

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**SIMONE DE LIMA SILVEIRA BARROS**

**ENSINO DE LÍNGUA E LINGUAGEM:  
o Enem e os referenciais curriculares como *efeitos* dos estudos linguísticos**

**Porto Alegre**

**2016**

**SIMONE DE LIMA SILVEIRA BARROS**

**ENSINO DE LÍNGUA E LINGUAGEM:**

**o Enem e os referenciais curriculares como *efeitos* dos estudos linguísticos**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Letras da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Área de concentração: Estudos da Linguagem  
Especialidade: Teorias do Texto e do Discurso  
Linha de pesquisa: Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas.

Orientador: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores

**Porto Alegre**

**2016**

CIP - Catalogação na Publicação

Barros, Simone de Lima Silveira

Ensino de língua e linguagem : o Enem e os referenciais curriculares como efeitos dos estudos linguísticos / Simone de Lima Silveira Barros. -- 2016.

165 f.

Orientador: Valdir do Nascimento Flores.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). 2. Parâmetros Curriculares Nacionais. 3. Ensino de Língua Portuguesa. I. Flores, Valdir do Nascimento, orient. II. Título.

*Aos meus amores,  
Manoela e Renato.*

*A Gersi, minha mãe querida.*

*A minha vó, Olinda (in memoriam).  
A meu irmão, Sérgio (in memoriam).*

## AGRADECIMENTOS

A conclusão desta tese de doutorado só se tornou possível graças ao estímulo e ao apoio de pessoas muito especiais. A todas, expresso a minha gratidão pela generosidade e compreensão, fundamentais principalmente nos momentos que mais me tomaram tempo, exigiram empenho redobrado e dedicação:

Ao meu orientador, Valdir do Nascimento Flores, pela confiança, compreensão e amparo até o último segundo.

À Manoela, minha amada filha; e a Renato, meu supermarido, um especial agradecimento, por anos de entendimento, de apoio e, principalmente, pelo mais lindo amor, sentido maior de nossos dias.

A minha querida mãe, Gersi, incentivadora desde sempre de meus projetos, que me fez ser forte e perseguir meus sonhos.

Aos meus familiares, muita gente amada, importantes para que este sonho perseguido fosse alcançado. Obrigada por compreenderem minha ausência.

Às minhas queridas amigas Aline Juchem e Viviane Herschmann, brilhantes e valentes parceiras de jornadas no ensino e fora dele também! Agradeço pela força, pela troca, pela amizade!

Às professoras Carmem Luci da Costa Silva, Cláudia Toldo e Neiva Tebaldi Gomes, pela fundamental contribuição ao longo deste doutorado.

Aos queridos e queridas colegas da UFRGS, Christiê Linhares, Carolina Knack, Silvana Silva, Giovane Fernandes, Lia Cremonese, Bruna Sommer, Adélia Azevedo, Renata Severo; da FAPA, Luiza Vilma Vale e Juliana Santos; pelo carinho e por tanto que aprendi com todos vocês.

Ao Programa de Apoio à Graduação (PAG), coordenado pela professora Carmem Luci, e a todos os integrantes de sua equipe, pela confiança e pela enriquecedora experiência docente que me foram proporcionadas.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras desta Universidade, pela oportunidade.

À CAPES – Demanda Social, pela bolsa.

A meus queridos alunos e alunas, sem os quais este doutorado não teria sentido.

A todas as pessoas amigas que, de uma forma ou de outra, também me auxiliaram e que hoje compartilham comigo a alegria de mais uma etapa vencida com a certeza de que todo o meu melhor esforço foi empreendido para que fosse finalizada.

*A linguagem é onipresente na vida de todos os homens. Cerca-nos desde o despertar da consciência, ainda no berço; segue-nos durante toda a nossa vida, em todos os nossos atos, e acompanha-nos até na hora da morte. Sem ela, não se pode organizar o mundo do trabalho, pois é ela que permite a cooperação entre os seres humanos e a troca de informações e experiências. Sem ela, o homem não pode conhecer-se nem conhecer o mundo. Sem ela não se exerce a cidadania, porque ela possibilita influenciar e ser influenciado. Sem ela não se pode aprender. Sem ela não se podem expressar sentimentos. Sem ela, não se podem imaginar outras realidades, construir utopias e sonhos. Sem ela não se pode falar do que é nem do que poderia ser.*

*(José Luiz Fiorin)*

*[...] não acredito que a “fidelidade” a um modelo teórico ou mesmo a uma concepção de linguagem que ignore as diferentes manifestações languageiras seja suficiente para dar conta da demanda instaurada pela realidade escolar.*

*[...]*

*Assim, pergunto: não é necessário conceber duas ou mais linguísticas, para fins de ensino de língua materna? Ou podemos pensar que é a mesma linguística que se transforma para estudar diferentes fenômenos de diferentes pontos de vista? Por ora, respondo que a especificidade do que estou propondo resume-se nisto: não há um centro (a língua) que possa ser estudado de forma independente de tudo que o cerca, o que existe é a língua heterogeneamente atravessada por elementos que não se encerram em um sistema solipsista e, sim, o constituem.*

*(Valdir do Nascimento Flores)*

## RESUMO

Pesquisas em Linguística dedicadas ao ensino de língua materna têm contribuído, nas últimas décadas, no Brasil, para a reformulação de concepções de linguagem e para a alteração de práticas pedagógicas dissonantes das expectativas de professores e alunos. Em nosso trabalho, objetivamos investigar como tal contribuição teórica se materializa em ações políticas para a educação. Partimos, assim, da hipótese de que tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio quanto o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) são *efeitos* do desenvolvimento dos estudos linguísticos, uma vez que, concernente ao ensino de língua portuguesa, fundamentam-se em teorias dos estudos da linguagem. Para viabilizar o necessário exame do que ora conjecturamos, definimos como objetivos específicos desta pesquisa: a) identificar que concepções de *língua e linguagem* comparecem nos parâmetros curriculares do ensino médio; b) analisar como diferentes perspectivas linguísticas se conjugam nos documentos oficiais, bem como nas matrizes de referência e em questões objetivas de Língua Portuguesa do Enem; c) examinar que conceitos de *língua e linguagem* presentes nos documentos oficiais estão subjacentes aos *itens* do Enem selecionados como *corpus* desta pesquisa e às suas matrizes de referência. Para tanto, nosso percurso tem início na leitura de documentos parametrizadores do Ensino Básico, em âmbito nacional. Como aporte teórico, elegemos estudos de pesquisadores brasileiros que concebem língua/linguagem como *forma/lugar de interação*, sendo eles Carlos Franchi, Celso Pedro Luft, João Wanderley Geraldi, Ingedore Villaça Koch e Luiz Carlos Travaglia. Nosso segundo movimento analítico enfoca exame qualitativo de questões de múltipla escolha do Enem, selecionadas de duas edições (2004 e 2012), bem como de suas matrizes de referência. Nesta etapa, respondemos a questões norteadoras que nos permitem empreender a análise. Dos resultados obtidos, verificamos que os parâmetros curriculares e os *itens* do Enem analisados, assim como suas matrizes de referência, confirmam a concepção de língua/linguagem defendida pelos estudiosos brasileiros – como *forma de interação*, o que nos permite ratificá-los como *efeitos* do desenvolvimento dos estudos linguísticos dedicados ao ensino de língua materna.

**Palavras-chave:** Língua. Linguagem. Enem. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino de Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

Research in Linguistics devoted to the mother tongue teaching has contributed, in recent decades, in Brazil, for the reformulation of concepts of language and for changing teaching practices dissonant from expectations of teachers and students. In our study, we aimed to investigate how the contribution materializes in political action for education. We start thus the assumption that both the High School National Curriculum Standards and the National Secondary Education Examination (Enem) are effects of the development of linguistic studies, since, concerning to the Portuguese language teaching, are based on theories of language studies. To make the necessary exam than now we conjecture, defined as specific objectives of this research: a) identify which conceptions of idiom and language attend the curricular parameters of high school; b) analyze how different linguistic perspectives combine in official documents, as well as the reference patterns and objective questions of Enem Portuguese tests ; c) examine what the idiom and language concepts are present in official documents underlying the items Enem (selected as corpus) and its reference arrays. Therefore, our journey begins in reading the basic education standard documents at the national level. As a theoretical framework, we chose studies of Brazilian researchers who design idiom/language as a way/place of interaction. They are Carlos Franchi, Celso Pedro Luft, John Wanderley Geraldi, Ingedore Villaça Koch and Luiz Carlos Travaglia. Our second analytic movement focuses on the qualitative examination of multiple choice questions Enem (2004 and 2012 selected editions) as well as their reference patterns. In this step we respond to guiding questions that allow us to undertake the analysis. From the results, we find that curriculum parameters and most of the analyzed items, as well as the reference patterns, confirm the conception of idiom/language defended by Brazilian researchers – as a form of interaction – that allow us corroborate them as effects of the development of linguistic studies focused on the mother tongue teaching.

**Keywords:** Language. National Secondary Education Examination. High School National Curriculum Standard. Portuguese language teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sobre a “finalidade” de uma crônica.....	115
Figura 2 – Reflexão sobre uso de metáfora .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Figura 3 – Identificação de recurso linguístico .....	125
Figura 4 – Metalinguagem: o que é polissemia? .....	128
Figura 5 – Sobre texto argumentativo: identificação de opinião.....	136
Figura 6 – Variação linguística em texto poético .....	141

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências – Enem (1998 a 2008).....	101
Quadro 2 – Habilidades – Enem (1998 a 2008) .....	102
Quadro 3 – Eixos Cognitivos da Matriz de Referência – A partir de 2009.....	104
Quadro 4 – Competências e Habilidades do Enem – A partir de 2009.....	105
Quadro 5 – Questões norteadoras de análise .....	109
Quadro 6 – Etapas de investigação.....	111

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>QUE LÍNGUA? QUE LINGUAGEM? O QUE DIZEM OS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>19</b>
2.1	REFERENCIAIS CURRICULARES: AVANÇOS E IMPASSES.....	20
2.2	A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	23
2.3	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: AS BASES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA DOS PCNs E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO MÉDIO .....	28
2.4	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: A FLUTUAÇÃO DAS NOÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM NOS PCNEM .....	32
2.5	ORIENTAÇÕES COMPLEMENTARES: SOBRE AS COMPETÊNCIAS INTERATIVA, TEXTUAL E GRAMATICAL NOS PCN+ ENSINO MÉDIO.....	39
2.6	ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DA CIÊNCIA DA LINGUAGEM AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	50
2.7	AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM DOS REFERENCIAIS CURRICULARES DE ENSINO MÉDIO .....	58
<b>3</b>	<b>A NATUREZA HETEROGÊNEA DA LINGUAGEM E A(S) LINGUÍSTICA(S): FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....</b>	<b>64</b>
3.1	A FUNÇÃO DA LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: OS PAPÉIS DO LINGUISTA E DO PROFESSOR .....	65
3.2	UM RELICÁRIO CHAMADO LÍNGUA E OS PIONEIROS DA LINGUÍSTICA NO BRASIL .....	72
3.3	DAS INQUIETAÇÕES ÀS PROPOSIÇÕES DE BASE PARA UM ENSINO PRODUTIVO DE LP .....	77
3.3.1	<b>A linguagem como <i>atividade constitutiva</i> em Carlos Franchi.....</b>	<b>79</b>
3.3.2	<b>Uma concepção de língua materna ancorada na criatividade linguística do falante em Celso Luft .....</b>	<b>82</b>
3.3.3	<b>O texto como interlocução em João Wanderley Geraldi.....</b>	<b>85</b>
3.4	AS COMPETÊNCIAS GRAMATICAL, TEXTUAL E INTERACIONAL DOS PNC+: PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS .....	88
3.4.1	<b>A interação pela linguagem nos estudos de Ingedore Koch.....</b>	<b>88</b>
3.4.2	<b>Carlos Travaglia: <i>Gramática e Interação</i>: uma proposta para o ensino de gramática .....</b>	<b>90</b>

<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DE INSTRUMENTO AVALIATIVO .....</b>	<b>95</b>
4.1	CONTEXTO DE CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO .....	97
4.2	MATRIZ DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES E MATRIZ DE REFERÊNCIAS DO ENEM .....	100
4.3	SOBRE A DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i> E AS QUESTÕES NORTEADORAS DA ANÁLISE .....	107
<b>5</b>	<b>UM EFEITO DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS: A CONTRIBUIÇÃO DA LINGUÍSTICA AO ENEM.....</b>	<b>112</b>
5.1	QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA: ANÁLISE DE <i>ITENS</i> .....	113
5.1.1	As especificidades dos <i>itens</i> : sobre <i>habilidades e competências</i> .....	114
5.1.2	Concepções de <i>língua e linguagem</i> : o que se destaca no conjunto dos <i>itens</i> .....	146
5.2	MATRIZES DE REFERÊNCIA DO ENEM: ENTRE OS PARÂMETROS CURRICULARES E A AVALIAÇÃO .....	148
5.2.1	Matriz de Competências e Habilidades (Enem 1998-2008) .....	148
5.2.2	Matriz de Referências (a partir de 2009).....	151
<b>6</b>	<b>LINGUÍSTICA E ENSINO: REFLEXÕES SOBRE ANÁLISE DE QUESTÕES DO ENEM .....</b>	<b>154</b>
<b>7</b>	<b>PALAVRAS (NUNCA) FINAIS.....</b>	<b>158</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Apoiados no expressivo incremento dos estudos linguísticos ocorrido nas últimas décadas, formulamos, como pesquisadores, novas questões sobre conhecidas inquietudes. Como professores, indagamo-nos quanto às contribuições da linguística ao ensino. Buscamos respostas em nosso campo científico sobre o que é (hoje) *linguística, língua, linguagem, texto, gramática*, entre outros conceitos, fazendo evoluir o debate sobre que língua/linguagem aprender e ensinar em todos os níveis de formação. Nessa busca, convém reafirmar que o diálogo com outros campos do saber é o que nos possibilita avançar.

