



ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA EM LIVRO DIDÁTICO E SUA RELAÇÃO COM A BNCC

LINGUISTIC/SEMIOTIC ANALYSIS IN TEXTBOOK AND ITS RELATION TO BNCC

Júlia Lourenço de Jesus¹

Vanessa Pereira Nogueira²

RESUMO

Este artigo visa a contribuir para reflexões sobre o tratamento dado à prática de análise linguística/semiótica a respeito do termo oracional sujeito no livro didático *Araribá Plus Português* da editora Moderna, considerando os fundamentos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Neste artigo, sintetizamos alguns pressupostos teóricos a respeito da abordagem textual-discursiva e da Linguística de Texto, que norteiam esse documento, como os apresentados por Geraldi (1984; 2015); Marcuschi (2008); Koch (2002); Koch e Elias, (2016); Bezerra e Reinaldo (2020) e Santos (2021). Percebemos que o tópico gramatical não foi associado aos seus efeitos de sentidos produzidos nos gêneros textuais, privilegiando a descrição gramatical, por meio de exercícios que pouco estimulam a reflexão sobre a língua.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem discursivo-textual; Análise linguística/semiótica; Análise de livro didático, Ensino de Língua Portuguesa; BNCC.

ABSTRACT

This paper aims to contribute to the thoughts about the treatment given to linguistic/semiotic analysis of subject in the textbook *Araribá Plus Português* organized by Moderna, considering the fundamentals presented at National Common Curricular Base (BRASIL, 2018). In this article, we synthesize theoretical assumptions on discourse-textual approach and on Text Linguistics, that guide this document, such as Geraldi (1984; 2015); Marcuschi (2008); Koch (2002); Koch e Elias (2016); Bezerra e Reinaldo (2020); Santos (2021). We noticed that linguistic analysis of the grammatical topic was not associated with their meaning effects produced in text genres, prioritizing grammatical description through activities without a linguistic reflection.

KEYWORDS: Discourse-textual approach; Linguistic/semiotic analysis; Textbooks analysis; Portuguese teaching; BNCC.

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: lourenco.julia@outlook.com .

2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: vanessapnogueira@outlook.com .

Introdução

Neste artigo, procuramos discutir como algumas orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são postas em prática por um livro didático (LD) de Língua Portuguesa. No Brasil, a Educação Básica é norteada pela BNCC, documento que prevê, oficialmente, a criação de conteúdos mínimos para o ensino, garantindo que as diversidades culturais e regionais sejam respeitadas.

Considerando esse cenário, os livros didáticos são, inegavelmente, grandes aliados do professor, já que organizam o trabalho realizado em sala de aula e, geralmente, são os únicos materiais aos quais o docente tem acesso. Por isso, orientados pela Base, esses livros constituem um guia capaz de hierarquizar, por anos de aprendizagem, os conteúdos referentes a cada componente curricular, associados às competências e às habilidades previstas pelo referido documento oficial. Assim, confirmada a relevância do tema, nosso objetivo é discutir em que medida o LD *Araribá Plus Português - 7º ano* propõe atividades linguísticas/semióticas sobre o termo oracional sujeito, considerando o princípio de reflexão e uso da língua proposto pela BNCC.

Com base em Vargas (2020), partimos do pressuposto de que a escola, muitas vezes, oferece pouco espaço para que o aluno possa transgredir as regras impostas pelo espaço escolar, no qual ainda persistem práticas de memorização e correção quanto ao dito “bom uso da língua”. Isso, de fato, vai de encontro à orientação presente nos documentos oficiais, posto que o ensino deve partir das práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens, por meio dos gêneros discursivos³ — enunciados relativamente estáveis resultantes das esferas de comunicação (BAKHTIN, 1997 [1979]) — em direção a novas experiências (BRASIL, 2018, p.137).

Em importantes pesquisas, Gerhardt (2014), Vargas (2020) e Santos; Lebler (2021) — para mencionar alguns — já têm ressaltado a necessidade de entendermos o processo de ensino-aprendizagem como um espaço para o desenvolvimento do aluno a partir das múltiplas formas com as quais ele pode interagir com o mundo. Na contramão disso, nossa prática docente nos levou à hipótese de que algumas atividades de análise linguística/semiótica tendem a privilegiar a descrição gramatical, por meio de exercícios que pouco estimulam a reflexão sobre a língua.

A fim de desenvolver a temática apresentada neste artigo, organizamos a discussão da seguinte maneira: na seção 1, há um breve percurso histórico da BNCC bem como a concepção atual sobre a educação que a norteia; na seção 2, abordamos a BNCC e sua proposta para o ensino de Língua Portuguesa. Na seção 3, apresentamos a fundamentação teórica acerca do que se

3 O conceito de gênero apresenta divergência em sua nomenclatura a depender da área de conhecimento que trabalha esse objeto. Desse modo, observamos, principalmente, na literatura, as concepções de gêneros textuais e gêneros discursivos. Com base nos preceitos da Linguística de Texto — teoria na qual nos baseamos — e também na nomenclatura mais utilizada pela BNCC, lançamos mão, neste trabalho, da expressão gêneros textuais.

compreende por análise linguística/semiótica e as dificuldades de aplicação no ensino de língua materna. Na análise, propomos reflexões sobre as questões que discutem os conceitos sobre o termo oracional sujeito no livro *Araribá Plus* destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental. Em seguida, há a seção “É possível mudar esse cenário?”, a qual busca trazer questionamentos a respeito do que foi analisado ao longo da escrita do artigo, refletindo a prática docente no uso dos LDs em consonância com a orientação da BNCC. Nas considerações finais, ressaltamos a importância de o professor orientar os alunos de modo a diminuir as lacunas existentes entre os conteúdos vistos em sala de aula e a prática comunicativa vivida por eles, em situação real de uso.

