenário das escolas de nível básico, especialmente as instituições públicas, traz-nos o sabor amargo da constatação de uma realidade de permanência de péssimas condições de trabalho para o professor, quase sempre com número excessivo de alunos em sala de aula, histórico arrocho salarial, que leva o profissional do ensino a subempregar-se e a assumir jornadas excessivas de trabalho, pouco tempo restando para o preparo mais cuidadoso das aulas, estudo e qualificação profissional, em projetos de educação continuada ou em tempo de leitura e atualização, imprescindível a todo professor.

Faltam políticas públicas de valorização das instituições escolares e dos profissionais da educação. Mais do que isso, há escassez de vontade, de ações, de realizações. Sobram retóricas e discursos vazios, conforme presenciamos no último pleito presidencial. Há um discurso geral, uma voz comum, retomados por todos os programas de partidos políticos, pelos meios de comunicação, pelos economistas e acadêmicos em entrevista na televisão de que “a educação deve ser prioridade”, que “a educação é a chave para o crescimento do país”, “caminho para colocar o Brasil entre os países de primeiro mundo”, que “os gastos com a educação não podem ser considerados despesas, mas investimento público” e outros chavões, tão rápidos e facilmente usados, mas com poucas iniciativas concretas e efetivas, passos morosos ou debilmente significativos.

Além disso, não podemos esquecer de que a escola, lugar de conflitos, de discursos antagônicos, enquanto um *aparelho ideológico*, serviu e ainda tem servido como espaço de reprodução das desigualdades sociais. Nesse sentido, as aulas de Português tendem para a conservação dos valores tradicionais vigentes na sociedade. A definição de o que ensinar em Língua Portuguesa não se isenta dessa perspectiva.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) traziam em texto introdutório intitulado “Carta ao Professor” a notícia de que “*para garantir a democratização do acesso e as condições de permanência na escola durante as três etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio -, foi elaborada a proposta do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)*”.

Sabemos, contudo, que o Fundeb só foi aprovado após vários manifestos populares e que ficou quase três anos nas intermináveis discussões legislativas, retornando ao Executivo Nacional para promulgação presidencial somente no apagar das luzes do ano 2006. Ainda assim, como o orçamento de 2007 já havia sido aprovado pela Assembléia Legislativa Nacional, qualquer ação efetiva com respeito a investimento mais significativo na educação básica só poderia ser concretizada a partir de 2008, o que não ocorreu com a proficuidade que se esperava. O Fundeb

substituiu o Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental (Fundef), cujo texto considerava obrigatória somente a educação até a 8ª série (9º ano do ensino fundamental).

De igual modo, desde 1996 inúmeras providências têm sido tomadas por parte do MEC para melhoria e distribuição de livros didáticos nas escolas públicas de ensino fundamental, sendo que a partir de 2005 foi implementado o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio. Entretanto, carece-se, ainda hoje, de uma ação conjunta significativa, um esforço solidário de todas as instâncias governamentais: federais, estaduais e municipais, de modo a resolver o problema de logística, visto que somente as escolas centrais, localizadas nas áreas urbanas, têm sido beneficiadas com os programas de distribuição gratuita de livros didáticos. Embora sejam propalados pelo Governo Federal o direito universal ao ensino fundamental e à política de distribuição de livros didáticos, dois anos consecutivos em trabalho de visita a escolas públicas em municípios mais recuados, no interior da Chapada Diamantina, na Bahia, levou-nos a ter a certeza do valor semântico relativo do termo universal, e de que o acesso ao livro didático não é tão acessível quanto no discurso político.

Além de tudo, qualquer mudança no que diz respeito a uma ressignificação do conteúdo de Língua Portuguesa, conforme proposto pelos documentos oficiais, só poderá ser concretizada se os professores estiverem preparados para a efetivação dessa mudança. Para tanto, precisam estar afinados com as teorias que beneficiam o ensino, precisam aprender a transformar em prática pedagógica aquilo que visualizam nas teorias. Precisam *aprender*. São urgentes discussões e políticas consistentes de formação inicial e continuada dos professores que atuam no ensino básico.

Para a boa formação do professor de Português, necessitamos de uma reestruturação geral dos cursos de Letras, de suas grades curriculares e das condições de funcionamento de muitos desses cursos, às vezes realizados em instituições públicas ou particulares com precárias condições de funcionamento. Outras vezes, mesmo centros acadêmicos considerados de renome nacional por sua produção científica, tais como a própria instituição onde realizamos nossa pós-graduação, o Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, parecem dar pouca atenção à formação continuada dos professores em atuação no ensino básico, conforme pode ser facilmente constatado pelo número de linhas de pesquisas que se dedicam a essa temática, a quantidade de professores que orientam trabalhos de pesquisa sobre o tema, as publicações de livros e periódicos e uma observação mais acurada das disciplinas que são oferecidas na graduação, poucas com propostas de conteúdos curriculares do entremeio linguagem e educação, abertas ao público externo³.