As dúvidas saudavelmente se mantêm, evidenciando que a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa requer permanente atenção – o que justifica o trabalho ora desenvolvido<sup>1</sup>. Nesse sentido, consideramos o percurso histórico-cultural e político que nos guiou ao questionamento ora exposto. Ele está associado ao momento atual e requer rompimento com uma cultura de ensino-aprendizagem que pouco tem correspondido às expectativas dos sujeitos que a vivenciam, e pouco tem alterado o quadro de dificuldades da educação brasileira. Na área da Língua Portuguesa, tal rompimento, sabemos, exige renovadas reflexões sobre conceitos como os de *língua e linguagem, gramática e texto*, entre outros que inspiraram a produção desta tese.

Não são escassos os desafios da educação brasileira. Em meio à imposição, por Medida Provisória<sup>2</sup>, de uma reforma do ensino médio que ignora problemas relativos à qualificação dos professores, entre outros, perguntamo-nos, particularmente, sobre o ensino de língua materna. Indagamos como este componente curricular pode, efetivamente,

---

<sup>1</sup> Sabemos que entre os fatores que fazem permanecer discussões de longa data sobre os problemas do ensino estão questões como a formação de professores e o papel da ciência de tomar como provisórios os conhecimentos produzidos em distintos momentos históricos. Abordaremos tais temas no capítulo 3.

<sup>2</sup> A Medida Provisória Nº 746-B DE 2016, aprovada em dezembro de 2016, altera, entre outras, a Lei nº 9.394/1996, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal Medida Provisória (MP) – cujo texto inicial provocou fortes reações devido à definição de algumas disciplinas obrigatórias – determina alterações bastante complexas e pouco compatíveis com a realidade do país, a começar pelo aumento na carga horária, de 800 horas para 1.400, mudança que ignora dificuldades estruturais para o cumprimento do atual número de horas. Embora não abordemos, neste estudo, esse e outros problemas da MP, cumpre destacarmos que, diferentemente da visão contida no “Novo Ensino Médio”, nossa pesquisa objetiva tratar de aspectos de ordem qualitativa do ensino, não quantitativa. Fonte: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1517294&filename=Tramitacao-MPV+746/2016](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1517294&filename=Tramitacao-MPV+746/2016). Acesso em 18/12/2016.

promover uma aprendizagem que faça sentido aos jovens estudantes. Como podem, segundo preconizam as Orientações Curriculares Nacionais, se concretizar “o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado” (BRASIL, 2006, p.7)? Perguntamo-nos, ainda, de que modo a reforma anunciada e os documentos oficiais que a sustentam têm sentido para os professores.

Entendemos que, na diversidade dos caminhos possíveis, as respostas para o ensino de língua portuguesa já passaram e prosseguem pelo desenvolvimento da pesquisa em linguística ocorrida nas últimas décadas e fortemente em curso na atualidade.

Embrionário desses estudos, nosso trabalho expõe como tema os *efeitos* da relação entre a linguística e o ensino no cenário da educação brasileira. Há pelo menos cinco décadas, desde a inserção da disciplina de linguística nos currículos dos cursos de Letras, o debate sobre sua epistemologia integra o ambiente acadêmico em grande parte do Brasil.

Na atualidade, pensamos ser necessário refletir sobre a contribuição da Linguística para o Ensino Médio, período de formação que é avaliado pelo instrumento que elegemos como parte do *corpus* desta pesquisa: o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) – mais precisamente, questões de múltipla escolha relativas à língua portuguesa. No contexto brasileiro, observamos que as reflexões sobre essa etapa de ensino ainda são incipientes, especialmente porque há somente 20 anos (apenas uma geração!) tal nível de escolarização passou a ser obrigatório no Ensino Básico e oferecido, mais extensamente, pela rede pública. Ainda que haja muito a ser melhorado<sup>3</sup>, um contingente de jovens até então sem acesso a esse nível de escolaridade passou a usufruí-lo.

---

<sup>3</sup> Publicado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2009, o documento orientador do *Programa Ensino Médio Inovador*<sup>3</sup> indica que o governo brasileiro, à época, havia ampliado de forma expressiva o número de vagas nesta etapa de ensino. Contudo, mais de 1,5 milhões de jovens de 15 a 17 anos ainda estava fora da escola: “Particularmente, os adolescentes de 15 a 17 anos apresentam uma difícil situação no processo de escolarização e a etapa do ensino médio ainda distante da universalização, além de uma discutível qualidade e da falta de definição de sua identidade educacional” (2009, p.6). Em 2007, dos 9.464.792 jovens de 15 a 17 anos (PNAD 2007), 1.584.365 não estudavam e 2.895.870 trabalhavam; além disso, 24% dos adolescentes de 15 a 17 anos com renda familiar per capita menor que ¼ do salário mínimo não estão estudando e 4% dos adolescentes com renda familiar maior do que cinco salários mínimos. ([http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino\\_medioinovador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf). Acesso em 22/01/2014)

De nosso ponto de vista, as propostas oficiais<sup>4</sup> para o ensino de Língua Portuguesa em nível médio, além de se revelarem como *objetos e consequências* dos estudos linguísticos, sinalizam a relevância de práticas docentes que consideram a heterogeneidade da linguagem e das pesquisas científicas a elas dedicadas. É com base nessa compreensão que entendemos ser possível aprimorar, entre outras questões, a relação entre gramática e texto no ensino de língua portuguesa. Esse desafio vem ocupando espaço privilegiado em pesquisas e em documentos oficiais, porém nas salas de aula a realização de trabalho que contemple o estudo do texto ainda é bastante reduzida.

Um olhar mais demorado às questões objetivas da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* do Enem, instrumento inserido no mesmo contexto de expansão da linguística, possibilitou a elaboração da hipótese desta pesquisa, segundo a qual os parâmetros curriculares nacionais de ensino e o Enem mostram-se como *efeitos* dos estudos linguísticos desenvolvidos no Brasil. Assim compreendemos o Enem, a partir de um ponto de vista linguístico<sup>5</sup>, pela fundamentação que suas matrizes de competência e de referência encontram em documentos parametrizadores do ensino básico, os quais, por sua vez, são embasados em construtos teóricos da Linguística.

Criado em 1998, o exame passou por alterações em 2009, quando foi incluído entre os processos seletivos das universidades públicas federais. Particularmente, porém, atentamos para significativa meta que é ratificada<sup>6</sup> pelo Ministério da Educação, a qual grifamos a seguir:

A proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir à **reestruturação dos currículos** do ensino médio. (BRASIL, 2011, grifo nosso)<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> Referimo-nos também às sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), dos PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006).

<sup>5</sup> É importante frisar que a perspectiva que nos permite formular essa hipótese insere-se em um dos diferentes campos científicos cujo interesse restringe-se à investigação dos saberes sobre o ensino da linguagem, particularmente, das linguagens verbal e não verbal, que são objetos de ensino de língua materna.

<sup>6</sup> Em seus primeiros relatórios, o Exame é apresentado como “valioso instrumento para subsidiar e adequar as políticas de educação no País” (BRASIL, 2001, p.7), inserindo-se nos propósitos previstos pela LDB de reformar o ensino, o que necessariamente exige uma reforma curricular.

<sup>7</sup> As informações sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) estão publicadas no portal do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+Enem.br>. Acesso em 15 de julho de 2013.

Reconhecida, pois, a relevância deste instrumento de avaliação em seu objetivo de atuar como *efeito retroativo*<sup>8</sup> para os currículos escolares, e considerada nossa hipótese, defendemos a importância de investigar de que modo o desenvolvimento dos estudos linguísticos se materializa e se institucionaliza em textos parametrizadores do ensino básico, especificamente nos parâmetros curriculares de ensino médio e em questões objetivas do Enem.

---

<sup>8</sup> O *efeito retroativo* (*backwash* ou *washback*) é explicado, na área da Linguística Aplicada, como sendo “o impacto ou a influência que exames ou testes e avaliação em geral exercem potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem [...]”. (SCARAMUCCI, 2004, p.1). Cabe esclarecer que nosso trabalho não tem como propósito investigar se este objetivo já vem se efetivando nas escolas. Como trataremos na sequência, pesquisas em diferentes campos do saber e dados do próprio Ministério da Educação, divulgados em meios de comunicação social, indicam que o Exame já vem influenciando tanto na definição de currículos quanto nas metodologias de ensino de muitas escolas brasileiras. Por ora, citamos como exemplo a ser analisado como *efeito retroativo* publicação, de 2013, utilizada na formação de professores da Rede Marista de Ensino: o *Caderno Marista para o Enem* (Exame Nacional do Ensino Médio): área de linguagens, códigos e suas tecnologias / União Marista do Brasil. – Porto Alegre: UMB, 2013. 143 p. (ISBN 978-85-397-0323-4). Contudo, ainda que já possamos identificar um importante espaço ocupado pelo Enem em debates sobre alteração de currículos e algumas práticas indicativas de sua influência nas escolas, a concretização do *efeito retroativo* imediato nas escolas ainda merece ser bem investigada.

Nesse sentido, temos como objetivos específicos desta pesquisa:

- a) identificar que concepções de *língua* e *linguagem* comparecem nos documentos referenciais do ensino médio;
- b) analisar como diferentes perspectivas linguísticas se conjugam nos documentos oficiais, bem como nas matrizes de referência e em questões<sup>9</sup> objetivas de Língua Portuguesa do Enem;
- c) examinar que conceitos de *língua* e *linguagem* presentes nos documentos oficiais estão subjacentes aos *itens* do Enem (selecionados como *corpus*) e às suas matrizes de referência.

Para alcançarmos tais propósitos, nosso trabalho principia com uma leitura analítica dos documentos referenciais que integram o processo de reforma da educação básica brasileira, iniciado, em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional (LDBEN 9.394/96) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Por meio da leitura proposta, guiada pela ótica de estudiosos da Linguística, buscamos identificar, no segundo capítulo, que concepções de *língua* e *linguagem* constituem documentos oficiais do ensino básico. Para tanto, examinamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998)<sup>10</sup>, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), os PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares (PCN+, 2002)<sup>11</sup> e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006)<sup>12</sup>. Como categorias de análise eleitas para esta leitura, tomamos os conceitos de *língua* e *linguagem*, por nos permitirem observar a heterogeneidade teórica que acreditamos permear tanto os referenciais curriculares quanto os fundamentos teórico-metodológicos que embasam o Enem.

---

<sup>9</sup> O uso do termo *item* para referir as questões objetivas predomina nos documentos oficiais do Enem. Trata-se de denominação específica da área de estudos de metodologias de avaliação, conforme será detalhado no capítulo 4.

<sup>10</sup> Documento elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. (CDU: 371.214)

<sup>11</sup> Ao longo deste trabalho, utilizaremos a abreviação PCN+ para nos referirmos aos PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares.

<sup>12</sup> Documento elaborado pelo Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. (ISBN 85-98171-42-5)

Prosseguimos, no terceiro capítulo, com a exposição de estudos linguísticos que nortearam a elaboração dos documentos parametrizadores relativos ao ensino de língua portuguesa. Entre os representantes das múltiplas vozes que estabeleceram a pesquisa em Linguística no Brasil, elegemos os estudos dos professores Carlos Franchi, Celso Luft, João Wanderley Geraldi, Ingedore Villaça Koch e Luiz Carlos Travaglia.

Atribuímos ao trabalho desses autores caráter ilustrativo e representativo entre um conjunto de pesquisas dedicadas à reflexão, com propósitos científicos e pedagógicos, sobre as noções de *língua* e *linguagem*. Para seguir essa abordagem, elegemos publicações que contribuíram para o processo de institucionalização, no ensino, de estudos linguísticos, seja na formação e na qualificação continuada de professores, seja na formulação de referenciais curriculares e de processo de avaliação.

Vale acrescentar que grande parte dos pesquisadores citados integra as referências bibliográficas dos documentos oficiais, motivo que, manifestamente, também orientou o recorte exposto. Assim, com base nas perspectivas teóricas apresentadas, poder-se-á retroagir ao segundo capítulo com o intuito de ver confirmada parte da hipótese desta tese, a saber: os documentos parametrizadores são *efeitos* dos estudos linguísticos.

Visto que a hipótese deste estudo exige dois movimentos analíticos, por se desdobrarem dela dois objetos de estudo – os parâmetros curriculares e o Enem –, dedicamos o quarto capítulo à exposição dos procedimentos metodológicos por meio dos quais buscamos identificar as concepções de *língua* e *linguagem* e as perspectivas teóricas que subjazem aos *itens* selecionados do Exame. É por esse viés que defendemos a possibilidade de tomar o Enem como um *efeito* dos estudos linguísticos. Assim, nesta etapa da pesquisa, apresentamos o contexto de criação e desenvolvimento deste sistema e seu papel como um dos mais importantes instrumentos de avaliação do Ensino Básico do país.

O capítulo avança com explanação sobre as Matrizes de Competências e Habilidades (1998-2008) e as Matrizes de Referência (a partir de 2009) que orientam o Exame, em suas duas fases, tendo como base os princípios do ensino por *competências* e *habilidades*, norteadores da maioria dos documentos oficiais. Em nossa pesquisa, as matrizes são abordadas como critério e como objeto de análise para identificação das *competências* e *habilidades* avaliadas pelos *itens* das provas. O quadro metodológico se encerra com informações sobre a delimitação do *corpus* para estudo qualitativo do Enem, com

especificação dos *itens* a serem examinados (três de 2004 e três de 2012) e exposição das questões norteadoras da análise.

Como resultados deste percurso de pesquisa, entendemos que a concepção de língua/linguagem como *forma de interação*, de viés sociointeracionista, confirma-se em grande parte dos *itens* examinados no capítulo cinco. No entanto, outras concepções linguísticas também se apresentam na prova, reafirmando a natureza heterogênea da língua e da linguagem, fazendo-nos lembrar da impossibilidade de lançarmos, no ensino, um único olhar sobre a linguagem.