BNCC: breve percurso histórico e concepção sobre a educação

A Base Nacional Comum Curricular busca orientar normativamente os conhecimentos a serem ensinados de acordo com as modalidades da Educação Básica no Brasil. Apesar de fazer parte de importantes estudos atuais no campo da educação (cf. PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019), essa ainda é uma temática por vezes complexa para muitos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem escolar. Por isso, é válido tecer um breve panorama histórico a respeito de sua trajetória.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, prevê a criação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de modo que seja assegurada a formação básica comum, respeitando os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. Em 1996, a ideia de uma base nacional é defendida também na Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB 9.394/96), no artigo 26, para os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em 2014, o Plano Nacional da Educação passou a prever a BNCC como uma estratégia que levaria à conquista de outras metas.

Após duas versões (2015 e 2016), a BNCC foi aprovada em 2018 pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo MEC. Nos anos seguintes, houve a primeira fase de implementação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como a revisão dos currículos, em regime de colaboração com as redes municipais de ensino. Após esse percurso histórico, assumimos que a Base, ao prescrever competências, habilidades e conteúdos (BRASIL, 2018), expõe a preocupação com a equidade na aprendizagem já destacada pelos documentos antes mencionados. Na prática, isso nos leva, na postura de pesquisadores e docentes, a questionar a realidade vivenciada no ambiente escolar.

É, portanto, inegável a importância desse documento, uma vez que a realidade — social, econômica, cultural — a qual se observa no país não é homogênea, tampouco favorável à aplicação de uma política nacional curricular que inviabilize a necessidade de adequação a práticas pedagógicas próprias de cada realidade escolar. Diante da constatação das disparidades sociais, destaca-se que:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. (BRASIL, 2018, p.15).

Ao reconhecer que as desigualdades sociais impactam a formação educacional do indivíduo, a BNCC deixa clara a necessária equidade na aprendizagem dos estudantes. Por meio da atualização de currículos, pode-se melhorar, então, a qualidade da educação, possibilitando a mudança de realidades socioeconômicas existentes. Para isso, as competências e habilidades previstas na Base, aliadas à implementação de Projetos Políticos Pedagógicos — documento que orienta o trabalho escolar acerca de questões administrativas, pedagógicas e políticas, vinculado à realidade dos estudantes (VEIGA, 2002; SILVA; SALAZAR, 2020), permitem melhorar, então, a qualidade da educação, possibilitando a mudança de realidades socioeconômicas existentes. No entanto, de acordo com Silva e Santos (2018), deve partir das autoridades competentes o esforço para que o documento seja, de fato, vivenciado na prática escolar, posto que esse processo envolve outros investimentos, como a adequação da escola e a capacitação dos professores.

Ressaltado o princípio da equidade no processo de aprendizagem defendido pela BNCC, convém destacar que a concepção de educação assegurada apresenta o aluno como protagonista em diversos momentos ao longo do documento. Importante frisar que esse protagonismo não se refere somente ao espaço escolar, mas também ao universo do trabalho e das práticas sociais em geral. No que concerne às competências gerais da Educação Básica, por exemplo, a necessidade de o aluno ser visto como centro é reforçada diante da criação de tecnologias digitais de informação e comunicação, preocupação coerente, dada sua eficiência na dinâmica moderna. Assim, de acordo com a BNCC, o aluno deve:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.65)

A participação eficiente implica o entendimento de que não é suficiente apenas que o aluno consiga criar e compreender a tecnologia, mas que ele possa usá-la também de maneira crítica e reflexiva. Apesar de o letramento digital e a multisssemiose serem temáticas recorrentes em pesquisas na área da educação (NORONHA, 2019; GODOI BRANCO, 2018), não é raro notarmos um ensino ainda preso aos moldes da memorização de nomenclaturas a partir de propostas de exercícios que, em muitos casos, não conseguem verificar a qualidade do que foi

ou não aprendido. Com base em Viana (2005), assumimos que a educação deve contribuir para a formação e emancipação do indivíduo, o que implica uma concepção sobre o ensino que vai além da memorização de fórmulas e conteúdos.

BNCC e o ensino de Língua Portuguesa

A Língua Portuguesa integra a área de Linguagens na BNCC, junto a outras disciplinas como Artes, Educação Física e Língua Inglesa (nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio). A partir das experiências vividas pelos alunos, propõe-se a ampliação de suas capacidades expressivas, bem como seus conhecimentos sobre as diversas formas de manifestação da linguagem.

No que se refere estritamente à Língua Portuguesa, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais⁴(PCN) quanto a Base Nacional Comum Curricular assumem a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, sendo vista como “forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica” (BRASIL, 1998, p.20). A esse respeito, destacamos que, segundo o que propõe a BNCC:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p.67)

A concepção de texto destacada anteriormente orienta um trabalho com a Língua Portuguesa de modo que não haja um fim em si mesma. Em outras palavras, deve haver um esforço na elaboração dos materiais usados em sala, para que seja feito uso produtivo, contextualizado e crítico do texto durante o processo de ensino-aprendizagem. A preocupação destacada tanto na Base quanto nos PCN tem sido discutida por pesquisadores no Brasil (ANTUNES, 2003; MORETTO; FEITOZA, 2019), na tentativa de avaliar a relação entre teoria e prática. Tal concepção já fora apresentada por Geraldi (1984), quando defendia a linguagem como lugar da interação humana, considerando as condições de produção real dos textos no momento em que os indivíduos assumem papéis sociais.