³ No manual do candidato do ano 2007 ao PPGLL do ILUFBA encontrávamos somente uma linha de pesquisa voltada especificamente para “aquisição e ensino do português”, na qual constavam relacionados os nomes de apenas três pesquisadores. Não tínhamos notícias de que as disciplinas da graduação apresentassem propostas de formação

De tudo isso, contudo, o que parece mais agravante é a existência de uma tradição de ensino de Língua Portuguesa que subsiste a todos os tentames de mudança, sejam oriundos dos órgãos oficiais, sejam de origem nas universidades brasileiras. Essa tradição vem à tona para as novas gerações de professores através da sobrevivência de um *Discurso Pedagógico Tradicional sobre o conteúdo de Língua Portuguesa* (DPT), de caráter formalista, que se embate, ambiguiça-se e entrelaça-se com outro discurso, mais inovador, o *Discurso sobre o conteúdo de Língua Portuguesa advindo dos Estudos Linguísticos de cunho Funcionalista* (DELF).

O que compreendemos por DPT não é apenas uma questão de dizeres sobre o ensino de gramática normativa no ensino básico, discussão antiga, mas de toda uma tradição de crenças e valores escolares que se consubstanciam e se fundamentam ideologicamente em práticas pedagógicas tradicionais. Por esse discurso, deve-se priorizar a forma linguística em detrimento da funcionalidade, sem se importar com o uso das ocorrências textuais em situação de interação sociodiscursiva. Deve-se valorizar o *monofônico* e o *monossêmico*, ao invés da heterogeneidade, do dialogismo e da polissemia.

No trabalho com a produção de textos, deve-se ressaltar as estruturas superficiais, o estritamente gramatical e ortográfico, a centralização nas sequências, isto é, nos *tipos textuais*, sem dar atenção ao *gênero discursivo*. Assim sendo, na escola não se pode produzir textos, mas redação. Deve-se falar de coesão e coerência, mas apenas para se ter uma preocupação excessiva com os conectivos, sem valorizar os fatores pragmáticos da textualidade, também responsáveis pela coerência textual.

No trabalho com a leitura, deve-se descobrir as intenções do autor, “o que está no texto”, assinalar parágrafos e linhas para responder às “perguntas de interpretação” que se encontram, pontualmente, abaixo do texto.

A análise e a reflexão sobre a língua devem ser chamadas simplesmente de *gramática*, sem qualquer consideração pela carga semântica polissêmica desse termo. Deve-se, portanto, estabelecer dicotomias entre o certo e o errado; entre o que é português e o que é “brasileirismo”, “vulgarismo”, “barbarismo”, “estrangeirismo”, “regionalismo”, entre outras denominações pejorativas para as variações linguísticas. Das estruturas sintáticas, importam tão somente as nomenclaturas. A distinção entre objeto direto preposicionado e objeto indireto pode assumir mais

continuada de professores. A partir de 2010, o PPGLL, por recomendação da CAPES, foi desmembrado em dois programas: *Língua e Cultura* e *Literatura e Cultura*, com alterações significativas na situação aqui descrita, pela inclusão no programa de Língua e Cultura de uma área com três linhas de pesquisa voltadas para aquisição, ensino e aprendizagens de línguas; estudos de tradução audiovisual e acessibilidade; e texto, discurso e cultura; constando pelo menos 19 professores, relacionados do *site* do referido programa.

importância do que a análise dos efeitos de sentido provocados pelas ambiguidades intencionais encontradas em manchetes de notícias, das mídias jornalísticas faladas ou escritas, por exemplo.

Segundo esse discurso, não se precisa ter qualquer consideração pela oralidade. Quando muito, deve-se colocar os alunos em grupo para “discutir o texto”, “debater o assunto”, restringindo-se apenas ao conversacional, com ocasionais observações e intervenções do professor, com o objetivo de que se evitem as cacofonias. Não se pode desenvolver atividade de *escuta*. Isso não pode ser função das aulas de Língua Portuguesa. A diversidade de gêneros discursivos orais e suas condições de ocorrência, que determinam estilos, registros, seleção lexical, estrutura composicional, além dos elementos discursivos, ideológicos, que perpassam as relações dialógicas no jogo interlocutivo não precisa ser analisada. Não se valorizem, tampouco, as imagens que os interlocutores fazem de si mesmos, um do outro, do referente ou da situação enunciativa.