Neste sentido, importa salientar, ainda, que o Enem, por sua influência como instrumento avaliativo de larga escala, integrante de uma política nacional de educação, cumpre importante papel ao introduzir abordagens tradicionalmente ausentes dos currículos de língua portuguesa, entre elas, a reflexão sobre a variação linguística e a abordagem de gêneros da oralidade. Junto a esta, destacamos, com veemência, a possibilidade de favorecer a inserção na escola de um ensino de língua materna fundamentado em concepção de linguagem como *lugar de interação*, lugar de criação de história, de cultura, de constituição de sujeitos.

## 2 QUE LÍNGUA? QUE LINGUAGEM? O QUE DIZEM OS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

O objetivo destas orientações é o de sinalizar o rumo que esse ensino deve seguir, o que faz com que tenham um caráter minimamente regulador, do contrário, não haverá razão de fazer tantos esclarecimentos, marcar posições teórico-metodológicas, seguir caminhos de trabalho etc. No entanto, para que esse caráter regulador ganhe sentido e produza efeitos, sabemos que serão necessários muitos outros passos [...]. (OCEM, 2006, p. 127).

Neste capítulo inicial propomo-nos realizar uma leitura de documentos parametrizadores do Ensino Básico em âmbito nacional que nos possibilite alcançar o primeiro objetivo desta tese: *investigar que concepções de língua e linguagem compõem em documentos referenciais do ensino médio*. Selecionamos os conceitos de *língua* e *linguagem* como categorias de análise, por serem basilares ao ensino de língua materna e por se mostrarem fundamentais à análise dos referenciais curriculares<sup>13</sup>.

Em nossos primeiros passos, tratamos sobre a relevância dos documentos parametrizadores no processo de reforma do ensino, bem como dos entraves que dificultam a sua adoção de modo efetivo pelas escolas. A história da disciplina de Língua Portuguesa (também identificada como LP, na sequência) no Brasil dará continuidade a este texto. Buscaremos, por meio dela, compreender como se definiu a atual configuração da disciplina a fim de relacioná-la às mudanças propostas pelos referenciais curriculares, sendo eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCN+, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006).

Acerca desses documentos, voltaremos nossa atenção mais especificamente a seus fundamentos teóricos e aos procedimentos metodológicos que preconizam para o ensino de língua materna. Cabe mencionar que eles também são referenciais norteadores do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), cujas questões objetivas de Língua Portuguesa constituirão o *corpus* a ser analisado no quinto capítulo deste trabalho.

---

<sup>13</sup> A contribuição da linguística para a constituição dos documentos oficiais é, pois, o tema que dará prosseguimento à nossa caminhada. Os referenciais teóricos que constituem as bases epistemológicas dos documentos em exame para a educação serão abordados mais detalhadamente no capítulo três.

Para iniciar nosso percurso, trataremos a seguir, sobre a importância dos documentos parametrizadores na reforma do ensino no país.

## 2.1 REFERENCIAIS CURRICULARES: AVANÇOS E IMPASSES

Como ocorre com todo importante documento, a elaboração e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio resultam de ações políticas situadas em uma conjuntura socioeconômica particular, decorrentes da reforma educacional oficializada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1996. Dentre as ações previstas nessa lei está a superação do modelo tradicional de escolarização, a ser substituído por outro paradigma, baseado na proposta de educação permanente, adequada à necessidade do governo brasileiro de integrar-se ao mercado internacional<sup>14</sup>.

É nesse contexto que o Ensino Médio passa a integrar a etapa final da Educação Básica no país. O Art. 4º (II) da LDBEN 9.394/96 prevê a progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade deste nível de formação em território nacional.

Segundo Lessa (2012), com os novos documentos oficiais, torna-se necessário às escolas contemplarem as exigências do mundo do trabalho e da vida cidadã da contemporaneidade. O Ensino Médio passa, segundo a lei, a se caracterizar por uma formação geral, com princípios voltados à formação ética e ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, além de valorizar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática (ROJO; LOPES, 2004, p. 15).

Mesmo que representem um avanço, diversas críticas, porém, ainda são direcionadas aos documentos oficiais. Entre elas está a proposta de unificação dos currículos em âmbito

---

<sup>14</sup> Acerca da interferência de órgãos externos na elaboração da reforma, Galvanin (2005) refere a participação da Unesco na organização de reuniões e o financiamento do Banco Mundial. No campo da educação, importantes debates de perspectivas socioeconômicas tratam dos impactos da reforma. Ainda que não seja foco de nossa pesquisa, cabe mencionar análise de estudiosos da Educação acerca do tema. Segundo Galvanin (2005, p.4), “As relações capitalistas de produção passam a incorporar o cotidiano ao assimilar propostas do Banco Mundial na formulação das políticas educacionais, observados através de critérios como eficiência, eficácia, produtividade – bem como conceitos de empregabilidade, competência, e conduzem a escola como obrigação de preparar para o mercado de trabalho. Ideias de descentralização das ações estatais na educação e incorporação da forma de gestão utilizada pela iniciativa privada remetem os países a reformas estruturais.”

nacional. Por outro lado, entre alguns estudos, observam-se avaliações positivas dos textos parametrizadores. Conforme analisam Bonamino e Martínez (2002, p. 380):

Apesar da ênfase que os PCN colocam na formação comum, a definição adotada para o currículo permite uma **abertura da proposta à diversidade**, na medida em que é considerado como “expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois **é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática.**” (p. 49, grifos nossos).<sup>15</sup>

Com os grifos na citação acima, queremos sinalizar que os referenciais sugerem o desenvolvimento de ações autônomas por parte da escola. É por meio dessa autonomia, a ser materializada no contexto particular de cada comunidade, que as práticas docentes podem dialogar com propostas advindas de pesquisas dos campos da educação e da linguagem.

Embora as mudanças previstas para a educação ainda hoje enfrentem dificuldades de implementação – entre elas citamos os problemas relativos à formação de professores –, entendemos que as intervenções governamentais das últimas décadas explicitam uma importante tentativa de modificar as tradicionais práticas de ensino. Tanto os setores economicamente favorecidos quanto a parcela da sociedade historicamente excluída de um letramento formal requerem do sistema escolar grandes esforços nesse sentido.

Se considerarmos a democratização da escola e o crescente acesso dos jovens ao Ensino Médio, observaremos que esta etapa tem passado por reformulações de diversas ordens. Nos documentos oficiais relativos à área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, as alterações recomendadas incluem a adoção de concepções de *língua e linguagem* baseadas em teorias sociointeracionistas, de perspectivas discursiva, pragmática e enunciativa.

No contexto escolar, tais perspectivas começam a fundamentar as práticas de ensino centradas no texto (verbal e não verbal), defendido pelos referenciais como *objeto de ensino*.

<sup>15</sup> Cabe referir que, no caso do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi estabelecida uma metodologia para a elaboração das Diretrizes Nacionais de Educação que declarou os PCN não-obrigatórios, ao mesmo tempo em que buscava basear-se apenas na Constituição e na legislação educacional precedente. No caso do MEC, as referências para a elaboração dos PCN foram buscadas na legislação e em agentes externos ao sistema público de ensino fundamental. Sua estratégia consistiu em ignorar as DCN sob responsabilidade do CNE. Esta mútua omissão não impediu, entretanto, que as duas elaborações curriculares – a do MEC e a do CNE – compartilhassem alguns princípios básicos, como o compromisso com a formação básica comum, a construção da cidadania e o respeito à diversidade cultural. (BONAMINO; MARTÍNEZ, p. 383) Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385.

Reconhecida pelo avanço que representa, cabe destacar, contudo, que a concepção de texto como objeto de ensino fora proposta, pelo menos três décadas antes, por pesquisadores e professores que consideravam as atividades de leitura, produção textual e análise linguística como unidades básicas de ensino, conforme denominação de Geraldi (1984).

Diante desse cenário, relembramos uma das metas previstas na reformulação do Enem, de 2009, que mencionamos na introdução desta investigação: “induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.” (BRASIL, 2011). Reforçamos que esta importante meta pode ser considerada como ponto de interseção entre o Enem e os documentos parametrizadores. Infere-se que o objetivo do Exame, cuja execução encontra-se em andamento, inclui considerar os conceitos de língua e linguagem que constituem os referenciais curriculares.

A relevante proposta de influenciar na reestruturação dos currículos de ensino médio explica-se. De fato, não é difícil observar que existe um descompasso entre o que preconizam os órgãos governamentais e a realidade do ensino, na qual a escola ainda é vista como a *guardiã da língua escrita padrão*.

Observa-se, assim, que tanto o objetivo do Enem, referido acima, como o projeto brasileiro exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais são ambiciosos, considerada a realidade educacional do país. Nestes documentos estão previstas ações que visam contemplar os quatro pilares da educação presentes em relatório da Unesco: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser*.<sup>16</sup> De que modo implementar esses empreendimentos é o que questionam professores e administradores de ensino diante da organização curricular por *competências e habilidades*.<sup>17</sup>

Ainda que aparentemente distantes do contexto nacional, podemos considerar que os atuais projetos oficiais<sup>18</sup> para o trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Médio têm avançado na construção desse projeto. Propostas que buscam romper com práticas

---

<sup>16</sup> Os quatro pilares da educação são apresentados no relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir* da Unesco. Fonte: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2013.

<sup>17</sup> Em relatório do Instituto Nacional de Pesquisas (INEP), encontramos as definições de competência e habilidade adotadas pelo Enem: “Competências são modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades são especificações das competências estruturais em contextos específicos, decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências” (BRASIL/INEP, 2001, p.11).

<sup>18</sup> Referimo-nos às sugestões do PCNEM (2000); do PNC+ (2002) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006).

homogeneizantes são certamente um passo importante neste caminho, já que educar para a diversidade é ação prioritária em um sistema educacional que se pretende acessível e democrático.

Desde sua criação, os referenciais curriculares foram objeto de um grande número de pesquisas. Embora as severas críticas recebidas, suas contribuições também são reconhecidas. No texto *Perspectivas no Ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*, Marcuschi (2004) concebe o documento como um ponto de referência histórico para o ensino de LP no Brasil: “Haveria um antes e um depois dos PCN, assim como há um antes e um depois das *crestomatias*.”<sup>19</sup> (p. 260) De parte dos críticos, porém, sobram restrições relacionadas às incoerências e à incompatibilidade dos conceitos de *língua* e de *linguagem* identificadas pelos pesquisadores.

De nossa parte, pensamos ser importante avançar nesta reflexão. Para tanto, procederemos, nos próximos itens, a leitura dos referenciais curriculares, que nos permitirá, na sequência deste trabalho, examinar de que modo também comparece no Enem a produção científica<sup>20</sup> que o embasa acerca do ensino de língua materna.

Assim, dedicaremos as próximas seções à leitura desses textos. Antes, porém, de examinarmos os referenciais, percorreremos a história da instituição da disciplina de Língua Portuguesa a fim de investigarmos os cenários do ensino de língua materna anteriores às recomendações destes documentos.

## 2.2 A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para Magda Soares, investigar historicamente como um saber assume caráter disciplinar envolve questionar: “Como se definem esses saberes escolares? Por que processos e critérios certas áreas do conhecimento, e não outras, são escolhidas para compor o currículo escolar? Por que processos e critérios certos conteúdos, recortados de um certo campo do conhecimento, constituem-se em uma disciplina curricular?” (SOARES, 2004, p.156) .

---

<sup>19</sup> As *crestomatias* eram compilações de textos literários selecionados para uso didático entre as décadas de 1930 e 1960.

<sup>20</sup> A contribuição da linguística para a constituição dos documentos oficiais é, pois, o tema que dará prosseguimento à nossa caminhada. Os referenciais teóricos que constituem as bases epistemológicas dos documentos oficiais para a educação serão abordados mais detalhadamente no capítulo três.

Na visão da autora, as respostas revelam razões de duas naturezas: de um lado estão fatores de ordem social, política e cultural, de outro, estão razões inerentes à evolução da própria área de conhecimento sobre a língua. Acerca desses motivos, Santos (apud, Soares, p. 175) os identifica, respectivamente, como de natureza externa e interna, relacionados entre si ao longo da história.

Quanto aos fatores externos, no caso da língua portuguesa em terras brasileiras, vemos que, no período colonial, a evangelização dos índios e o ensino aos filhos dos colonizadores não incluía a língua portuguesa, mas o latim e a *língua geral*<sup>21</sup> (*primeira fala comum a colonizadores e colonizados*). O ensino do português ocorrerá somente após a Reforma Pombalina (1759). Até então, a língua portuguesa presente nos currículos das escolas (destinadas a poucos privilegiados) era usada como instrumento de alfabetização para aprendizagem do latim. À ausência de interesse político pela implantação da língua portuguesa nos currículos, somam-se o fato de esta não ser a língua dominante na interação social e por não se constituir em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular, apesar das gramáticas já publicadas à época, como a *Gramática*, de Fernão de Oliveira (1536), além de dicionários; sendo esse último, como identificado pelas autoras, um fator de ordem interna ao campo da disciplina.

Com a Reforma de Estudos implantada pelo Marquês de Pombal, torna-se obrigatório o estudo da língua portuguesa no Brasil. A partir de então, além de aprender a ler e escrever em português, os alunos passam a estudar a gramática da língua portuguesa, que se torna um “componente curricular” – na terminologia atual. Somada a esta mudança, permanecem, ainda, os estudos de retórica. Com o passar dos séculos, a gramática da língua portuguesa foi tornando-se independente dos estudos do latim e recebendo maior valorização, especialmente com a instalação da Imprensa Régia, em 1808, a partir da qual foram publicadas gramáticas escritas por professores brasileiros. Soares observa que “embora a polêmica sobre uma possível língua brasileira tenha surgido já em meados do século XIX, o ensino da gramática manteve-se alheio a essa polêmica e foi, sempre, durante todo esse século, o ensino da gramática da *língua portuguesa*” (p. 162), além de ter sido exclusivamente o ensino da gramática de uma única modalidade.