Nesse viés, ainda que as orientações da BNCC defendam a centralidade do texto, ainda é possível nos depararmos com diversos materiais didáticos em que há listas de exercícios com frases descontextualizadas ou com a utilização de uma sequência de textos que servem apenas como estoque para buscar respostas. O uso do texto como pretexto, conforme postula Geraldi (2011), configura-se como um grande entrave aos estudos de LP, na medida em que leva o aluno a um desinteresse quanto ao funcionamento de sua própria língua, sustentando discursos antigos de que a Língua Portuguesa é difícil (cf. RODRIGUES, 2015; TRAVAGLIA, 2009).

⁴ Os PCN são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil. Tanto a BNCC quanto os PCN abordam o trabalho com as múltiplas linguagens.

Por um lado, corroboramos a orientação da BNCC no que diz respeito à necessidade de o ensino de LP ocorrer de maneira que a abordagem linguística não se feche em si mesma, mas que possa se articular à reflexão sobre a função discursiva da língua. Por outro lado, ressaltamos que a Base apresenta uma teoria densa em relação ao ensino de língua relacionada a diferentes vieses linguísticos; todavia, percebe-se ainda uma baixa preocupação com o docente, ao não incorporar materiais com indicações práticas sobre como desenvolver as competências e habilidades propostas. A fim de verificarmos essa relação entre os pressupostos teóricos apontados na BNCC e como isso é posto em prática nos LDs, analisamos as atividades sobre análise linguística/semiótica — uma das práticas da linguagem indicadas pela Base.

A análise linguística/semiótica no ensino: teoria e prática

Desde a década de 1990, busca-se pela inserção de uma perspectiva textual-discursiva no ensino de língua, que conseguiu ser, de certa maneira, consolidada a partir dos PCN e da BNCC, sendo este o documento mais recente com as diretrizes nacionais para o ensino no Brasil. Como bem observado por Santos (2021), na BNCC, essa perspectiva está atrelada a diversos pressupostos teóricos como a Pedagogia de Leitura, a Linguística de Texto, o Funcionalismo, a Semiologia, a Sociolinguística e a Análise do Discurso. Percebemos, dessa maneira, que a Base compreende um ensino de língua contextualizado, considerando diversas práticas da linguagem: análise linguística/semiótica, oralidade, leitura/escrita de textos variados e produção textual (BRASIL, 2018).

A análise linguística/semiótica, sobre a qual nos debruçamos neste artigo, pode estar atrelada a outros eixos da linguagem como a leitura e a escrita, confirmando a ideia de que o entendimento da gramática não está dissociado das diversas práticas da linguagem. A BNCC articula a análise linguística à semiótica ao compreender que os textos devem ser analisados com base nos gêneros textuais, expressos por diversas semioses (imagens, hiperlinks, vídeos, entre outros), pois o texto não se manifesta apenas verbalmente.

A princípio, em Geraldi (1984), essa prática da linguagem estava associada a um caminho que promovesse ao aluno o acesso a um domínio da modalidade escrita culta. Com o desenvolvimento de pesquisas acerca da análise linguística, observamos uma movimentação que visa à inserção dessa prática nos documentos e, conseqüentemente, no ensino. Dessa maneira, Bezerra e Reinaldo (2020) identificam, atualmente, “a abordagem de análise linguística como reflexão sobre recursos linguístico-textual-enunciativos, tanto em relação à compreensão e produção de textos orais e escritos quanto à descrição do sistema da língua” (BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 20).

Geraldi (2015) problematiza que a BNCC se afasta de uma análise linguística que privilegia a descrição gramatical e se aproxima de um princípio metodológico USO-REFLEXÃO-USO. Contudo, o termo “análise linguística”, contemplado recorrentemente nos documentos atuais,

por vezes, é compreendido ainda pelos professores como regras gramaticais, apesar de ser destacado, na Base, um ensino/análise da língua em uso, associada a diferentes semioses e a práticas sociais. Diante da perspectiva discursiva, “espera-se, atualmente, das aulas de Língua Portuguesa uma abordagem de fatos gramaticais articulados aos efeitos de sentido produzidos nos gêneros textuais em que se encontram” (CASTANHEIRA; SANTOS, 2018), como apontado na BNCC:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 80)

Quando os documentos frisam a importância de se compreender o funcionamento da língua em diversas práticas, ressalta-se o papel de atrelar a gramática aos gêneros textuais. Segundo Bakhtin (1997[1959]), os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis que são estabelecidas socialmente e escolhidas pelos atores sociais como forma de alcançar um propósito comunicativo. O reconhecimento desses gêneros se dá a partir de aspectos temáticos, composicionais e estilísticos; todavia, não estamos diante de uma forma engessada, pois os gêneros podem ser modificados no próprio ato da comunicação, além da possibilidade de criação de novos, a depender da necessidade do usuário da língua.

Nesse sentido, o ensino dos gêneros textuais em Língua Portuguesa deve valorizar a reflexão sobre as práticas comunicativas vividas pelos alunos. Na contramão do que orienta a BNCC, não raro se notam aulas expositivas que se propõem a descrever um gênero por uma listagem exaustiva de características comuns àquela organização textual. O debate sobre o uso produtivo desses gêneros no ensino de língua tem sido elaborado por autores como Soares (2002), Teixeira e Santos (2018), Santos e Lebler (2021), entre outros, mas, na prática escolar, ainda parece recorrente a superficialidade no que diz respeito à interação entre aspectos linguísticos e textuais-discursivos em gêneros diversos (cf. SANTOS, 2021).