Ao se tratar de Literatura, deve-se apenas memorizar títulos de livros e trechos de alguns poemas considerados clássicos. Não se pode perder tempo lendo obras inteiras, bastam fragmentos de textos, resumos ou trechos de romances, retirados das provas de vestibulares ou do Exame Nacional do Ensino Médio. Importa também saber algumas datas, as características dos “estilos de épocas” e os representantes mais proeminentes de “cada geração”. Por esse discurso, será considerada Literatura apenas um punhado de autores pertencentes ao “Cânone Literário”, mesmo que não se questione quem determinou o cânone, por que esse ou aquele autor, mesmo se muito lido, apreciado e comentado, “não pode ser considerado” Literatura. Das gerações literárias mais antigas, leiam-se especialmente alguns romances exemplos de boa linguagem, de estilo mais rebuscado, que servem de modelo às gramáticas escolares. Das contemporâneas, evitem-se os que escrevem crônicas nos jornais, dão entrevista na tevê ou publicam na *internet*.

Compreendemos por DELF todos os saberes e dizeres sobre o conteúdo e a prática pedagógica de Língua Portuguesa enunciados a partir dos campos epistemológicos dos Estudos Linguísticos, especificamente das disciplinas tais como a Sociolinguística, a Análise da Conversação, a Linguística Textual, as Análises de Discurso, a Psicolinguística, os Estudos Literários, a Linguística Aplicada, entre outras, que concebem o *texto*, nas modalidades oral, escrita e multimodal, em seus aspectos discursivos, pragmáticos, semântico-conceituais e formais como o objeto precípua de ensino e aprendizado na educação básica. Os pressupostos de tais disciplinas contribuíram para elaboração dos PCN (BRASIL, 1997/1998), dos PCNEM (BRASIL, 1999), e das OCEM (BRASIL, 2006), bem como de inúmeras publicações em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, desde os anos 1980.

Em síntese, o DPT e o DELF estabelecem uma luta simbólica pela hegemonia na determinação do conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino básico. O

primeiro estabelece relações de resistência, de permanência. O segundo busca conquistar espaço e legitimidade.

À GUIA DE CONCLUSÃO: JOÃO WANDERLEY GERALDI, SÍRIO POSSENTI E IRANDÉ ANTUNES: TRÊS AUTORES EM MILITÂNCIA PELA LEGITIMAÇÃO DO DELF

A partir de uma perspectiva sociointeracional e discursiva da linguagem, Geraldi assume uma atitude de “militância” a favor daquilo que neste ensaio chamamos de Discurso sobre o conteúdo de Língua Portuguesa advindo dos Estudos Linguísticos de cunho Funcionalista (DELF). Percebemos que o conjunto de trabalhos desse autor constitui-se verdadeiramente de ações políticas pela superação do Discurso Pedagógico Tradicional sobre o conteúdo de Língua Portuguesa (DPT), através da divulgação do DELF. Tomemos como exemplo o texto intitulado “Portos de Passagem”, publicação de seu trabalho de pesquisa de doutorado, que surgiu no cenário brasileiro em 1991 (GERALDI, 1997). O livro tornou-se importante, sobretudo, porque oferece alternativa de abordagem ao professor a partir da assunção do texto, em especial o texto produzido pelo aluno, como a unidade básica do ensino-aprendizagem, além de uma atitude crítica em relação ao conteúdo de Língua Portuguesa geralmente abordado nas escolas de nível básico.

A luta simbólica, embate pela hegemonia na determinação do conteúdo a ser ensinado e aprendido em Língua Portuguesa, atualiza-se em Geraldi também pelo entrelaçamento DELF/DPT uma vez que o autor, na tentativa de divulgação e implantação do DELF, acaba trazendo à luz a caracterização do DPT. Em outras palavras, toda tentativa de divulgação e implementação do DELF só se torna possível através do combate ao DPT, que significa igualmente a sua (des)caracterização, mesmo que por um ato discursivo involuntário do autor.