---

<sup>21</sup> A língua geral predominou como língua falada no território brasileiro por vários séculos, sendo sistematizada por José de Anchieta, em sua *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. (SOARES, 2004, p.158).

No século XIX, além da gramática, também constituíam um único componente curricular a retórica e a poética, passando essa última, mais tarde, ao denominar-se literatura ou crítica literária. Somente ao final do Império, retórica, poética e gramática<sup>22</sup> passam, juntas, a constituir a disciplina que recebe o nome de “Português”.<sup>23</sup> Tal tradição seguirá até metade do século XX, destinada a estudantes pertencentes a grupos social e economicamente privilegiados, únicos a terem acesso à escola e para os quais as características da disciplina eram plenamente adequadas as suas exigências culturais.

É importante mencionar o incremento no número de gramáticas produzidas para uso escolar nas primeiras décadas do século XX. São obras que dão sustentação ao conceito de língua daquele momento, baseadas “em preceitos da filologia que comandava então o estudo da língua. A ideia era de que a língua formava um grande quadro da *identidade nacional* e era o depositário da cultura nacional.” (MARCUSCHI, 2004, p.261). Entre os títulos está a *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Francisco da Silveira Bueno (1944). Da mesma década são o *Português prático*, de José Marques da Cruz, e a *Gramática metódica da língua portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida (com 90 mil exemplares impressos até a década de 1960).

A partir da década de 1950, ocorrem alterações no cenário social e com elas algumas mudanças no ensino. Conforme Soares, entre 1950 e 1960 a gramática e o texto “começam a constituir uma disciplina com conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas para a aprendizagem da gramática.” (p. 167) . É nesse mesmo período em que os livros didáticos passam a incluir atividades e orientações aos docentes. O apoio dos livros torna-se fundamental diante de momento histórico em que a desejada democratização do ensino insere milhões de crianças em escolas, porém não corresponde às expectativas de valorização profissional dos professores. Em tais livros didáticos, ainda que seus autores considerem destinar importante espaço para os textos, caso da coleção elaborada por Magda Soares, em 1960, *Português através de textos*, o trabalho com a gramática, exclusivamente com a norma padrão, é ainda mais privilegiado.

---

<sup>22</sup> Segundo Soares, as gramáticas e manuais de retórica publicados, à época, testemunham a presença dessas disciplinas no currículo. (p. 163)

<sup>23</sup> Cabe mencionar a observação de Soares quanto ao “cargo de professor de português” ter sido criado por decreto imperial no país somente em 1871.

Nos anos 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, a disciplina recebe as denominações de *Comunicação e expressão* (séries iniciais), *Comunicação em língua portuguesa* (séries finais) e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* (no 2º grau). Neste período, as concepções de língua e linguagem são fundamentadas pelas teorias da comunicação, para as quais a língua é *instrumento* de comunicação. Conforme destaca Soares (1998, p. 57), a escola passa a receber uma nova clientela para a qual o sistema de ensino de caráter instrumental e utilitário é considerado mais apropriado.

Neste momento, altera-se também a denominação da escrita escolar, que recebe o nome de *redação*. Segundo Guedes (2009), “*Redação* quer expressar a eficiência tecnocrática dos engenheiros, economistas, administradores, politicólogos civis e militares que foram substituindo os bacharéis no comando dos negócios do País” (p. 86). Antes da *redação*, o termo *composição* designou, por várias décadas, os textos escolares. Tal como a gramática tradicional, a *composição* vinculava-se aos pressupostos teóricos da lógica formal, segundo os quais a linguagem servia para organizar e expressar o pensamento.

Com a rejeição de tais concepções de língua e de ensino de língua, a partir da década de 1980, ocorre a última alteração de nomenclatura da disciplina de língua materna, que volta a ser chamada de *Português*. Como veremos no próximo capítulo, a partir dos anos 1980 o incremento dos estudos linguísticos evidenciará que os fatores internos à constituição da disciplina contribuirão mais fortemente para o ensino do português, com o desenvolvimento científico no campo da linguagem em diferentes perspectivas da linguística teórica e aplicada (sociolinguística, linguística textual, teorias da enunciação, análise do discurso, entre outras).

Advém dessas teorias a designação adotada para a prática de escrita na escola: *produção textual*. Na avaliação de Guedes (2000, p.87), a alteração indica que “Não se trata de *compor*, isto é, de juntar com brilho, nem de *redigir*, isto é, organizar, mas de produzir, isto é, transformar, mudar, mediante uma ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano”.

Na avaliação de Geraldi (1997), à medida que o texto é reconhecido como unidade de estudos e o leitor é visto como categoria tão importante quanto o autor e a obra, o sujeito torna-se objeto de análise de diferentes áreas do conhecimento. Nesse quadro, o processo de ensino/aprendizagem é reexaminado e entre os temas envolvidos está a passagem da *redação* para a *produção* de textos, fruto de estudos sobre a interação verbal:

Ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na “história contada e não contada” elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano.

[...]

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (GERALDI, 1997, p. 20-22).

Como bem observa Soares (2004), não é somente o desenvolvimento da Linguística e de outros campos do saber, tomados isoladamente, mas o diálogo interdisciplinar que será determinante para a transformação do ensino.

Não são apenas as ciências linguísticas que vêm trazendo novas orientações para a disciplina de português. Três áreas de estudos e pesquisas recentes, a história da leitura e da escrita, a sociologia da leitura e da escrita e a antropologia da leitura e da escrita, especializações da história, da sociologia e da antropologia, ao investigar e analisar, a primeira, as práticas históricas de leitura e de escrita, a segunda, as práticas sociais de leitura e de escrita, a terceira, os usos e funções da leitura e da escrita em diferentes grupos sociais, introduzem a necessidade de orientar o ensino da língua materna também por perspectivas históricas, sociais e antropológicas: como se explicam as práticas de leitura e de escrita atuais à luz das práticas do passado? Quais são essas práticas atuais de leitura e de escrita, que demandas de leituras e de escrita são feitas e serão feitas aos alunos nas sociedades grafocêntricas em que vivemos? Que gêneros de textos, que portadores de textos circulam nessas sociedades? Que funções e que usos têm a leitura e a escrita no grupo cultural ao que os alunos pertencem? (2004, p.173).

Em síntese, como observamos pelos estudos de Soares (2004), a constituição do português como disciplina é definida, em seus diferentes momentos históricos, por elementos de natureza política e sociocultural e pelo desenvolvimento científico. Por estes fatores são definidos: as concepções de *língua* e *linguagem* a serem reconhecidas, os aspectos desta área a serem privilegiados no ensino, a formação de quem ensinará língua materna, entre outros.

As próximas seções de nossa pesquisa reúnem fatores de ordem externa e interna. Nelas abordamos ações de natureza política – os documentos orientadores da ação docente em

LP – que, por sua vez, se embasam no desenvolvimento científico do campo dos estudos da linguagem. Assim, as próximas seções apresentam uma leitura analítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), dos PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares (PCN+, 2002) e das Orientações Complementares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), nessa ordem.<sup>24</sup>

### 2.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: AS BASES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA DOS PCN E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Examinados em seu conjunto, podemos afirmar que desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000) até a formulação dos demais documentos complementares – PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares (PCN+, 2002) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) – observamos uma sequência de esforços para torná-los acessíveis aos professores. Referimo-nos ao objetivo de tornar compreensíveis a concepção de ensino proposta e seus fundamentos teórico-metodológicos cujo ponto de partida encontra-se ainda na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental – primeiro e segundo ciclos (1997) e terceiro e quarto ciclos (1998). Nestes se encontram noções basilares para o ensino de língua materna, como a concepção de linguagem como atividade discursiva e a defesa do texto como *objeto de ensino*. Trata-se da linguagem “[...] como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (PCN, 1998, p.20).

A contribuição dos PCN para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio é explicitada no próprio PCNEM, conforme texto da área de *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*:

---

<sup>24</sup> Vale mencionar que, em âmbito regional, várias secretarias de estado do país também contam com referenciais curriculares específicos, como é o caso de Rio Grande do Sul, que teve, em 2009, a publicação das *Lições do Rio Grande*, documento organizado para as quatro áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Nesta pesquisa, optamos pela restrição aos documentos nacionais tendo em vista a relação identificada entre eles e as matrizes de referência do Enem.

A produção coletiva deste texto foi no sentido de colaborar com a explicitação do contexto em que se insere. Para tanto, a reflexão sobre os **documentos antecedentes** a ele deverá ser prioritária, bem como a leitura de outros, relativos às áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. (PCNEM, 2000, p.4, grifo nosso).

Ainda que exista consenso quanto ao avanço dos documentos no que se refere a sua concepção de linguagem, compreendida como *atividade interlocutiva*, alguns pesquisadores, porém, tecem críticas a respeito de sua linguagem pouco acessível e quanto a referências teóricas parcialmente debatidas entre os próprios pesquisadores. Para Marcuschi (2004), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) caracterizam-se por apresentar um texto hermético, uma linguagem “[...] altamente técnica e inadequada ao público a que se destinam.” (p. 265).

A mesma constatação é apresentada por Ferrarezi Júnior (2014) que, embora reconheça o documento como “uma revolução em termos curriculares para o Brasil”, o entende como “apenas uma revolução no papel” (p.55). Sobre sua experiência como coordenador em programa de implantação dos PCN, na Região Norte do país, destinado a professores de escolas públicas, o pesquisador relata:

Tanto professores quanto técnicos não entendiam o que os PCN queriam dizer. Achavam a linguagem “muito difícil” e o texto de “difícil compreensão”. Tivemos que “traduzir” os PCN na maioria dos estabelecimentos, parágrafo a parágrafo. (p.59)<sup>25</sup>

Acerca das novas teorias linguísticas mencionadas nos parâmetros, Marcuschi (2004) também afirma não terem sido suficientemente debatidas pelos pesquisadores à época. Para os

---

<sup>25</sup> Os percalços na implantação dos PCN apresentados pelo autor não se restringem, certamente, à compreensão e interpretação do texto e de suas propostas. Conforme expõe, “A maioria dos professores e técnicos da escola nunca tinha elaborado um currículo na vida e não tinha ideia de como fazê-lo. Não se aprendeu isso na universidade e nem na prática profissional”. (p.59) Além disso, Ferrarezi destaca que a proposta de atrair a comunidade para participar da formulação do novo currículo não foi aceita pela escola: “A escola se acha detentora de um saber que precisa ser oferecido, e não carente de um saber que pode ser recebido e trabalhado a partir da comunidade.” (p.59) Como se percebe, a complexidade do processo de reformulação dos currículos e suas exigências em vários âmbitos do sistema de ensino revelam estendem-se além dos problemas de compreensão das teorias e métodos propostos pelos documentos parametrizadores.

professores distanciados das reflexões teóricas, compreender a concepção de ensino proposta torna-se ainda mais complicado. Em suas palavras:

Em certo sentido, o documento arrisca-se em terreno pantanoso com teorias que sequer foram ainda suficientemente desenvolvidas<sup>26</sup> e quase não tiveram oportunidade de ser testadas, o que está desnordeando muitos professores em sala de aula. (p. 270).

Assim, entende-se que, para grande parcela dos professores brasileiros, a complexidade da terminologia científica, cuja dificuldade de compreensão advém do desconhecimento de algumas teorias, representa um entrave para sua aceitação.

Por outro lado, Marcuschi salienta aspectos que considera inovadores no documento. Cita, entre outros avanços, a concepção de *texto* como *unidade básica de ensino* e a valorização da língua em uso, da interação por meio de atividades de leitura e a produção de textos orais e escritos com base no conceito bakhtiniano de gêneros discursivos. Trata-se, pois, segundo o autor, de promover, por meio de visão sociointeracionista, o desenvolvimento das habilidades de falar, escutar, ler e escrever.<sup>27</sup>

Tais inovações possibilitaram a construção dos “dois eixos básicos” do estudo da Língua Portuguesa: 1) o uso da língua oral e escrita; 2) a reflexão sobre a língua e a linguagem. Segundo o documento, tal visão implica reconhecer produção e recepção de discursos como ponto de partida e finalidade do ensino da língua.

---

<sup>26</sup> Em sua avaliação, Marcuschi sugere que o estágio dos estudos linguísticos, de certo modo, mais dificultaria do que auxiliaria os professores naquele final da década de 1990. Em parte, porque as novidades teóricas produzidas, como se sabe por pesquisadores estrangeiros, eram objeto de estudo de um número restrito de professores brasileiros. A reflexão por parte dos pesquisadores desenvolvia-se havia pouco mais de uma década, sendo que muitas de suas obras foram publicadas em média de cinco anos antes dos PCN, tempo bastante reduzido caso se considere que todo o conhecimento científico produzido à época ainda não contava com o apoio dos meios tecnológicos para sua divulgação.

<sup>27</sup> Conforme os PCN (2000, p.13), “A finalidade do ensino de Língua Portuguesa, tal como vem sendo tratada em diversas propostas curriculares, é criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.”

É importante destacar o embasamento dos PCN na proposta de trabalho com unidades básicas do ensino de Português formulada por Geraldí (1984)<sup>28</sup>. Os conteúdos do eixo relativo ao uso, que se referem ao processo de interlocução, são explicitados:

1. historicidade da linguagem e da língua;
2. constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais: sujeito enunciador; interlocutor; finalidade da interação; lugar e momento de produção.
3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes.
4. implicações do contexto de produção no processo de significação: representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos; articulação entre texto e contexto no processo de compreensão; relações intertextuais. (p.35).

Sobre o eixo relativo à reflexão, o documento recomenda atividades de análise linguística que desenvolvam a compreensão sobre o funcionamento da linguagem em situações de interlocução (escuta, leitura e produção textual oral e escrita). Como conteúdos deste eixo estão:

1. variação linguística: modalidades, variedades, registros;
2. organização estrutural dos enunciados;
3. léxico e redes semânticas;
4. processos de construção de significação;
5. modos de organização dos discursos.