Apesar de termos contato com inúmeros gêneros durante nossa vida dentro e fora da escola, não é papel do professor tratar incansavelmente de todos, sendo, portanto, sua função a de reconhecer os gêneros mais prototípicos de cada campo de atuação (artístico literário, jornalístico-midiático, vida pública, entre outros). Essa questão foi problematizada por Geraldi (2015):

Prever trabalhar com todos os gêneros, simulando situações em que os alunos-autores devem vestir máscaras e se colocarem num lugar imaginário para escreverem um texto (para mostrar que dominam um gênero) é destruir o modo de funcionamento das práticas de linguagem e, sobretudo, resulta de uma ideologia de onipotência da escola: só se aprende se for na escola, como se a vida nada pudesse ensinar. (GERALDI, 2015, p. 391)

Sob essa ótica, reconhecemos a relevância de se trabalhar os gêneros textuais correlacionados à análise linguística/semiótica, sem considerá-los como um pretexto para perguntas acerca de nomenclaturas gramaticais ou sobre a composicionalidade destes. Salientamos, desse modo, a demanda por um ensino de língua que prioriza uma abordagem baseada nos gêneros textuais, compreendendo o texto a partir de uma perspectiva sociocognitiva-interacional (KOCH e MARCUSCHI, 1998; KOCH, 2002; KOCH e ELIAS, 2008; 2016). Nesta abordagem, na qual se baseia a Linguística de Texto, teoria que fundamenta este artigo, entende-se que a língua não é um reflexo direto do mundo, ao contrário, é construída no próprio ato de comunicação, considerando os interlocutores, o contexto no qual estão inseridos, suas crenças e conhecimentos de mundo. Com base nessas ideias, Koch e Elias (2016) propõem que:

O texto é um objeto completo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais. Isso quer dizer que na produção e compreensão de um texto não basta o conhecimento da língua, é preciso também considerar conhecimentos de mundo, da cultura em que vivemos, das formas de interagir em sociedade. (KOCH e ELIAS, 2016, p.15)

Com base nessa conceituação, constatamos que a análise textual não pode ser restringida à compreensão somente dos elementos linguísticos que estão na superfície do texto; ao contrário, demanda dos interlocutores conhecimentos cognitivos, sociais e interacionais, que são construídos na interação verbal. Assim, o texto deve apresentar um lugar central nas aulas de Língua Portuguesa a fim de revelar “as regularidades linguísticas dos gêneros a serem exploradas, considerando as condições de produção e recepção desses objetos de ensino” (SIGLIANO e SILVA, 2017, p.24), atrelada aos efeitos de sentidos oriundos da relação autor-texto-leitor.

Apesar de se destacar a importância da reflexão sobre a língua nos diversos contextos de uso nos documentos, Bezerra e Reinaldo (2020) ressaltam que os eixos de leitura e escrita apresentam uma maior inovação em suas abordagens nos materiais didáticos e nas salas de aula, enquanto a análise linguística ainda se mantém no campo da norma e descrição. Ao colocarmos uma lupa nessa diferença, destacamos três problemas que afetam o ensino de língua: (i) a sacralização da gramática, ou seja, a valorização da norma diante de outras variedades observadas em diferentes práticas; (ii) a formação dos docentes, a qual não ressalta o papel destes e sua “relevância social, cultural, política e pedagógica de formar leitores críticos e produtores de texto conscientes do seu papel na sociedade atual” (SANTOS, 2021, p.17) e (iii) o próprio acesso a materiais didáticos que não apresentam uma análise linguística/semiótica baseada no uso e na reflexão da língua, os quais, geralmente, são o único material didático disponível para o professor.

Marcuschi e Melo (2015, p.51) defendem que esses materiais apresentam uma função primordial de contribuir para a contextualização dos saberes explorados no trabalho

pedagógico, o que permite a aproximação entre os objetos de ensino e as práticas sociais. Devido a sua importância, diversos autores se debruçam sobre, especialmente, os livros didáticos (GONÇALO; COLAMARCO, 2013; SIGLIANO; SILVA, 2017; VARGAS, 2018; CASTANHEIRA; SANTOS, 2018), a fim de compreender se há, de fato, um ensino de língua baseado na reflexão e no uso, considerando não só o eixo de análise linguística/semiótica, mas também os eixos de leitura e produção.

Em relação à análise linguística/semiótica, Sigliano e Silva (2017), ao analisarem os livros aprovados pelo PNLD de 2017, observaram que o estudo da gramática nos livros ainda se pauta em uma abordagem de transmissão — baseada em atividades metalinguísticas, focalizadas em um trabalho de classificação e identificação no nível da frase, em vez do texto (cf. BEZERRA; REINALDO, 2020). Castanheira e Santos (2018) analisaram mais especificamente os advérbios modalizadores e como são aplicados nos LDs e, seguindo a mesma percepção, apontaram que somente em uma das coleções houve a associação entre aspecto gramatical e efeitos de sentido, o que ressalta o fato de a língua como prática social não ser implementada plenamente no material pedagógico.

Em artigo mais recente, Araújo, Saraiva e Sousa Filho (2021) criticam o fato de que há um reducionismo presente nas atividades de análise linguística/semiótica e de gêneros discursivos, o que acaba por seguir a estrutura tradicional do ensino da língua, afastando a abordagem interacionista, proposta pelo LD. Segundo os autores, essa manutenção de um ensino não reflexivo formaria o aluno como “mero replicador de normas e, conforme a premissa da análise linguística, ele não se torna um indivíduo que pensa, reflete e usa a língua de forma significativa” (ARAÚJO; SARAIVA; SOUSA FILHO, 2021, p.278).