Para ele, há uma formação ideológica subjacente à própria estrutura de formação dos profissionais da educação, percebida pela existência de cursos específicos para formação do professor, as licenciaturas e os cursos esporádicos de “reciclagens” e treinamentos, criados para atender à demanda crescente de alunos quando o sistema escolar necessitou de uma quantidade mais expressiva de mão de obra, no início da chamada “democratização” do ensino, em que as escolas públicas passaram a ser frequentadas pelos *filhos dos trabalhadores*, até então excluídos do processo de escolarização. O caráter ideológico da dicotomia formação profissional (outros cursos superiores profissionalizantes) *versus* formação docente (licenciaturas) se dá justamente porque o processo de formação do professor não acontece nos mesmos moldes de formação de profissionais de outras áreas, sobretudo no que diz respeito a investimento público, já que não há uma correlação mecânica entre crise de qualidade de uma determinada rede de serviços oferecidos ao público e

formação do profissional, tal qual se dá mecanicamente entre crise do ensino público e formação docente. Em outras palavras, médicos, advogados e juízes não são diretamente responsabilizados pelos diversos problemas existentes nas áreas da saúde e da justiça, respectivamente, como ocorre na relação entre professor e crise no ensino público.

Essa dicotomia se traduz numa ideologia da incompetência do professor, o que contribui para a corrosão de sua autoimagem e autoestima. A inculcação ideológica realiza-se pelas péssimas condições de trabalho oferecidas, a falta de oportunidade de estudos individuais e constantes e pelos baixos salários pagos em todas as instâncias do ensino. A superação dessa dicotomia só será possível quando os professores passarem a ser valorizados como verdadeiros profissionais e os problemas educacionais enfrentados na dimensão múltipla dos seus fatores, tal qual ocorre também nas outras áreas sociais.

A experiência de trabalho de Geraldi, junto a grupos diferenciados de professores em serviço, que acompanhou em um percurso de mais de dez anos, possibilitou-lhe chegar a algumas conclusões significativas para pensar a relação conteúdo de ensino e formação do professor de Língua Portuguesa: a necessidade de aceitar o trabalho docente como um trabalho coletivo, isto é, mudanças significativas na educação não podem ocorrer por trabalhos esporádicos e isolados, desse ou daquele docente, mas resultado de ações conjuntas entre os profissionais da educação entre si e com aqueles que se relacionam à gestão do ensino como um todo.

O autor chegou à conclusão também de que não existe um receituário pronto, de validade universal, que possa servir como “fórmula mágica” de resolução dos problemas da qualidade do ensino. Há uma necessidade de autonomia do docente, através de uma formação teórica consistente, que lhe permita assumir a direção do seu trabalho com a segurança necessária à definição de que conteúdo pode e deve ser trabalhado na aula de Língua Portuguesa. Outra conclusão foi a de que a atitude de crítica em relação aos problemas de ensino de Língua Portuguesa deverá ser superada pelo apontar caminhos, não como pontes fixas da relação entre as ciências da linguagem e as questões de ensino na sala de aula, porém com alternativas seguras, embora igualmente móveis e instáveis, como todo pensar que se faz da criticidade e do reconhecimento da constante evolução e superação dos conhecimentos científicos.

Dessas conclusões, o autor propõe pensar as questões sobre a aula de Língua Portuguesa, entre elas a definição dos conteúdos, considerando três eixos norteadores: a historicidade da linguagem, o sujeito e suas atividades linguísticas e o contexto social das interações verbais. O autor parte, portanto, dos princípios de que a língua não é sistema pronto de que os sujeitos simplesmente se apropriariam para uso adequado em momentos específicos de interlocução. Ao contrário, a língua se (re)constrói no e pelo sujeito no próprio processo de interlocução. Sendo os sujeitos

históricos e sociais, a língua assume igualmente esse caráter. Por outro lado, os sujeitos se constituem nas relações uns com os outros, donde se dá a sua consciência e conhecimento do mundo como resultado desse mesmo processo interacional. As interações, por sua vez, acontecem em um contexto social e histórico mais amplo, suscetíveis de interferência dos acontecimentos que determinam e são determinados pelas formações sociais de que os sujeitos são partes constitutivas.

Esses “eixos norteadores” são fundamentais para a compreensão de como ocorre a construção dos objetos científicos e a seleção dos conteúdos de ensino de uma disciplina, da diferenciação entre um ensino que tende ao reconhecimento e à reprodução e seu contraponto, um ensino que possibilita o conhecimento e a produção.

Assim sendo, o autor busca recuperar uma distinção que diz ser fundamental para compreender as ações que se fazem com a linguagem, as ações que fazem sobre a linguagem e as ações da linguagem, conforme sua classificação: as atividades linguísticas, as atividades epilinguísticas e as atividades metalinguísticas; todas elas podendo ocorrer no interior e particularmente em todas aquelas ações de linguagem, mas em níveis distintos.