Quanto às noções de língua e linguagem expressas nos PCN, a primeira é abordada como “sistema simbólico utilizado por uma comunidade” (p.20); enquanto a segunda é ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história (p.19).

---

<sup>28</sup> Conforme referência em nota: “Essa organização articula propostas de João Wanderley Geraldí para o ensino de Língua Portuguesa, apresentadas em “Unidades básicas do ensino de Português” (in *O texto na sala de aula*) e em “Construção de um novo modo de ensinar/aprender a Língua Portuguesa” (in *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*)” (p.35).

Do percurso pelos parâmetros que integram as novas políticas de ensino, mencionamos, ainda, a avaliação de Marcuschi (2004) a respeito da influência positiva recebida dos estudos linguísticos. Para o pesquisador, esses referenciais “[...] são uma evidência interessante de como a teoria linguística pode influenciar de maneira decisiva o ensino de língua materna, uma área particularmente resistente a inovações.” (p. 270).

Em consonância com tais ideias sobre o papel da linguística para o ensino, entendemos que importantes princípios presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio os evidenciam como *efeitos* das pesquisas do campo da linguagem. Damos início a essa discussão a partir do próximo item.

#### 2.4 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: A FLUTUAÇÃO DAS NOÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM NOS PCNEM

Em sua apresentação, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) chamam a atenção do leitor sobre sua natureza “indicativa e interpretativa”. Citam como leituras prioritárias os textos que o antecederam e expõem o propósito de cumprir com a perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de “criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo” (p.4). Elaborado para auxiliar a escola no desenvolvimento de um ensino-aprendizagem de competências, o documento oficializa inúmeros dos avanços esperados para o ensino, a começar pelo principal eixo de sua proposta: o respeito à diversidade. Assim, atentando para a natureza interpretativa deste referencial, buscaremos identificar sua concepção de língua/linguagem.

Iniciamos por compreender a flutuação conceitual do texto relativo à área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, característica que, por vezes, obscurece sua leitura. Em abordagem mais conceitual do que programática, os PCNEM partem da compreensão de que “A linguagem tem sido objeto de estudo da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Epistemologia, História, Semiótica, Linguística, Antropologia etc.” (p. 5). Nesse caminho, exibem diferentes perspectivas teóricas, de áreas distintas do conhecimento. Entendemos que a complexidade dos objetos envolvidos nos campos do ensino-aprendizagem e da linguagem, para ficarmos no foco deste trabalho, de fato possa demandar olhares diversos. Ao reunir,

contudo, perspectivas teóricas divergentes, o documento revela contradições, como as que seguem, referentes à relação entre pensamento e linguagem (p. 5):

A linguagem é uma herança social, uma “realidade primeira”, que, uma vez *assimilada* envolve os *indivíduos* e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo.

Compreendemos, portanto, que a linguagem regula as estruturas mentais, emocionais e perceptivas por meio de seu simbolismo. Trata-se de concepção advinda do campo da Psicologia do Desenvolvimento, da teoria construtivista de Piaget<sup>29</sup>, segundo a qual a linguagem é objeto de conhecimento a ser assimilado por indivíduos.

Nesse sentido, os PCNEM defendem uma prática de ensino que ultrapasse um trabalho estritamente voltado à nomenclatura e à descrição linguística em nível frasal, prática tradicionalmente “deslocada do uso, da função e do texto” (p.16). Na defesa de um processo de ensino/aprendizagem que “deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal”, o texto a apresenta como “construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos” (p.18), ou seja, tem em sua gênese: “o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural” (p.18), conforme explicita:

O caráter sociointeracionista da linguagem verbal aponta uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais. (p.18).

A ênfase à manifestação verbal, entre outras formas de linguagem, é justificada como recurso didático, por ser “prioritária como instrumento de trabalho do professor de português”. Tal prioridade parece-nos discutível, já que o mesmo documento amplia o sentido do texto<sup>30</sup>, ao afirmar que o aluno deve ser considerado não somente como aquele que produz e entende textos, mas como quem se constitui como ser humano por meio de textos: “O homem visto como um texto que constrói textos”, (p.18). A partir dessa concepção, a linguagem é destacada como constitutiva do homem, por sua natureza social e interativa. (p.18).

---

<sup>29</sup> Para Piaget, “A língua é uma das várias habilidades que resultam da evolução cognitiva.” (SILVA, 2009, p. 99)

<sup>30</sup> Veremos que tal opção, dado ainda seu caráter interdisciplinar, será revista e modificada em documentos posteriores.

Conforme destaca o referencial sobre seu conteúdo, advém destas teorias uma nova abordagem metodológica:

O exposto representa uma síntese das teorias desenvolvidas, nas últimas décadas, sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua materna e o papel que ele ocupa. A novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade. (p. 16).

Sabe-se que um número significativo de professores, à época, não tinha conhecimento – como ainda não tem – das abordagens teórico-metodológicas recomendadas. Nesse caso, entendemos que o documento pode tanto ser avaliado como inadequado ao seu público, despreparado para a leitura que exige, quanto pode ser reconhecido como motivador de uma nova formação, em sintonia com as mais atualizadas pesquisas em linguística.

O mesmo ocorre na abordagem da noção de língua; ou seja, a exposição de diferentes concepções teóricas exige do leitor conhecimento que o permita compreendê-las, o que somente seria possível pelo acesso aos textos contemporâneos à divulgação do PCNEM, segundo sua bibliografia<sup>31</sup>.

É importante, porém, considerar que as críticas tecidas por alguns estudiosos aos primeiros referenciais deixam de considerá-los no momento de sua produção. Tanto o PCNEM, divulgado em 2000, como o PCN+, em 2002, mostram-se como resultados dos estudos linguísticos publicados no país a partir de meados de 1980 e da década de 1990. Referimo-nos, de modo especial, aos estudos do campo das linguísticas textuais e discursivas.

<sup>31</sup> Entre as obras que integram a Bibliografia do PCNEM na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, 11 delas advêm do campo da Linguística e uma da Teoria da Comunicação. Um exame nos títulos que a compõem é certamente tão útil quanto surpreendente: das doze obras relacionadas, cinco são de pesquisadores brasileiros, todas publicadas entre 1993 e 1997, dados que indicam a atualidade das referências, portanto a possibilidade de não serem conhecidas por grande parte dos professores brasileiros. Respectivamente, de autores brasileiros e de estrangeiros são elas: *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*, de Beth Brait (1997); *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*, de José Luiz Fiorin (Tese de Livre Docência, 1994); *Portos de Passagem*, de João Wanderley Geraldi (1993); *O texto e o leitor: aspectos cognitivos da leitura*, de Ângela Kleiman (Org.) (1993); *Sujeito, o lado oculto do receptor*, de Mauro Wilton de Sousa (1995); *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, e *Estética da criação verbal*, de Mikhail Bakhtin; *Problemas de Linguística Geral I*, de Émile Benveniste; *Semiótica e filosofia da linguagem*, de Umberto Eco (1991); *Linguagem, escrita e poder*, de Maurizio Gnerre (1985); *Dicionário de semiótica*, de Algirdas Julien Greimas e Joseph Courtés (s/d); e *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*, de Frank Smith (1989). É curioso constatar o reduzido número de obras relativas ao campo da linguística. Se comparado ao PCN (1998), que lista 62 obras, os parâmetros para o ensino médio parecem sugerir que o professor já tenha conhecimento da bibliografia referente aos parâmetros do ensino fundamental.

Como referenciais, encontram-se as teorias enunciativas de Bakhtin e Benveniste, lidas por Brait (1997), Fiorin (1994) e Geraldi (1993). São reflexões ainda incipientes se comparadas aos estudos posteriores, muitos deles produzidos por esses mesmos autores.

Considerando, pois, tal cenário, a implantação dos PCNEM deveria ser acompanhada de um programa de formação continuada que efetivamente possibilitasse ao professor de ensino médio produzir as leituras propostas pelo documento. É difícil defender que os mais atualizados estudos linguísticos devessem ficar à parte nos referenciais por ainda serem estranhos a um contingente de profissionais que, bem possivelmente, poderia buscar mais qualificação caso lhes fossem oferecidas melhores condições para tanto.

Cabe salientar que a leitura necessária pressupõe o reconhecimento da flutuação terminológica que constitui os parâmetros. Podemos reconhecê-la pelas perspectivas interacionista, cognitivista, gerativa, sociolinguística, discursiva, enunciativa, textual que permeiam as recomendações do PCNEM, as quais definem as concepções de *língua* e *linguagem* que o configuram.

Na discussão sobre tais noções, defendemos ser produtivo incluir, ainda, um terceiro termo, cuja polissemia igualmente provoca equívocos, já que seus diferentes sentidos não são apresentados de modo preciso. Trata-se do termo *gramática*, que tradicionalmente é interpretado restritamente como o que está relacionado ao ensino prescritivo da gramática normativa, bem como à descrição desta gramática no estudo de sua nomenclatura.

A reflexão proposta nos referenciais valoriza metodologias de ensino que contemplem o “uso da língua” em detrimento do tradicional foco no estudo da nomenclatura:

A novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade.

[...]

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função do texto. (PCNEM, 2000, p.16).

Ao avaliarmos tal asserção, compreende-se que a crítica dos referenciais não envolve a dicotomia *incluir* ou *excluir* a descrição e a prescrição da gramática normativa nos estudos

gramaticais. A crítica ao método de ensino está em não tratar da língua em uso. Nessa visão, que destaca a dimensão discursiva da língua, o trabalho com análise linguística, seja com propósitos de compreensão e interpretação, seja a serviço da escrita e da reescrita de textos, cabe ser desenvolvido a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Trata-se de contemplar a reflexão sobre a língua considerando-a em sua heterogeneidade, ou seja, em seu uso; nas variações que se marcam na atividade verbal e nas mudanças decorrentes da interação.

É preciso observar, porém, que o texto dos parâmetros curriculares induz a conclusões equivocadas ao sugerir ora que estudo de gramática normativa é estudo de nomenclatura, ora que estudo de descrição da língua é um estudo restrito à nomenclatura, como podemos depreender da argumentação que segue:

O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. (p.16)

De fato, o texto conduz o leitor à relevante observação sobre a diferença entre norma e gramaticalidade, porém pode causar confusão, ao parecer tratar norma como nomenclatura, além de mencionar a gramática internalizada nesse mesmo ponto da reflexão. Defende-se que a gramática internalizada seja considerada no processo de ensino, contudo, é relevante lembrar que o papel da escola é promover o desenvolvimento dessa competência gramatical, consideradas as situações de interação. Na realidade de muitos estudantes, é razoável pensar que a gramática ensinada na escola, reunindo nomenclatura e Norma Padrão, não faça sentido por outras razões. Ser falante nativo, como se sabe, não é motivo para que o aluno deixe de refletir acerca da língua, sobre o que ele já sabe (gramática internalizada e variedades linguísticas, incluindo a padrão) e sobre o que ele ainda não sabe sobre as diferentes variedades linguísticas. Talvez o que não faça sentido é ouvir de seus próprios professores que a língua será o principal meio para aprender a ler (compreender e interpretar) e produzir textos quando a leitura e a produção textual recebem pouco espaço em suas rotinas escolares.

Enfatizamos, pois, que a falta de clareza quanto aos diferentes conceitos de gramática também dificulta a reflexão sobre os conceitos de *língua* e *linguagem*. Entendemos

que o trabalho docente que reduz o estudo da gramática ao estudo de nomenclatura bem possivelmente não contemplará o desenvolvimento de competências e habilidades que incluem, entre outros, a exigência social relativa ao “domínio da norma culta”, competência a ser desenvolvida com a mediação da escola.

Para não situar o conhecimento de nomenclatura no centro do processo de ensino, cabe, assim, ao professor compreender que a principal inovação dos parâmetros oficiais é propor que a nomenclatura esteja a serviço de um ensino cujo texto é sua unidade básica, por compreender que é por meio do texto que se torna possível o estudo da língua em uso.

Essa visão constitui a concepção de um novo trabalho, no qual a nomenclatura não é posta como o principal propósito das aulas de LP, bem como a norma padrão passa a ser reconhecida como uma das variedades linguísticas. Nessa compreensão, a língua deixaria de ser abordada exclusivamente a partir de suas regularidades, já que o texto, materializado na diversidade dos gêneros discursivos, reúne a regularidade gramatical – que constitui o sistema das diferentes variedades –, a regularidade composicional, segundo as especificidades dos gêneros, e a irregularidade do uso, que promove alterações na língua e nos gêneros discursivos.

Nesse cenário proposto, o modo como são apresentadas as noções de *língua* e *linguagem* no PCNEM as revela a partir de uma pluralidade de perspectivas teóricas. A *língua* (p.17): é “instrumento que o (*o sujeito*) define como pessoa entre pessoas”; é “compreendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais”; é “conhecimento de mundo em interação”; é “formadora de valores sociais e culturais”; ou seja, a língua é explicada a partir de visões interacionista, pragmática, discursiva e enunciativa.

Afinal, que conceito de língua integra a afirmação: “Os sentidos e significados gerados na interação social produzem uma linguagem que, apesar de utilizar uma mesma *língua*, varia na produção e na interpretação”? (p. 20, grifo nosso). Compreende-se que essa “mesma língua” é posta como código ou como idioma contido na linguagem, por sua vez, vista como produto da interação.

Também podemos refletir sobre a coerência da expressão “uso social da língua” em:

[...] quando a Lei fala sobre as diretrizes dos conteúdos curriculares, a questão da cidadania e do trabalho serve de exemplo do uso social da língua,

vista como conhecimento de mundo em interação, em que a linguagem representa a fonte da ética e estética em ação. (p.17).