Esses trabalhos reforçam que estamos diante de um ensino que tende a não privilegiar as práticas da linguagem, apesar de haver forças em disputa que buscam garantir uma perspectiva discursiva nas aulas de Língua Portuguesa (cf. SIGLIANO; SILVA, 2017). Diante dessa lacuna que existe entre teoria e prática proposta pelos autores, buscamos observar, em um dos livros didáticos utilizados em nossas práticas, se o estudo do termo oracional sujeito prioriza a reflexão das estratégias discursivas ou se colabora para a manutenção de um ensino engessado, baseado primariamente na descrição e na classificação.

Metodologia e Objeto de Análise

Com base em nossas leituras acerca da lacuna existente entre competências/habilidades da BNCC concernente à análise linguística/semiótica e sua aplicação nos livros didáticos de Língua Portuguesa, analisamos qualitativamente o capítulo referente ao termo oracional sujeito no LD *Araribá Plus Português - 7º ano*, organizado pela Editora Moderna em 2018 e de autoria colaborativa.

Embora o livro não tenha sido resenhado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), verificamos, no manual do professor, que o projeto desta coleção trata a língua materna a partir de princípios teóricos condizentes com a nossa perspectiva. Isto é, o LD enfatiza que, ao seguir as orientações da BNCC, entende a linguagem como um lugar e processo de interação, concepção apoiada na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin. Dessa forma, espera-se que haja atividades linguísticas relacionadas aos gêneros textuais e que não contemplem as questões a partir de uma visão estruturalista, focadas exclusivamente na classificação e identificação. Escolhemos, portanto, esse *corpus* devido i) à teoria que norteia sua abordagem sobre a língua; ii) à proposta de relacionar as habilidades da BNCC aos conteúdos propostos e iii) ao fato de ser o livro que trabalhamos em sala de aula, o que nos permite um olhar diagnóstico sobre a forma como os tópicos se desenvolvem na prática.

O livro escolhido apresenta capítulos que se dividem de acordo com um gênero textual e uma temática e, em cada uma dessas unidades, busca-se desenvolver um ou mais aspectos gramaticais. Devido ao escopo desta pesquisa, não seria possível avaliar todas as atividades do LD. Por isso, destacamos as questões associadas ao termo sujeito, tendo em vista que observamos, nas práticas docentes, um ensino estruturalista deste aspecto, que pouco leva em consideração o viés discursivo. Em outras palavras, nem sempre há um olhar crítico que leve o aluno a questionar como a escolha por um tipo de sujeito, por exemplo, acarreta certo efeito de sentido, principalmente quando se observa o gênero textual em que se insere. Embora tenhamos escolhido uma unidade, ressaltamos que a análise se baseou na compreensão de todas as outras, o que nos permitiu alcançar uma percepção sobre o panorama completo do LD.

Dentro de cada capítulo, há uma divisão entre algumas seções: *leitura; compreensão dos textos; de olho na construção de sentidos; gênero em foco; organizar o conhecimento; estudo da língua: análise e reflexão; atividades e produção de texto*. Observamos, mais especificamente, a seção *de olho na construção de sentido e atividades*, pois estas contemplariam, de acordo com o manual do professor, a análise linguística/semiótica que nos interessa neste artigo. De acordo com Geraldi (2011) [1984], o ensino de Língua Portuguesa deve centrar-se em três práticas: leitura de textos, produção e análise linguística, tendo como objetivo ultrapassar a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem, o que já fica evidente pela divisão das unidades que se iniciam na leitura de um gênero e finalizam com a produção textual do gênero proposto. Assim, questionamos se a análise linguística/semiótica é trabalhada de forma conjunta aos gêneros, como determinam os documentos.

A partir desse questionamento, nossa metodologia é organizada da seguinte maneira: em primeiro lugar, há a observação do gênero textual utilizado para a questão, a fim de discutir o uso produtivo do texto para alcançar determinada habilidade textual-discursiva. Em seguida, centramos a análise no tratamento dado às atividades, de modo a destacar se há mera descrição gramatical ou se há reflexão linguística sobre o uso produtivo do sujeito nos textos utilizados. Essas etapas auxiliam no alcance do nosso objetivo, que é investigar de que forma o sujeito é

abordado, partindo do princípio da análise linguística/semiótica orientada pela BNCC. Assim, guiamo-nos pela hipótese de que atividades de análise linguística/semiótica tendem a privilegiar a descrição gramatical, por meio de exercícios que pouco estimulam a reflexão sobre a língua.

Análise do LD Araribá Plus Português

Para essa análise, escolhemos a unidade 5, intitulada *Imagens na poesia*, presente no livro *Araribá Plus* de Português, destinado aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Há um enfoque no campo artístico-literário, proposto na BNCC, com destaque para o gênero poema e, em relação às questões linguísticas, a unidade contempla os conceitos de tipos de sujeito, verbo de ligação e predicativo do sujeito. Porém, destacamos as questões de análise linguística/semiótica referente aos tipos de sujeito, associando, claro, às outras seções, já que compreendemos que a análise linguística deve estar relacionada ao gênero textual proposto no capítulo.

No início da unidade, são apresentados aos alunos os poemas *Vento Perdido*, de Pedro Bandeira, e *Na carreira do vento*, de Jorge de Lima. Posteriormente, na seção intitulada *De olho na construção de sentidos*, exploram-se, de acordo com o manual do professor, os aspectos linguísticos e sua importância para a produção de sentido do texto lido; o léxico para o aprimoramento de vocabulário e para a compreensão dos seus efeitos de sentido no texto; e questões relacionadas à variação linguística. Nesta seção, as atividades abordam os aspectos gramaticais atrelados aos sentidos elaborados nos gêneros textuais, o que vai ao encontro do que é proposto pela LT e do que é orientado pela BNCC sobre ensino de língua materna. No entanto, a seção fica restrita à compreensão das figuras de linguagem e dos seus efeitos produzidos no poema, sem que haja uma associação com os aspectos linguísticos – tipos de sujeito, predicativo do sujeito e verbo de ligação – que serão abordados na unidade, o que parece já demonstrar uma lacuna entre o gênero textual escolhido e as questões da linguagem.