Com apoio em vários autores que abordam a língua(gem) sob uma perspectiva sociointeracional e discursiva, Geraldi considera *atividades linguísticas* como aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, permitem a progressão do assunto porque são estratégias linguísticas de retomada, referenciação e progressão, tais como as relações de paráfrase com a matriz do sentido, que permitem a emergência do mesmo através de palavras outras. Na elocução, as atividades linguísticas não demandam interromper a progressão do assunto de que se está tratando, pelas constantes retomadas e progressões. As *atividades epilinguísticas*, ocorrendo também nos processos interacionais, resultam de uma reflexão dos sujeitos sobre os próprios recursos expressivos, objeto da reflexão. Assim sendo, as atividades epilinguísticas obrigam à suspensão do tema abordado no processo interlocutivo, em negociações de sentido, em hesitações, em pausas, repetições, antecipações, entre outras estratégias conversacionais, ora incidindo sobre os aspectos mais discursivos da interação, ora sobre aspectos mais amplos, tais como a própria organização do processo interacional. Dessas atividades surgem questões como “o que isso significa?” “o que você quis dizer com...?”, “por que você permanece calado quando falo de...” etc. Já as *atividades metalinguísticas* são aquelas que tomam a linguagem não mais como reflexão vinculada ao processo de interação entre os sujeitos, mas como construção de uma metalinguagem técnica sistemática que permite falar sobre a língua, em análises não interativas de definição, conceituação, classificação etc., mais propícias ao trabalho dos especialistas em questões de linguagem e comunicação.

Contudo, o DPT considera como relevante para definição do conteúdo de Língua Portuguesa apenas as atividades metalinguísticas porque, segundo a tese de Geraldí, há um processo de fetichização do produto do trabalho científico, ora visto como *o novo*, mera novidade incapaz de trazer mudanças significativas ao ensino, ora tomado como objeto rígido e estável, o “agora tudo mudou”. Há uma consideração exacerbada pelo objeto “científico” da tradição escolar de ensino de Língua Portuguesa, que o faz eleito como objeto de ensino na sala de aula; por isso a autonomização das descrições e explicações linguísticas, desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que gerou as descrições e explicações ensinadas. Segundo a ordem do DPT, os conteúdos aparecem como verdades eternas, incontestáveis, inquestionáveis. Eis, portanto, a quase impossibilidade de implantação de uma nova ordem de outro discurso, do DELF, que é tomado quase sempre como “novidade”, como “modismo” passageiro, fugaz.

Discutir o processo de fetichização dos objetos científicos leva-nos necessariamente à discussão sobre as identidades do professor ao longo da história. De há muito o professor não é mais aquele que produz o conhecimento que ensina. Não é mais o “sábio” que transmite aos seus discípulos o resultado de suas vivências num saber de experiência pronto. Não é, tampouco, o cientista que produz conhecimentos a partir de suas pesquisas. Há um distanciamento significativo entre o físico e o professor de Física. Entre o linguista e o professor de Língua Portuguesa. Há, igualmente, diferenças entre os resultados dos trabalhos científicos e os objetos de ensino na sala de aula. A título de exemplo, Geraldí chama a atenção para o fato de que as descrições gramaticais, inclusive as descrições tradicionais, que têm como objetivo compreender o funcionamento ou a estrutura da língua, são conteúdos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa com objetivos circunscritos a si mesmos ou com a falha intenção de desenvolver a competência comunicativa do aluno, objetivo que só poderá ser alcançado pela inserção do aluno em práticas de linguagem autênticas e significativas.

Há que se considerar igualmente a história interna da disciplina Língua Portuguesa. Há conteúdos que são eleitos com a justificativa de muitos professores de que sempre são ensinados, que são importantes porque serão cobrados nas séries subsequentes, nos exames de vestibular e nos concursos públicos, tornando-se circulares, a-históricos, independentes das reais necessidades dos alunos nas interações sociocomunicativas atuais ou mesmo futuras.

Paralelo a isso, outro fator determinante na seleção dos conteúdos tradicionais de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, na perspectiva de Geraldí, diz respeito ao que ele chamou de “parafernália didática”, que vai desde o livro didático com respostas prontas a serem seguidas por professores e alunos, aos novos recursos tecnológicos, acrescentemos nós, que invadem a sala de aula, tais como os sistemas virtuais de ensino que reservam para o professor apenas o insignificante

papel de ativar comandos computacionais, dando cara de novo a conteúdos envelhecidos pelo tempo, conservados apenas pelo peso da tradição.