É bastante difícil pensar em um conceito de língua como “conhecimento de mundo em interação” restringindo o “uso social” a situações específicas, como a abordagem da cidadania e do trabalho. Reduzir “social” a contextos públicos poderia levar a crer que em outras situações de uso da língua fosse possível ocorrer uma interação “não social”. Em uma visão de linguagem que a reconhece como “fonte da ética e estética em ação”, entendemos que aspectos de ordem social estão presentes em toda interação.

Uma terceira passagem do documento critica “o estudo de uma língua isolada do ato interlocutivo”. Parece-nos que tal crítica destina-se ao ensino de gramática normativa em que, por tradição, o estudo limitado ao nível frasal toma lugar do estudo do texto, que necessariamente deve ser contextualizado, como podemos inferir com a referência às dificuldades dos alunos:

A interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa. Esse princípio anula qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo de uma língua isolada do ato interlocutivo. Semelhante distorção é responsável pelas dificuldades dos alunos em compreender estaticamente a gramática da língua que falam no cotidiano. (p.18)

Na abordagem da competência de “Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção [...]”, identifica-se uma concepção de língua que diverge da que predomina no conjunto do texto. Nela identifica-se a possibilidade de conceber a língua como um instrumento a ser dominado para um uso em concordância com uma norma, cujo rompimento aceitável parece limitar-se ao texto literário, conforme vemos: “Quanto mais dominamos as possibilidades de uso da língua, mais nos aproximamos da eficácia comunicativa estabelecida como norma ou a sua transgressão, denominada estilo.” (p.21).

Em síntese, a flutuação de sentidos do conceito de *língua*, observada nos recortes do texto do PCNEM supracitados, sinaliza a heterogeneidade de pontos de vista teóricos que perpassa os documentos, o que pode sugerir uma concepção de língua que, na abordagem de

seu uso, reconhece a sua heterogeneidade. Neste caso, as ressalvas que fazemos aos documentos envolvem mais a falta de precisão na exposição de suas perspectivas teóricas do que propriamente a heterogeneidade que as embasa, tendo em vista que toda teoria contribui, por meio de diferentes reflexões, para o estudo e para o ensino da *língua* e da *linguagem*.

Na sequência, observaremos nos PCN+ (2002) quais noções de *língua* e *linguagem* integram os referenciais teóricos deste documento.

## 2.5 ORIENTAÇÕES COMPLEMENTARES: SOBRE AS COMPETÊNCIAS *INTERATIVA*, *TEXTUAL* E *GRAMATICAL* NOS PCN+ ENSINO MÉDIO

Dois anos após a publicação dos PCNEM (2000), os PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais são apresentados à comunidade escolar com o propósito de “[...] contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (p.7)”. Nestes novos parâmetros, é explicitada a articulação entre as competências gerais, já expostas no PCNEM, os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes.

Inicialmente o documento apresenta alguns dos conceitos de modo limitado e incoerente em relação à concepção de *língua/linguagem* defendida em sua sequência. É o que ocorre com os conceitos de *linguagem* e *gramática*. O primeiro é aprestado como “todo sistema que se utiliza de signos e que serve como meio de comunicação” (p.39), o segundo é explicado como “a descrição dos modos de existência e de funcionamento de uma língua” (p.42). Ou seja, não refere os conceitos de *linguagem* e de *gramática* que sustentarão, no decorrer do texto, a proposta de desenvolvimento das competências *interativa*, *textual* e *gramatical*.<sup>32</sup> Curiosamente, páginas adiante, ao tratar dos conceitos de *interlocução*, *significação* e *dialogismo*, é que explicitará a concepção de *linguagem* como “espaço de interlocução” e “como atividade sociointeracional” (p. 44). Esta definição é exposta na

---

<sup>32</sup> É importante frisar que tais conceitos são referidos pelos PCN+ como “competências e habilidades” (p.55). Contudo, consideramos relevante abordá-los sob a ótica dos estudos linguísticos, já que nos parece redutor tratá-los exclusivamente sob viés cognitivista da teoria de Perrenoud que ancora o documento. Trataremos, pois, de tais conceitos no próximo capítulo (conf. item 3.4.2).

mesma seção dedicada aos conceitos estruturantes que integram o eixo *Representação e Comunicação* (indicados nos PCNEM).<sup>33</sup>

Em sua continuidade, o referencial trata sobre o desenvolvimento das competências gerais e, de modo mais detalhado, das competências *interativa, textual e gramatical*. A primeira delas relaciona-se à compreensão da linguagem como *lugar de interação* – com destaque à oralidade; a segunda envolve conceber o texto como *unidade linguística* – com destaque ao texto escrito – cujo sentido se constitui na interação; e a terceira competência implica compreender a gramática como *mecanismo* que torna possível a implementação das competências *textual* (verbal) e *interativa*.

Logo na abertura da seção destinada ao ensino de Língua Portuguesa, vemos, de um lado, que a língua é apresentada como “um patrimônio cultural, um bem coletivo” (p. 55). Segundo essa compreensão, os sujeitos apropriam-se da língua “com a mediação da família, dos amigos, da escola, dos meios de comunicação e de tantos outros agentes” (p. 55), ou seja, por meio da interação na cultura e na sociedade. A língua é vista também como sistema cujo funcionamento é objeto de estudo na escola, já que “cabe ao ensino médio oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos *mecanismos* que regulam nossa língua [...]” (grifo nosso, p.55). O compromisso da escola, nesse caso, está no ensino do funcionamento da Língua Portuguesa, consideradas suas especificidades gramaticais, seu léxico, suas variações e as marcas socioculturais que caracterizam seus diferentes usos.

Nesse quadro em que *língua e linguagem* são objetos de uma diversidade de perspectivas de estudos linguísticos, a Norma Padrão, não mencionada, está implícita na metodologia de ensino proposta, apoiada em “produtos caros às culturas letradas: os textos escritos, especialmente os literários” (p.55). Ainda que a recomendação do texto literário não tenha como propósito tratá-lo como modelo de escrita a ser seguido, o rompimento da tradição escolar de assim concebê-lo não está posto claramente no documento, bem como não são claros os motivos pelos quais o texto literário deveria receber especial atenção nos estudos da língua/linguagem no ensino médio, conforme recomendam esses parâmetros.

Contudo, textos não literários também são bastante mencionados no decorrer do documento, já que seu espaço em sala de aula é igualmente recomendado. Explicita-se, neste caso, uma positiva compreensão acerca da diversidade de meios para o desenvolvimento de

---

<sup>33</sup> Compõem os conceitos do eixo Representação e Comunicação: 1. Linguagens: verbal, não-verbal, digital; 2. Signo e símbolo; 3. Denotação e conotação; 4. Gramática; 5. Texto; 6. Interlocução, significação, dialogismo.

competências: no uso da língua “na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho” (p.55), no estudo de textos escritos e orais de diferentes gêneros, vistos como “concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas” (p.58).

A partir deste viés, o documento reforça orientação – já defendida pelos PCN (1998) e PCNEM (2000) – de tomar o texto como *unidade de ensino*, ou seja, as concepções de *língua e linguagem* do PCN+ ratificam o novo encaminhamento que se constrói para o ensino de Língua Portuguesa. De acordo com os paradigmas da atual política educacional, cabe à escola valorizar a aprendizagem da *língua em uso* e da *linguagem* como atividade interativa. Assim, os referenciais defendem que “o ensino de língua materna deve considerar a aquisição e o desenvolvimento de três competências: *interativa, textual e gramatical*” (p.55). Estas são exemplificadas por meio da apresentação de três situações-problemas, que as especificam a partir de diferentes situações de uso da língua.

Na ilustração que aborda a *competência interativa*, a solução para um problema da escola depende da atuação de sua comunidade e da Secretaria da Educação, entre outros agentes, “o que exige habilidades como o diálogo, a atribuição de tarefas, a responsabilidade, a negociação.” (p. 57). O problema relatado revela, pois, a importância da atuação da escola na construção de uma competência cuja base “[...] é o diálogo, lugar de falar e ouvir, de concordar e discordar, de opinar e respeitar, de elaborar argumentos.” (p. 57). Observa-se o enfoque desta competência à oralidade.

Acerca da *competência gramatical*, o exemplo utilizado para explicá-la é o de uma questão extraída de um concurso para ingresso à universidade. Nesta avaliação, o candidato deveria propor a reescrita de um enunciado, buscando evitar a “repetição excessiva da palavra *que*”. Ao analisar o caso, o documento mostra tratar-se de um contexto específico de final do ensino médio. O exemplo parece reforçar a ideia de que essa competência será útil ao aluno apenas ao final de seus estudos, ou seja, a abordagem da *competência gramatical* não destaca, pelo menos neste contexto, que o seu desenvolvimento, bem como o das demais competências, é contínuo e se manifesta em todos os níveis da escolarização. Nesta passagem, os referenciais também enfatizam a valorização da gramática internalizada como um saber a ser explorado.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Ainda que não seja o nosso foco de estudo, cabe mencionar o uso curioso, nesta passagem dos documentos, da noção de *cultura*, expressa em “[...] essa estruturação gramatical básica parece não ser suficiente para garantir o acesso ao universo da **cultura** e a todas as possibilidades que ele oferece (o direito à informação, à formação de opinião sustentada, à liberdade de escolha, entre outros)” (grifo nosso, p.57). Diferentemente do

A situação que trata da *competência textual*, por sua vez, expõe a desafiadora tarefa que envolve a compreensão de um texto literário como o conto “Famigerado”, de João Guimarães Rosa. O problema anunciado é “como apreender os efeitos de sentido criados pelas adesões e rupturas ao sistema linguístico da língua portuguesa falada e escrita no Brasil?” (p. 56). Como resposta, temos que:

A leitura do texto literário – e a consequente percepção dos **recursos expressivos** de que se vale o autor para constituir seu **estilo** – mobiliza uma série de relações: entre texto e contexto sociocultural de produção e recepção; entre **escolhas** do autor, temáticas abordadas, estruturas composicionais e **estilo**, apenas para citar algumas. O trecho de Guimarães Rosa requer um leitor capaz de identificar o tratamento que uma temática universal (o medo) recebe de um autor que se vale de alguns recursos ímpares: um **léxico** inspirado na cultura oral do interior mineiro e uma **sintaxe** que frequentemente rompe os **padrões estabelecidos pela norma**. A leitura da obra literária poderá assim fazer muito mais sentido para os estudantes, pois passa a ser entendida não como mero exercício de erudição e estilo, mas como caminho para se alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas. (grifo nosso, p. 58).

Citamos a observação acerca da situação 3, por considerar que, mesmo sendo relativa à *competência textual* e destacando elementos não linguísticos que a constituem, mostra claramente a sua relação com a *competência gramatical*, como se percebe nos termos em destaque. Ainda que as três competências tenham sido abordadas separadamente, por critérios metodológicos, e que coubesse o destaque à *competência textual* na última situação, pensamos que a referência aos aspectos gramaticais teria contribuído para a compreensão de que tanto o desenvolvimento da *competência textual* quanto da *gramatical* vão muito além do estudo da nomenclatura.

Segundo o referencial, o trabalho com o texto deve ter como objetivo desenvolver competências e habilidades específicas, tais como:

- reconhecer, produzir, compreender e avaliar a sua produção textual e a alheia;
- interferir em determinadas produções textuais (por exemplo, em sua própria ou na de colegas), de acordo com certas intenções;

---

conceito de *cultura* apresentado no item *Contextualização Sociocultural* (p.66), no qual mostra estar nele implicado o respeito às diferenças linguísticas, na referência anterior, a *cultura* parece ser sinônimo de *cultura letrada*.

- incluir determinado texto em uma tipologia com base na percepção dos estatutos sobre os quais foi construído e que o estudante prendeu a reconhecer (saber que se trata de um poema, de uma crônica, de um conto). (p. 58).

Como se percebe, as habilidades de ler e produzir textos devem ser desenvolvidas pelas próprias atividades de leitura e produção textual<sup>35</sup>, práticas que poderíamos dar como óbvias se não fossem, ainda na atualidade, um dos maiores desafios para a realidade de ensino. Acerca de tal desafio, entendemos que se corre novamente o risco de repetir movimento semelhante ao ocorrido em décadas passadas. A adoção dos estudos linguísticos como conteúdo de ensino em nível escolar, criticada por muitos estudiosos, parece revelar-se no terceiro item, posto acima, com o agravante de confundir tipologia e gênero, conceitos que muito contribuem para o estudo do texto, desde que o trabalho com ambos não se reduza à nomenclatura<sup>36</sup>.

Diferentemente das práticas tradicionais, do passado e do presente, o trabalho com *língua* e *linguagem* requer compreensão da complexidade das propostas para o ensino contidas nos PCN+. Pode-se constatar que seu projeto dialoga com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases (2013), a qual expõe o tema da heterogeneidade na construção de um currículo adequado à contemporaneidade:

[...] a escola deve empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço da diversidade e da pluralidade, inscrita na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta seja a de se fundamentar num outro princípio educativo e emancipador, assim exposto: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (LDB, artigo 3º, inciso II). (LDB, 2013, p.56).

Quanto aos três níveis de competência sugeridos para o trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Médio – as competências *interativa*, *textual* e *gramatical* –, sua

---

<sup>35</sup> As práticas perderam espaço com a ênfase ao ensino gramatical, priorizado pelas mudanças na educação ocorridas a partir da década de 1960. Como já mencionamos, à época, com o projeto de alfabetização em massa e a obrigatoriedade da formação escolar, a metodologia de ensino baseada na exposição de textos escolhidos – *antologias* e *seletas* – dá lugar aos estudos da gramática sob a influência de teorias estruturalistas.

<sup>36</sup> No terceiro capítulo desta tese, trataremos do incremento dos estudos linguísticos no campo dos estudos do texto.

relevância se explica por serem transversais às competências e às habilidades gerais<sup>37</sup> da área de *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*, além de serem orientadores na seleção dos conteúdos.