Esse distanciamento se opõe ao que o material didático propõe sobre os objetivos das questões de análise linguística/semiótica. Destaca-se, no manual do professor, que “por meio da observação analítica e reflexiva em seus diversos usos, em diferentes situações de comunicação, o aluno é levado a compreender a relação existente entre os elementos de ordem gramatical e seu papel na produção de sentidos de textos” (MODERNA, 2018, p.12). Dessa maneira, parece que a escolha do gênero e do aspecto gramatical está mais relacionada ao conteúdo programático implementado pelas escolas do que, realmente, a uma busca por um ensino que reflete sobre a língua e que esta é construída discursivamente. De fato, essa questão reforça a nossa percepção de que os LDs buscam enfatizar que se baseiam em competências e habilidades previstas pela BNCC, porém, na prática, há uma lacuna que afeta o aprendizado dos alunos acerca do uso da língua em diferentes contextos atrelados aos gêneros textuais.

Já a seção *atividades* funciona como um complemento da seção *de olho na construção de*

sentidos e prevê questões que auxiliam o aluno a reconhecer os aspectos linguísticos trabalhados no *estudo da língua*, em que há uma exposição dos tópicos gramaticais. Porém, como mostramos a seguir, as questões nem sempre estão associadas aos sentidos e ao gênero poema.

Selecionamos algumas atividades propostas pelo LD sobre os tipos de sujeito e buscamos refletir sobre a forma com que a análise linguística/semiótica se apresenta. Na primeira questão, é proposta aos alunos a leitura de 5 manchetes e, em seguida, a verificação de qual delas apresenta oração sem sujeito, sem que haja nenhuma reflexão pré-textual sobre essas manchetes, as quais aparecem desconectadas das suas notícias. Além disso, os gêneros jornalísticos são somente abordados na unidade 7, posteriormente a essa e, se considerarmos que os professores irão seguir a linearidade do livro, os alunos não terão ainda uma percepção sobre esse gênero.

Na letra A, mantêm-se um formato de atividade metalinguística (cf. BEZERRA; REINALDO, 2020) — atividades em que a linguagem é compreendida a partir de conceitos e classificações —, enquanto, na questão B, observa-se uma tentativa de reflexão sobre o uso de determinados sujeitos e o gênero proposto, ao tentar levar ao aluno à compreensão de que os sujeitos simples são mais utilizados em manchetes. Isso estaria atrelado, de acordo com o livro, ao fato de que estas são mais “enxutas”, já que é a primeira parte da notícia lida, sendo necessária, portanto, uma leitura rápida do consumidor do jornal, que, se tiver interesse, continuará a ler a notícia. Apesar de a questão ter uma associação com a função discursiva, o livro inicia com a classificação, para depois levar o aluno a refletir sobre o fato de que, em manchetes, nota-se um maior uso de sujeitos simples, associando a forma à função. Assim, percebe-se que a classificação em si não ajuda na análise linguística/semiótica, já que é, realmente, mais produtivo que os alunos percebam a função do sujeito e como esse é construído no discurso e no gênero textual apresentado.

Figura 1. Atividade do livro *Araribá Plus*

1. Leia as manchetes abaixo e verifique quais delas podem ser classificadas como oração sem sujeito.

I. **Chove forte na região de Salvador**
Disponível em: <<http://modk.esajc>>. Acesso em: 15 jul 2018.

II. **Brasil 2018: Precisa-se de humanos**
Corte Copilot. Disponível em: <<http://modk.la3uu>>. Acesso em: 27 abr 2018.

III. **Pressão política e crise financeira deixam projeto Flú-Samorim ameaçado**
Disponível em: <<http://modk.rqgso>>. Acesso em: 19 jul 2018.

IV. **ABL faz homenagem a Guimarães Rosa**
Disponível em: <<http://modk.o2beu>>. Acesso em: 27 abr 2018.

V. **Chuva de meteoros decepciona na América do Norte**
C2. Disponível em: <<http://modk.uu7cp>>. Acesso em: 27 abr 2018.

a. Classifique os sujeitos das demais orações. Em seguida, explique o porquê de cada classificação.

b. Note que a linguagem das manchetes é bem econômica: na maioria dos casos, o sujeito é bastante “enxuto”. Qual é a relação entre essa forma de compor as manchetes e o papel que elas desempenham em um jornal ou portal de notícias?

Separámos também a questão 5 a seguir, na qual observamos uma proposta baseada na análise de uma oração totalmente desconexa do contexto, tendo em vista que não há indicação da fonte, nem a associação com o gênero textual em que a oração está inserida. Essa situação

demonstra um distanciamento da língua de sua prática comunicativa, o que é oposto ao que foi proposto no manual do professor acerca do fato de que a língua é uma atividade interativa que não se restringe à gramática.

Figura 2. Atividade do livro *Araribá Plus*

5. Leia a oração abaixo.
- Choveram críticas à *performance* do músico no *show* de ontem.
- a. Qual o sentido da forma verbal *choveram* nessa frase?
 - b. Geralmente, o verbo *chover* aparece em orações sem sujeito. Por que, neste caso, ele foi flexionado?
 - c. Qual é a função sintática da palavra *críticas* na oração?