Na ordem do DPT⁴, o conteúdo de Língua Portuguesa considerado como prioritário sempre foram as estruturas gramaticais, unidades centradas nas estruturas (mórficas) dos elementos lexicais (classes de palavras) e na sintaxe (estruturas das frases e das orações, definição dos termos da oração, questões puramente metalinguísticas), com alguns raros pontos de fonética e fonologia (apenas para determinação da *boa pronúncia* ou para estabelecimento de regras ortográficas), embora devamos considerar que o texto, igualmente, sempre esteve presente na aula de Língua Portuguesa, embora para atender a objetivo diverso do que se propõe hoje, na ordem do DELF.

A militância política pela hegemonia do DELF em oposição e combate ao DPT pode ser percebida também nos trabalhos em Linguística Aplicada de Sírio Possenti, desde os textos presentes na coletânea organizada por Geraldi em 1984 (GERALDI, 2001), ampliados e republicados em “Por que (não) ensinar gramática na escola” (1996), a vários outros artigos sobre questões de linguagem e ensino.

Para Possenti (1996) as principais contribuições da Linguística para seleção do conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa não têm muito a ver com a introdução de gramáticas melhores na escola, mas fundamentalmente com a colocação em cena de atitudes diversas dos professores em relação ao que seja uma língua e seu processo de aprendizado ou aquisição. Isso significa, basicamente, eliminar preconceitos, diminuir na escola o espaço da gramática normativa e aumentar o do texto.

Segundo esse autor, a aceitação de um conhecimento científico das questões de linguagem exige rupturas com princípios que fundamentam o tipo de saber anteriormente aceito. Para ele, há aquisições bastante sólidas da Linguística dos dois últimos séculos que ainda precisam ser plenamente divulgadas, a fim de que possam revolucionar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

Essa revolução implicará mudanças na seleção do conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, já que nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua. Há um princípio que precisa ser respeitado, mesmo no bojo dessas mudanças, que Possenti (1996) procura deixar evidente, a fim de que se evitem falsas interpretações: o princípio de que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, mais exatamente, o de criar condições para

⁴ *Ordem de (um) discurso* compreendemos como uma perspectiva, um ponto de vista assumido por um sujeito, a partir do qual ele se (dis)põe a dizer sobre o mundo, sobre si mesmo e o outro, e sobre o que acontece no mundo.

que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico” (POSSENTI, 1996, p. 17, grifos do autor).

O domínio do chamado português padrão consiste em especial, mas não exclusivamente, na aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura, em que os alunos, no cumprimento da escolaridade básica, envolver-se-iam em projetos escolares que lhes permitissem a produção e leitura com autonomia e sem traumas de diversos gêneros discursivos e tipos textuais de diferentes domínios de produção e circulação sociais, além de um conhecimento razoável da literatura brasileira e dos principais clássicos da literatura universal.

De acordo com esse autor (1996), para que qualquer projeto de Língua Portuguesa seja bem sucedido é necessário que haja uma concepção clara do que seja uma língua e do que seja uma criança (dos aspectos cognitivos e das estratégias de aprendizagens dos sujeitos histórico-sociais, acrescentemos). Para isso é necessário que os professores estejam comprometidos com seu próprio crescimento profissional, através do estudo de materiais das ciências linguísticas e das teorias sobre aprendizagem. Da leitura desses materiais algumas conclusões necessariamente surgirão: a de que não há línguas fáceis ou difíceis, já que os Estudos Linguísticos de há muito têm provado que todas as línguas são estruturas de igual complexidade, não havendo nem línguas nem dialetos simples ou inferiores. Daí, a conclusão de que línguas e dialetos são apenas diferentes entre si; que variação e mudança são características de todas as línguas em todas as épocas. O ideal de uniformidade que leva ao julgamento de que falantes de determinados dialetos “não sabem falar” são avaliações sociais, preconceituosas, sobre determinados grupos de indivíduos (geralmente desfavorecidos socioeconomicamente). São julgamentos baseados em questões de valores sociais, sem nenhuma base científica, puro desconhecimento das características intrínsecas a todas as línguas.

Outra conclusão talvez até óbvia é a de que não se ensina língua materna, uma vez que os alunos já chegam à escola com todas as capacidades linguísticas desenvolvidas, mas a escola deve favorecer a aprendizagem das competências e habilidades relacionadas à leitura, à escrita, à oralidade nas instâncias públicas, à audição crítica de textos. É necessário que os professores tenham em mente que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Ensinar língua, portanto, não pode ser a mesma coisa que ensinar gramática, pelo menos não do tipo de gramática (tradicional, escolar) geralmente priorizada nas aulas de Língua Portuguesa.