O trabalho proposto, com a *língua em uso* como objeto de ensino, materializada em textos, pressupõe tais competências, as quais podem ser separadas somente em termos metodológicos. É a partir das competências e habilidades que as escolas são orientadas a selecionar os conteúdos curriculares, devendo para tanto (PCN+, 2002, p.70):

- selecionar conteúdos e articulá-los às diversas competências e habilidades que se quer desenvolver;
- estabelecer uma progressão que perpassa os três anos do ensino médio;
- considerar muito de perto a realidade social dos alunos que frequentam a escola;
- afinar procedimentos comuns aos professores das várias séries do ciclo.

Na abordagem da *competência interativa*, a língua materna é apresentada como “um dos principais operadores da comunicação, nas diversas trocas sociais de que participamos cotidianamente”. (PCN+, p. 74) Observa-se neste item que o conceito de língua materna proposto pelo documento inclui uma visão pragmática, à medida que “Pela língua, somos capazes de agir e fazer reagir” (PCN+, p. 74); e uma perspectiva enunciativa, que reconhece na língua um “eu” que, ao se apropriar da língua, tem diante de si um “outro”, em uma situação de interlocução (PCN+, p. 74).

Conforme esse referencial, tal compreensão sobre o uso da língua pode contribuir para que o aluno possa refletir sobre a variedade de condições de interação, por isso cabe ser transposta para “situações reais de comunicação em sala de aula” (PCN+, p. 74). O desenvolvimento da *competência interativa* no ensino médio parece, assim, remeter ao trabalho com os gêneros discursivos e ao conceito de texto, conforme o PCNEM (2002, p.58): “concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas.”

Contudo, o foco na variação linguística curiosamente deixa à parte as noções de gênero discursivo e de texto, que poderiam propiciar produtiva reflexão sobre o tema,

<sup>37</sup> Os PCNEM indicam três eixos – Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão; e Contextualização Sociocultural – a partir dos quais são definidas as competências específicas. Estas podem ser desenvolvidas como base na organização dos conteúdos em torno de quatro temas estruturadores: uso da língua; diálogo entre textos; ensino de gramática; e o texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural.

conforme vemos na única passagem desta seção em que há referência ao termo gênero, na qual são mencionados dois gêneros orais:

No transcurso das aulas, os alunos devem ter oportunidade de – individualmente, em duplas ou em grupos – participar de situações dialogadas que implicam graus de formalidade variáveis. Nessa linha de trabalho, pode-se propor desde **bate-papos** mais informais a propósito de uma obra literária até o julgamento da atitude de uma personagem do texto literário num **debate regrado, gênero oral** que exige de seus interlocutores um grau maior de formalidade e de consciência do texto argumentativo que estão produzindo na fala. (PCN+, p.76, grifos nossos)

Sobre alguns dos “fatores que devem ser respeitados” no processo de ensino, duas passagens do referencial chamam atenção. A primeira delas, em abordagem sobre a competência interativa, o documento reforça ponto de vista teórico sobre a noção de língua que, nas duas últimas décadas vem se tornando consenso entre professores de português: “Quando se considera a pluralidade de discursos proporcionados por essas variedades (linguísticas), nas modalidades oral e escrita, torna-se pertinente o questionamento de rótulos como certo e errado” (PCN+, p. 75). A segunda passagem funciona como uma legitimação ao trabalho com a norma culta que, por nunca ter deixado de ser priorizado pela escola, tem sido um dos maiores alvos de críticas, inclusive dos próprios documentos oficiais. Sobre a relevância do ensino da norma culta, recomenda o texto:

A norma culta, considerada como uma das variedades de maior prestígio quando se trata de avaliar a competência interativa dos usuários de uma língua, deve ter lugar garantido na escola, mas não pode ser a única privilegiada no processo de conhecimento linguístico proporcionado ao aluno. (PCN+, p.76).

Pela recomendação, compreendemos que o documento leva em conta a possibilidade de alguns profissionais deixarem à parte o ensino da norma culta ou considerá-la incompatível com as demais orientações para o desenvolvimento da *competência interativa*. Dois fatores encaminham-nos a essa interpretação: a eventual compreensão de que a *competência interativa* se restringe à modalidade oral da língua e a de que a norma culta não é expressa nessa modalidade. Tais problemas de interpretação são, porém, esclarecidos na sequência do texto:

Ainda que se relacione a linguagem informal à fala e a linguagem formal à escrita, tal relação é bastante questionável. [...]

Ainda que, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência interativa tenhamos dado maior ênfase aos discursos produzidos em situações orais, queremos deixar claro que essa competência não é exclusiva da expressão oral. Certamente há inúmeras oportunidades de interação com o texto escrito que se operam pela capacidade leitora. (PCN+, p.77).

Nas orientações sobre os procedimentos a serem adotados para o desenvolvimento da *competência textual*, gêneros e tipos textuais aparecem, de modo privilegiado, no ensino de língua materna. Nesta seção do documento, encontram-se indicações bastante claras com relação a conteúdo e à metodologia de trabalho com textos literários e não literários, que possam auxiliar o professor.

O conceito de texto defendido fundamenta-se nos estudos de Koch e Travaglia, para os quais, “é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor, ouvinte, leitor) em uma situação de interação comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão” (PCN+, 2002, p. 77).

Neste contexto de valorização do texto, o conceito de gênero textual igualmente recebe destaque, tendo como aporte a perspectiva sócio-histórica e dialógica de Bakhtin, com o conceito de gêneros discursivos. Segundo esta concepção, os gêneros são *tipos relativamente estáveis* de enunciados.<sup>38</sup>

Observa-se que o texto dissertativo-argumentativo nos PCN+ recebe espaço privilegiado nas orientações, indicando sua relevância na formação de ensino médio, o que confirma a manutenção de um tipo que, recorrentemente, é materializado no gênero redação de vestibular, socialmente valorizado. Os demais tipos (descritivo, expositivo e narrativo) também são referidos, porém ainda revela-se ausente no documento visão de texto como uma estrutura heterogênea constituída por diferentes tipologias, compreensão proposta por pesquisadores dos gêneros textuais, como Marcuschi (2002).

Assim, tanto na abordagem da *competência interativa* como nas recomendações relativas à *competência textual*, confirma-se que diferentes perspectivas dos estudos de língua

---

<sup>38</sup> Em *Estética da Criação Verbal*, obra que integra a bibliografia dos PCN+, Bakhtin (2006, p. 261) postula que os enunciados “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.”

e linguagem constituem os referenciais curriculares. Mesmo que o texto do PCN+ não as explicita, em suas recomendações encontram-se conceitos e orientações de leitura e produção textual nos “níveis micro, macro e superestrutural” (PCN+, 2002, p.78) cujos embasamentos teóricos advêm dos campos da linguística textual, da análise do discurso, da sociolinguística e das teorias enunciativas – em diálogo com outros campos do saber –, além de haver referências à gramática normativa, o que consideramos importante para o ensino.

Quanto à *competência gramatical*, o documento realça que seu desenvolvimento deve estar necessariamente associado às *competências textual e interacional*: “O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, [...]” (PCN+, 2002, p.81).

Acerca do conceito de gramática, cabe recuperar o que expõe este referencial:

[...] refere-se a um conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua. Na fala, fazemos uso de um conhecimento linguístico internalizado, que independe de aprendizagem escolarizada e que resulta na oralidade. Na escrita, também utilizamos esse conhecimento, mas necessitamos de outros subsídios linguísticos, fornecidos pelo letramento (conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito). (p. 60)

Embora apresente conceito estruturalista de gramática – vista como “conjunto de regras que sustenta o sistema de qualquer língua” – o documento expõe outras três visões a serem consideradas, de: a) regras que são seguidas; b) regras que podem ser seguidas; c) regras que devem ser seguidas (PCN+, 2002, p.81). Respectivamente, integram os quadros das gramáticas internalizada, descritiva e prescritiva.

Considerando que as aulas de LP permanecem predominantemente centradas no ensino das regras a serem seguidas, os PCN+ destacam o trabalho com a variação linguística entre os procedimentos a serem adotados para o desenvolvimento das competências *gramatical e interativa*. Das recomendações relativas à competência *gramatical* em relação à *textual*, recebem destaque as noções de coesão e coerência, tendo em vista seus papéis de articuladoras e organizadoras do texto.

Além dessas, cabe recuperar as orientações deste documento ao tratar do conceito de *gramática* (PCN+, p. 60):

- Na fala ou na escrita, é fundamental considerar a situação de produção dos discursos que, afinal, são possibilitados pelo conhecimento gramatical (morfológico, sintático, semântico) de cada pessoa.
- Compreender que o aceitável na linguagem coloquial pode ser considerado um desvio na linguagem padrão ou norma culta.
- Abordar os diversos graus de formalidade das situações de interação.
- Compreender as especificidades das modalidades oral e escrita da língua.

Em sua apresentação, o PCN+ indica a conveniência de preencher lacunas deixadas pelo documento anterior. Como mencionam Rojo e Lopes (2005), em leitura crítica sobre o PCNEM e o PCN+, “o grau de generalidade e de hermetismo em relação ao destinatário do primeiro documento” (p.14) levaram à produção de um novo texto, adequado ao seu interlocutor. Os autores comparam os dois referenciais e consideram incoerentes as visões de ensino-aprendizagem e as concepções de linguagem, língua e discurso dos dois documentos, as quais estariam em desajuste em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais. Segundo Rojo e Lopes,

[...] os PCN+, ao fazerem uma tentativa de operacionalização deixada de lado pelos PCNEM, recorrem a uma diversidade eclética de teorias, já impregnada na cultura de senso comum das escolas, e organizam o ensino de maneira bastante disciplinar e próxima ao currículo consolidado nas práticas. Nada, portanto, mais distante das intenções de reforma das DCNEM. Para que os parâmetros para o Ensino Médio de Línguas (Materna, Estrangeira) se tornem operacionais, dando continuidade à educação de nível fundamental, é preciso, portanto, discutir com clareza **uma compreensão teórica sobre a linguagem e a aprendizagem**. (p.35-36, grifo da autora).

De nosso ponto de vista, consideramos importante avaliar o que representa essa “diversidade eclética de teorias” no trabalho com língua e linguagem. O ecletismo teórico referido pelos autores diz respeito à abordagem nos PCN+ dos três níveis de competências básicas para o uso da linguagem: *interacional*, *gramatical* e *textual*. A veemente crítica de Rojo e Lopes às competências dirigem-se, especialmente, pelas bases teóricas que as sustentam: a fundamentação na competência comunicativa de Hymes, na competência textual baseada nos trabalhos de linguística textual de Koch e Travaglia e na competência gramatical, baseada na sociolinguística variacionista e na linguística textual (coesão, coerência) (p.35).

Rojo e Lopes bem salientam a flutuação terminológica da noção de *gênero* no PCN+. Contudo, pensamos que tal flutuação poderia ser explicitada nos documentos, considerando-se a contribuição das diferentes teorias para o ensino, sejam da Linguística sejam de outras áreas. Discordamos, pois, da proposição dos autores quanto à exclusão de alguns pontos de vista teóricos presentes nos parâmetros. Entendemos ser necessário refletirmos mais sobre a adoção de uma única perspectiva teórico-metodológica que defina “uma compreensão teórica sobre a linguagem e a aprendizagem” (p. 36). Questionamos a defesa de um ensino pautado por um ponto de vista exclusivo, ainda que seus pressupostos sejam de viés consensual – se podemos usar este termo – entre pesquisadores.

Na singularidade de suas contribuições para a prática de ensino, avaliamos que a *compreensão de linguagem* de Rojo e Lopes dialoga e complementa as diferentes visões sobre língua e linguagem presentes nos referenciais. As dimensões construcionista, sociointeracional e situada da linguagem (p.36) defendidas pelos autores revela evidente diálogo com perspectivas discursivas, enunciativa, pragmática e semiótica, além de incluírem considerações a aspectos formais da língua, conforme observamos nas seguintes passagens de sua argumentação:

[...] a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são contextualizados. (p.37)

[...] No processo de construção de significado, os interlocutores necessitam de conhecimentos que servem aos usos da linguagem [...] em práticas sociais. Esses conhecimentos podem ser entendidos como envolvendo o **nível da organização textual em gêneros discursivos** (escolhas de modos de organizar a informação em textos orais e escritos para constar histórias, escrever um artigo acadêmico, conversar com o médico, etc.); o **nível sistêmico** (escolhas da gramática, do léxico, da fonologia etc.) e os **conhecimentos de mundo** a que se referem (escolhas de um referencial sobre química, sobre a vida em família etc). Além desses, outros conhecimentos de meios semióticos estão ficando cada vez mais comuns no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos [...] (p.38, *grifos dos autores*).

O destaque dos autores, em negrito, sinaliza a diversidade de campos envolvidos no estudo da linguagem, o que possibilita, como sabemos, abertura a diferentes abordagens teóricas no estudo/ensino da língua portuguesa. Assim, diferentemente do que é defendido, entendemos que a escolha exclusiva de *uma compreensão de linguagem* pode encaminhar os

parâmetros e as orientações curriculares a um ensino pautado por um “discurso hegemônico”, o qual é criticado pelos próprios pesquisadores.

Dando continuidade ao necessário debate sobre currículo do ensino médio, um novo documento buscará tratar das lacunas deixadas pelos PCN+. No próximo item expomos o último documento oficial com propostas para o ensino de língua portuguesa em nível médio a ser examinado neste trabalho.

## 2.6 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DA CIÊNCIA DA LINGUAGEM AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), cuja publicação ocorre em 2006, respondem à demanda por debate<sup>39</sup> a respeito do que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM e PCN+). Nesta etapa, conforme as OCEM, é tarefa da escola “[...] atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo”. (p.18) Nesse projeto, cumpre à disciplina de Língua Portuguesa proporcionar o aprimoramento das habilidades de leitura, escrita, fala e escuta.