Com essa atividade, busca-se, de certa forma, trabalhar também a variedade da língua, tendo em vista que “choveram” adquire um sentido diferente do fenômeno da natureza, que, segundo o manual, seria equivalente a “foram feitas”, sem criar questões sobre as hipóteses de terem escolhido esse verbo em específico. Poderíamos, por exemplo, associar esse sentido do verbo a questões metafóricas, recorrentes no uso cotidiano da língua, demonstrando que houve uma grande quantidade de críticas, sentido que não seria alcançado somente pela locução “foram feitas”. Dessa forma, essa variedade não é trabalhada de forma reflexiva, já que desconsidera o contexto no qual a oração está inserida.

Ao invés de abordar esse aspecto associado à prática da linguagem, a questão tem como objetivo principal fazer com que o aluno compreenda as regras gramaticais como uma mera classificação, tornando-o capaz de reconhecer somente que verbos impessoais não são flexionados. Portanto, tenta encaminhar o estudante para a compreensão de que, quando o verbo “choveram” apresenta um sujeito, nesse caso, “críticas”, deve ocorrer uma concordância verbal.

Considerando a análise, concluímos que o LD *Araribá Plus Português* se propõe a apresentar um ensino que vincula os aspectos gramaticais associados aos gêneros textuais, porém isso não ocorre de forma totalmente eficiente. Ao investigarmos o livro como um todo, destacamos o trabalho satisfatório com os gêneros que na seção de leitura e produção textual, conectando com a interpretação e construção de sentidos. Salientamos, mais especificamente, a relevância da seção *de olho na construção de sentido*, que se propõe a apresentar questões de análise linguística/semiótica e que expõe questões interessantes sobre referenciação, intertextualidade, efeitos de uso de determinadas expressões e semântica verbal, por exemplo. No entanto, em nenhum dos capítulos, houve a vinculação desta seção com os aspectos verbais a serem ensinados.

Desse modo, fica claro que as questões sobre os tópicos gramaticais da unidade só podem aparecer após o ensino expositivo na seção *estudo da língua*, manifestando-se na parte de *atividades*, as quais não estão associadas necessariamente com o gênero da unidade e nem se propõem a desenvolver os efeitos de sentidos produzidos pelos aspectos gramaticais no texto. Portanto, o livro acaba por demonstrar ao aluno que os tipos de sujeitos e outros termos

gramaticais restringem-se a nomenclaturas e classificações, sem considerar a influência destes para a compreensão e produção de um texto.

É possível mudar esse cenário?

O LD *Araribá Plus Português – 7º ano* apresenta um selo o qual indica que seus conteúdos estão associados às competências e às habilidades descritas na BNCC, além de frisar, em seus manuais para os professores, a importância de um ensino de língua relacionado ao contexto de uso e ao gênero textual. Todavia, ao nos depararmos com os resultados da análise realizada neste artigo, compreendemos que, de fato, a análise linguística/semiótica não se apresenta de forma totalmente alinhada ao que é proposto pela BNCC.

Estamos inseridos em um contexto no qual a Base é um dos documentos de maior importância no âmbito escolar, posto que há uma imposição dos órgãos governamentais e, conseqüentemente, das escolas, para que haja a organização de currículos respaldado por este documento, a fim de garantir um ensino democrático entre instituições públicas e privadas no Brasil. Dessa forma, para os livros serem aceitos e poderem circular nas escolas, é fundamental que o conteúdo das disciplinas apresente relação com a Base. Contudo, parece-nos que há ainda uma dificuldade na implementação dos preceitos teóricos na prática, como fica nítido na análise de LDs e também na nossa prática como professoras.

Os questionamentos que nos cercam como professoras são os seguintes: há possibilidade de mudança? A BNCC é um caminho efetivo para o pleno ensino de língua? Diante da análise e da nossa prática, acreditamos ser possível modificar o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e também a contemplação desta disciplina nos LDs, a partir das indicações apresentadas na Base. Todavia, reforçamos que este documento ainda apresenta uma teoria densa, que muitas vezes encontra obstáculos na prática dos docentes. Assim, as ausentes indicações práticas sobre como desenvolver as competências e habilidades, junto à baixa capacitação dos professores⁵, acabam por manter um ensino que visa somente à classificação de aspectos gramaticais, reflexo de uma educação do século XIX.

Em vista disso, destacamos a importância de haver modificações na Base que auxiliem os professores a implementar, na prática docente, as competências incluídas nas páginas dos livros, e cursos que ensinem, de fato, as teorias por trás deste documento, para que auxilie os profissionais a serem mais críticos diante do material que trabalham diariamente.

5 Ressaltamos que a capacitação dos docentes não está, geralmente, associada à falta de motivação destes, ao contrário, reconhecemos que há uma busca pelo desenvolvimento do ensino que encontra obstáculos como a carga horária elevada em mais de uma instituição e a ausência de incentivo à qualificação do profissional.

Considerações finais

Com a implementação da BNCC, observamos, nas nossas práticas, que há uma grande lacuna entre as propostas curriculares e o ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista que, na teoria, há a uma percepção de língua como prática social, porém, na realidade, notamos um ensino que visa, majoritariamente, à classificação gramatical, em detrimento de um uso reflexivo. Diante desse cenário, investigamos, por meio deste artigo, a prática de análise linguística/semiótica nas atividades presentes no livro didático *Araribá Plus Português - 7º ano*, organizado pela Editora Moderna em 2018 e de autoria colaborativa, verificando se, realmente, há uma associação com os pressupostos da BNCC. Para isso, propomos a hipótese de que as atividades de análise linguística/semiótica analisadas neste artigo privilegiam a descrição gramatical, corroborada pela abordagem crítica elaborada ao longo deste trabalho.