Com base nas pesquisas sociolinguísticas, Possenti (1996) e Possenti (2002) sugerem que a escola proponha o conteúdo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por um conhecimento seguro das características linguísticas de sua clientela, a partir do também óbvio princípio de que “o que já é sabido não precisa ser ensinado”. Para alcançar tal objetivo, basta que a escola faça um

levantamento das características dialetais do entorno escolar, tais como diferenciação dos traços linguísticos que são apenas *indicadores* (variações linguísticas que não distinguem classes sociais) dos que são *marcadores* (variações linguísticas que indicam classes sociais pouco escolarizadas) ou dos que são simplesmente *estereótipos*.

Após essas definições, Possenti propõe que a ação da escola recaia sobre os marcadores, primeiramente porque são eles que caracterizam a norma dita culta e sua violação, e, em segundo lugar, porque são objetos de preconceito e discriminação, pretexto para exclusão social, em situações profissionais, por exemplo, que requerem o domínio do “padrão culto”; além de influenciarem grandemente nos aspectos da escrita.

Na gradação dos conteúdos por série, o ideal seria que se evitassem os conteúdos prontos, “estáticos”, referendados tão somente na tradição escolar. Possenti (1996) sugere que os professores façam um levantamento no início de cada ano das características linguísticas e das necessidades de seus alunos, a partir de uma conversa com o professor da série anterior, da análise dos cadernos e registros da série passada, da observação sistemática e cuidadosa, assim como dos objetivos a serem alcançados para cada série e grupos específicos de alunos, descritos no projeto pedagógico da escola.

O embate DELF *vs.* DPT torna-se mais evidenciado nos trabalhos de Irandé Antunes. Os textos dessa autora convocam o professor a uma *luta* em favor da *mudança* do ensino de Língua Portuguesa, sobretudo pela seleção de conteúdos condizentes com as necessidades reais dos indivíduos nos processos de interações sociais, através do desenvolvimento, no aluno, de suas competências de leitura e escrita, da escuta e da fala, no uso oralidade nas instâncias públicas, para o exercício pleno da cidadania:

O momento nacional é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda a população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. O professor não pode ausentar-se desse momento nem, tampouco, estar nele de modo superficial. O ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente. (ANTUNES, 2003, p. 15).

Na perspectiva de Antunes (2003) a assunção do DPT tem conduzido o professor ao “insano e inglório” trabalho de diferenciar um “adjunto adnominal” de um “complemento nominal”, pormenores classificatórios que dentre as muitas “análises sintáticas” não permitem a descoberta das regularidades do funcionamento interativo da língua, “*que somente acontece por meio de textos orais e escritos*, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem” (ANTUNES, 2003, p. 16, grifos da autora). Por essa ordem de discurso, o conteúdo de Língua

Portuguesa tem contribuído para limitar o acesso ao conhecimento, preparação precária para o mercado de trabalho, cada vez mais exigente, e aumento da massa de excluídos, da escola e dos benefícios sociais.

Contudo, apesar de termos que admitir que o ensino da língua portuguesa no nível básico ainda mantém a perspectiva reducionista de seleção de conteúdos centrados no estudo da palavra e da frase descontextualizadas, Antunes (2003) aponta alguns “sinais de mudança”, representados por um esforço dos órgãos gestores da educação nacional, a favor de uma escola mais formadora e eficiente. Entre as ações governamentais podemos citar como um desses “sinais”, segundo essa autora, a publicação dos documentos de parametrização e orientações ao ensino (PCN etc.), o trabalho empreendido pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que estabelecem que os conteúdos de Língua Portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do *uso* da língua oral e escrita e o da *reflexão* acerca desses usos, conforme resenhamos nas seções anteriores.

Por tudo isso, para Antunes não falta ao professor o respaldo das instâncias superiores, que assumiram o discurso de novas concepções teóricas, de onde podem emergir novos programas e, conseqüentemente, novas práticas. Assim, o convite dessa autora é para que o professor assuma “a dimensão interacional da linguagem” como princípio norteador da seleção do que pode e deve ser ensinado e aprendido na aula de Português. Para que isso se torne possível, será necessária, por parte do professor, *a assunção de uma outra ordem de discurso*, a ordem do DELF.

Antunes (2003) chama a atenção para o fato de que, na trajetória dos Estudos Linguísticos, duas grandes tendências têm marcado a percepção dos fatos linguagem:

- a) uma tendência centrada na língua enquanto trato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização;
- b) uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto às circunstâncias concretas diversificadas de sua atualização. (ANTUNES, 2003, p. 41)

A compreensão dessas duas tendências é importante para percebermos o processo de constituição do DPT e do DELF. A tendência descrita na alínea a) corresponde à concepção de língua que dimensiona, constitui e situa o DPT, que se ancora não somente na tradição gramatical do ocidente, que se materializa mais concretamente nos manuais de gramática escolar, mas igualmente nos estudos linguísticos modernos e contemporâneos, cujas *concepções formalistas* permitem o estudo da língua enquanto forma e estrutura, enquanto sistema desvinculado de sua funcionalidade e dos sujeitos histórico-sociais, falantes da língua. Já a tendência descrita na alínea b) corresponde à dimensão e constituição do DELF. Para Antunes (2003), essa segunda tendência

teórica possibilita uma consideração mais ampla da linguagem e, conseqüentemente, um trabalho mais produtivo e relevante. O argumento da autora é de que a *língua-em-função* apenas ocorre sob a forma de textualidade e que, portanto, temos que admitir que só o *estudo das regularidades textuais e discursivas*, na sua produção e interpretação, pode constituir o *objeto* de um ensino de língua que pretenda ser, como ela já havia pontuado, produtivo e relevante.

Para Antunes (2003) a mudança no ensino de Português não está nas metodologias ou nas técnicas usadas. Está justamente na definição do programa, na escolha do objeto de ensino. Nesse sentido, a autora propõe uma mudança de foco daquilo que constitui o núcleo do estudo da língua. Deve ser pretensão da escola, portanto, chegar aos usos da língua, na forma em que ela acontece do dia-a-dia da vida das pessoas. Como a língua só se realiza em processos interacionais de sujeitos histórico-sociais que produzem *textos*, o conteúdo de Língua Portuguesa deve advir de um programa que considere os diversos *gêneros discursivos orais e escritos* como o objeto de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, em termos gerais, as aulas de Português no nível básico, seriam, basicamente, aulas de *falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa*. Para alcance desse objetivo, a escola deveria observar uma distribuição e complexidade gradativas, considerando sempre o que o aluno já sabe e o que ainda tem a aprender, atentando para o fato de que “*toda atividade lingüística é necessariamente textual*” (ANTUNES, 2003, p. 111, grifos da autora).

Todavia, para que ocorra esse redimensionamento na seleção do conteúdo de Língua Portuguesa é necessário que ocorra primeiro uma mudança de mentalidade não só do professor como de todos os envolvidos no processo educacional, incluindo aí os pais dos alunos e os próprios discentes, especialmente no que concerne à visão que se tem sobre a língua e do que pode e deve ser tomado como objeto de ensino em uma aula de Português. Para Antunes (2007):

É preciso *reprogramar a mente* de professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente *erros e acertos de gramática e de sua terminologia*. De fato, qualquer coisa que foge um pouco do uso mais ou menos estipulado é vista como erro. As mudanças não são percebidas como “mudanças”, são percebidas como erros. (ANTUNES, 2007, p. 23)

No que diz respeito às *atividades de reflexão sobre a língua*, Antunes (2007, p. 134-7) apresenta um *programa de gramática* condizente com a ordem do DELF. Tal programa, como não poderia deixar de ser, parte do texto como unidade de estudo, mesmo que se possa atentar também para a frase e para a palavra como unidades de reflexão, sempre tendo em vista, é claro, os aspectos funcionais e discursivos da linguagem. Como se pode perceber pela análise dos conteúdos gramaticais listados pela autora, Antunes propõe de fato uma nova ordem nas atividades de reflexão

sobre a língua. A partir da perspectiva discursiva do DELF, sugere o afastamento total e absoluto do ensino de gramática da ordem do DPT, pela seleção de conteúdos que se distanciam do aprendizado de nomenclaturas e das análises sintáticas também metalinguísticas. A proposta da autora vai ao encontro do que propõem os documentos oficiais de parametrização e orientação ao ensino, conforme pudemos perceber nas primeiras seções deste ensaio, e das propostas de Geraldi e Possenti, como descritas acima.

REFERÊNCIAS:

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas em pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: vol. 2. língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa*. Brasília: MEC /SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: volume 1: linguagens, códigos e suas tecnologias*. MEC/SEB, 2006.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, João Wanderly (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- POSSENTI, Sírio. Um programa mínimo. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

Data de Recebimento: 05/10/2016 | Data de Aprovação: 18/11/2016