Nas atividades referentes ao sujeito, observamos que as questões de análise linguística/semiótica, em geral, partem de textos descontextualizados, priorizando a descrição gramatical, o que acaba por se distanciar do proposto pela BNCC acerca do ensino reflexivo da língua. Com base nessa análise, concluímos que há, nas questões analisadas neste artigo, uma distância entre o que é proposto nos documentos e o que é abordado em sala de aula. Reforçamos, portanto, o longo caminho que ainda devemos percorrer, para que haja um ensino que considere a língua como uma prática comunicativa, construída pelos interlocutores e inserida em um contexto de uso. Assim, a partir de trabalhos como este, acreditamos que possamos auxiliar os professores a refletirem sobre suas ações pedagógicas, a fim de nos aproximarmos de um ensino que forme leitores conscientes sobre suas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.
- ARAÚJO, M. A. F; SARAIVA, E.; SOUSA FILHO, S.M. Análise de um livro didático de língua portuguesa: ensino tradicional de gramática versus gêneros discursivos e análise linguística. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, n.1, p. 268-281, 2021.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In.: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 1997 [1959].
- BEZERRA, M.A.B; REINALDO, M.A. *Análise linguística: afinal a que se refere?* 2.ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 21/06/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª série*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em 21/06/2022.

CASTANHEIRA, D.; SANTOS, L.W. Ensino de adverbiais modalizadores em perspectiva discursivo-textual. *A Cor Das Letras*, v. 19, n.3, p. 78–96, 2018.

COLAMARCO, M.; GONÇALO, F.C. A abordagem da Referenciação em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. In.: SANTOS, L.W. (Org.). *Referenciação nos Livros Didáticos de Português*. Livro eletrônico - Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, p. 35-79, 2013.

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

GERALDI, J.W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015.

GERHARDT, A.F.L.M. Comprometimento conjunto, normatividade e situatividade entre os muros da escola. *Educação e Realidade*, v. 39, n.3, p. 887-906, 2014.

GODOI BRANCO, A. B. de., et al. Alfabetização e letramento científico na BNCC e os desafios para uma educação científica e tecnológica. *Revista Valore*, v. 3, n. especial, p. 702-713, 2018.

KOCH, I.V.; MARCUSCHI, L.A. Processos de referenciação na produção discursiva. *D.E.L.T.A.*, v.14, n. especial, p.169-190, 1998.

KOCH, I.V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, B.; MELO, C. T. V. O documentário e suas interfaces no espaço escolar: material didático e objeto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. *Calidoscópico*, v.13, n.1, 2015.

MODERNA, Editora. *Araribá Plus – Português 7º ano*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

MORETTO, M.; FEITOZA, C. J. A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística. *Eutomia*, v. 1, n. 23, p. 69-87, 2019.

NORONHA, A. C. C. Considerações semióticas sobre o uso da tecnologia digital em salas de aula. *Estudos Semióticos*, v. 15, n. 2, p. 280-291, 2019.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M.R; ARELARO, L.R.G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação*, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019.

RODRIGUES, M. L. Ensino de gramática versus ensino de língua. *Guavira Letras*, n. 10, p.198-209, 2015.

SALAZAR, D. M.; SILVA, G. A.C. da. Formação Politécnica: Uma análise dos projetos pedagógicos de curso do IFAM. *Educação Profissional e Tecnológica Em Revista*, v.4, n. especial, p.122-144, 2020.

Diadorim, Rio de Janeiro, vol. 24, número 2, p. 329 - 345, 2022.

- SANTOS, L.W. dos. Abordagem textual no contexto da BNCC: panorama teórico e propostas de atividades. *Diálogo das Letras*, v. 10, p. 1-20, 2021.
- SANTOS, L.W.; LEBLER, C. D. C. Texto, gramática e ensino: o conceito de análise linguística/semiótica. In.: WIEDERMER, M. L.; OLIVEIRA, M.R. (orgs.). *Texto e gramática na Educação Básica: novos contextos, novas práticas*. Campinas: Pontes, p. 45-76, 2021.
- SIGLIANO, N. S.; SILVA, W. R. Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial. In.: MAGALHÃES, T. G., REIS, A. R. G.; FERREIRA, H. M. (Orgs.). *Concepção Discursiva da Linguagem, ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, p. 19-40, 2017.
- SILVA, M. V.; SANTOS, J. M. C. T. A BNCC e as implicações para o currículo da educação básica. *Congresso Nacional da Diversidade do Semiárido*, Realize Eventos e Editora, 2018.
- SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In.: BAGNO, M. (orgs.). *Linguística da Norma*, São Paulo: Loyola, p. 155-177, 2002.
- TEIXEIRA, C. de S.; SANTOS, L.W. Ensino de gramática nas escolas brasileiras: abordagens, equívocos e perspectivas. In.: OSÓRIO, P.; LEURQUIN, E.; COELHO, M. C. (orgs.). *Lugar da gramática na aula de português*. Rio de Janeiro: Dialogarts, p. 148-178, 2018.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.
- VARGAS, D. da S. A leitura integrativa e o ensino de leitura em livros didáticos de espanhol para os anos finais do ensino fundamental. *Calidoscópico*, v. 16, n.1, p. 48-65, 2018.
- VARGAS, D. da S. Ensino e aprendizagem de leitura: leitura integrativa e políticas cognitivas e(m) livros didáticos. *Leitura*, [S. l.], n. 67, p. 39-54, 2020.
- VEIGA, I.P.A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papirus, 14ª ed., 2002.
- VIANA, N. Adorno: educação e emancipação. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Brasília-DF, v. 02, n. 04, 2005.