Não sendo poucos os desafios para a concretização do que prevê a lei (LDBEM/96), cujo conteúdo é de interesse de toda a sociedade, a inserção do ensino de Língua Portuguesa neste processo implica uma série de questões. Entre elas, são temas que integram o texto das OCEM: 1) a Língua Portuguesa (LP) no contexto do ensino médio; 2) a identidade da disciplina de LP no ensino médio; 3) a concepção de língua e de linguagem para as práticas de ensino; 4) as perspectivas da disciplina de LP no contexto do ensino médio; e 5) os procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos.

---

<sup>39</sup> O documento foi elaborado com a contribuição de professores do nível médio e de técnicos das secretarias estaduais de ensino a partir de seminários ocorridos em 2004, promovidos Ministério da Educação. A publicação, que passou a ser distribuída em 2006, resultou de discussões que abordaram, entre outros temas, novas alternativas didáticas, considerando os textos analíticos das orientações anteriores, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN e PCN+).

É importante destacar que o documento corrobora nossa defesa acerca dos *efeitos* dos estudos linguísticos no ensino de LP e de sua institucionalização nas políticas de ensino, que incluem a própria publicação deste documento:

O caminho escolhido para essa discussão dá ênfase aos estudos levados a efeito no âmbito da Linguística e da Linguística Aplicada, a fim de discutir *as contribuições que tais domínios científicos acarretaram, nos últimos anos, para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna*. Procura-se, dessa maneira, demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas de uso da língua – e, mais amplamente, da linguagem –, em diferentes instâncias sociais; conseqüentemente, será apontada a importância de se abordarem as situações de interação considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos. (p. 18-19, grifo nosso).

Como bem destacam as OCEM, no processo de ensino estão envolvidos “Aspectos políticos e ideológicos, históricos e sociais, globais e locais, acadêmicos e científicos” (p.19). Assim, nesse complexo quadro, o documento elege como objetivo “discutir, em linhas gerais, 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” (p.19), tópico de nossa pesquisa.

Por meio de revisão histórica, o documento recupera os objetos de ensino que marcaram a trajetória da disciplina de língua portuguesa nas últimas quatro décadas. Neste itinerário, trata das alterações dos conteúdos curriculares ocorridas na década de 1970. À época, o texto literário começa a dividir espaço com outros gêneros textuais em circulação na sociedade. A variação linguística, por sua vez, começa a receber reconhecimento como matéria de ensino, embora com restrições, uma vez que “Abrir a escola para reflexões sobre essa natureza era considerado ameaça a conhecimento sobre a língua que até então imperava nas salas de aula”<sup>40</sup> (p. 20).

Além das críticas ao trabalho com a variação linguística, a concepção de texto “como uma totalidade que só alcança *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos” (p. 21) ainda era objeto de investigações incipientes no campo dos estudos da linguagem. Em síntese, conforme destaca o documento, faltavam condições no próprio meio acadêmico para

---

<sup>40</sup> Ainda que vejamos avanços quanto ao tratamento da variação linguística na escola, entendemos que a abordagem deste tema exige consistente conhecimento teórico de parte dos professores. Quanto a esse aspecto, a realidade do ensino brasileiro mostra que ainda há muito que avançar.

que alguns fenômenos fossem explicados em suas dimensões linguística, textual, sociopragmática, discursiva e cognitivo-conceitual:

[...] não se pode dizer que o estágio em que se encontravam os estudos acerca da língua e da linguagem, naquela época, apresentava sustentação teórica e metodológica que desse aos professores condições para, em sua formação inicial e continuada, construírem os caminhos que apenas se anteviam. (p.20)

Se na atualidade o tema variedade linguística ainda provoca polêmica no conjunto da sociedade, as reflexões iniciais sobre o uso da língua e sobre os modos de expressão característicos de diferentes sujeitos eram vistas como meio de reforçar o uso da língua “incorreta”. A falta de convicção por parte dos professores na defesa das novas teorias e o estágio dos estudos linguísticos ainda na década de 1970 são fatores, segundo as *Orientações Curriculares*, que seguiram em debate, levando pesquisadores e professores a repensarem metodologias e objetos de estudo e de ensino.

Ao revisitar os anos 1980, o documento destaca o relevante progresso na compreensão da variação a partir dos estudos do texto: “[...] esse período foi marcado, junto à comunidade acadêmica, por um relativo consenso sobre o fato de que entender os usos da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto.” (p.21). Considerando que escola brasileira passa a conviver mais fortemente, no ensino médio, com estudantes até então distanciados dessa etapa de formação, falantes de distintas variedades linguísticas, torna-se fundamental o apoio da sociolinguística aos professores. Trata-se de um apoio teórico que alerta para a regularidade de formas não padrão – consideradas irregulares pela gramática normativa –, e que defende uma compreensão de língua como produto social e cultural, capaz, portanto, de explicar a sociedade em que se insere.

Segundo o documento, em síntese, as teorias desse período possibilitam o tratamento do texto em suas múltiplas dimensões: (a) linguística; (b) textual; (c) sociopragmática e discursiva; e (d) cognitivo-conceitual (p.21-22), como elemento central no processo de aprendizagem da língua, ratificando-o, portanto, como unidade de ensino. Em um período posterior, e com o incremento nas pesquisas sobre as tipologias textuais e os gêneros discursivos, surgem novos métodos de análise do texto nos currículos escolares, que

pressupõem concepções de língua e de linguagem afastadas daquelas que reduzem a língua a instrumento de comunicação e cujo uso estaria limitado à norma padrão. Dessas concepções de língua advêm discursos de sujeitos que não se reconhecem como falantes de sua língua materna por não utilizarem a norma padrão, compreensão expressa em enunciados como: “Eu não sei Português” ou “Eu não sei falar direito”. É sobre o rompimento desta visão de sujeito sem voz que a escola passa a tratar.

Sobre a ampliação dos objetos de pesquisa e de aprofundamento de novas reflexões, com o incremento dos estudos da Linguística Textual, das Teorias Enunciativas e da Análise do Discurso, as *Orientações Curriculares*, as OCEM reforçam:

Deve-se ressaltar, aliás, que, quanto mais se aprofunda a compreensão desses aspectos, mais ganha força a ideia de que a existência de um texto depende de que alguém o processe em algum contexto; por isso estudar os fatores que concorrem para a textualização é uma atividade que exorbita o espaço da materialidade textual, mas, inegavelmente, nela se ampara. (p. 22)

Contudo, uma das primeiras críticas à forte influência da Linguística no ensino, na década de 1980, decorre do método de aplicação dos novos conhecimentos, por meio de metodologias de ensino vigentes, com abordagem restrita à identificação e à classificação dos fenômenos linguísticos. Neste caso, vemos que a ausência de espaço para reflexão quanto ao uso da língua permanece como entrave.

A crítica do documento é a mesma expressa por Celso Pedro Luft (1985). Conforme apresentaremos no próximo capítulo, o autor de *Língua e Liberdade*, à época, considerava pouco produtivo o apoio da Linguística à reformulação do ensino: “No essencial da orientação pedagógico-didática, nada mudou com a intervenção da Linguística no ensino da língua materna. Na verdade, a situação piorou, com uma gramaticalização mais complicada e sobrecarga de novas informações” (p. 52).<sup>41</sup>

Em um salto das décadas de 1970/1980 aos dias atuais, no item intitulado *Concepção de língua e linguagem e práticas de ensino*, as *Orientações Curriculares* destacam a abordagem interacionista – “todo e qualquer texto se constrói na interação” (p.23). Ainda que

---

<sup>41</sup> É importante ressaltar que Luft não reprovava a busca por soluções no conhecimento científico. O que ele condena é sua aplicação como conteúdo escolar, ou seja, refuta a substituição da teorização gramatical tradicional por uma teorização moderna linguística, tanto no ensino básico como no superior, conforme ocorria à época de sua reflexão.

reúna estudos de distintos campos, suas perspectivas têm princípios em comum: “[...] o modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo.” (p.23); e, principalmente, o reconhecimento de que “[...] é pela linguagem que o homem se constitui sujeito.” (p.23).

Como exposto, a linguagem é “fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos” (p.24). Trata-se de compreender a interação como meio necessário ao desenvolvimento do homem, para sua apreensão do funcionamento da língua e dos diferentes modos de manifestação da linguagem, concebida como “atividade de natureza ao mesmo tempo social e cognitiva” (p.24).

Como principais referências teóricas<sup>42</sup> estão Hymes, do campo da Linguística, Bakhtin, da Filosofia da Linguagem, Goffman, da Etnometodologia e Sociologia, Bronckart, da Psicologia, Schneuwly, da Educação, e Vygotsky e seus seguidores, representantes da Psicologia do Desenvolvimento. Conforme exposto neste referencial, a diversidade de campos e disciplinas que o integra segue opção metodológica de caráter interdisciplinar, que busca dar conta da linguagem e da promoção de letramentos múltiplos: uso da palavra escrita e/ou de outros sistemas semióticos, em contextos escolares e não escolares.

Dos conceitos e princípios explicitados até este ponto, vale destacar a marcante presença das teorias enunciativas, da linguística textual, das teorias discursivas e da semiótica no texto das *Orientações Curriculares*. Tal como defendido nos documentos parametrizadores antecedentes, as OCEM salientam o uso do sistema linguístico (com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico) como objeto de reflexão. Nesse sentido, a língua é vista como “uma das formas de manifestação da linguagem”. É “um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem” (p. 25).

A ênfase, como se percebe, é dada ao uso da língua, às instâncias sociais que envolvem a atividade de linguagem, suas variações, seus valores sociais. A produção dos sentidos resulta, assim, da interação, conforme vemos:

---

<sup>42</sup> Vale acentuar que tais teorias, dentre outras, ingressam nos documentos parametrizadores por meio do trabalho desenvolvido por pesquisadores brasileiros. Sobre estes, no próximo capítulo, referiremos de modo especial a contribuição de estudiosos do campo da Linguística.

[...] não se pode dizer que o sentido de um texto já está dado pelos recursos linguísticos pelos quais esse texto é construído. Afinal, o sentido atribuído às formas simbólicas está relacionado aos usos que os grupos fazem dos sistemas nos quais elas se encontram; portanto é variável, assim como são distintos os grupos sociais. Mas o sentido também está relacionado ao contexto efetivo em que se dá a interação, à singularidade de seus participantes, as suas demandas, a seus propósitos, aos papéis sociais nos quais eles se colocam, etc. Em suma, pode-se dizer que o sentido é indeterminado, surge como efeito de um trabalho realizado pelos sujeitos. (p. 25).

Como forma de ilustrar a aplicação de distintas perspectivas teóricas em atividade de compreensão, o documento expõe análises de diferentes textos, nas quais evidencia a mobilização, entre outros, de conhecimentos linguísticos, textuais e sociopragmáticos, relativos à variação linguística, e conhecimentos de mundo, de ordem cognitiva. Além dessa concepção de trabalho com a língua/linguagem, as OCEM destacam a adequação de tais práticas de linguagem ao contexto escolar.

Em síntese, segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, “o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, [...]”. (p.30) Para tanto, é fundamental a produção de atividades contextualizadas que possam motivar o efetivo engajamento dos estudantes.

Diferentemente dos PCN+, no conjunto das propostas das OCEM, os estudos sobre classificação de unidades da língua e seu papel para o desenvolvimento de competências e habilidades não são referidos. Conforme o documento anterior, “Para além de serem um conteúdo engessado e um fim em si mesmas, (as classificações) representam caminhos de sistematização para se chegar às competências.” (PCN+, 2002, p. 63-64). Nas OCEM, as ações metalinguísticas são brevemente citadas, como “descrição e reflexão sistemática sobre aspectos linguísticos.” (p.33).

Consideradas as recorrentes críticas ao predomínio da metalinguagem nas aulas de português, entendemos que, nas *Orientações Curriculares*, a falta de aprofundamento sobre este tema objetiva destacar aos professores outros caminhos possíveis e fundamentais no ensino de língua/linguagem. Nestes caminhos, está um trabalho com gêneros discursivos que, de modo especial, oriente o estudante em sua compreensão e valorização das “práticas letradas de prestígio”, por meio de contato sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, entre outros.

Sob essa lógica, a organização curricular e os procedimentos metodológicos recomendados, neste documento, para a disciplina de Língua Portuguesa, realçam o compromisso da escola em sua definição dos objetos de ensino e de suas abordagens, fundamentadas por teorias como as da Análise da Conversação, da Linguística Textual, das Teorias da Enunciação (p.34). Como proposta, é possível identificar um trabalho que valorize:

[...] tanto as questões relativas aos usos da língua e suas formas de atualização nos eventos de interação (os gêneros do discurso) como as questões relativas ao trabalho de análise linguística (os elementos formais da língua) e à análise do funcionamento sociopragmático dos textos (tanto os produzidos pelo aluno como os utilizados em situação de leitura e práticas afins) (p.36).

Como práticas estruturadoras do ensino de LP, as Orientações Curriculares sintetizam em dois quadros o que denominam de “eixos organizadores das ações de ensino e de aprendizagem para o ensino médio”. No primeiro quadro, expõem os eixos relativos às “Práticas de Linguagem” referentes às “Atividades de Produção e de Recepção de Textos”, no qual destaca: a) a produção de escrita e de leitura de textos gerados em diferentes esferas de atividades sociais (públicas e privadas); b) a produção de escrita e de leitura em eventos da oralidade; c) atividades de escuta em situação de leitura em voz alta; d) atividades de retextualização; e) atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não (p. 37-38).

No segundo quadro constam os Eixos Organizadores relativos à “Análise dos Fatores da Variabilidade das (e nas) Práticas de Linguagem”. Nessa perspectiva, o “Foco das Atividades de Análise” dirige-se: a) aos elementos pragmáticos analisados em textos; b) às estratégias textualizadoras (contexto, elementos de articulação, sequências textuais, macroestrutura semântica, organização e progressão temática); c) aos mecanismos enunciativos (pontos de vista, modalização etc.); d) à intertextualidade; e) às ações que envolvem ortografia, acentuação, construção e reformulação de segmentos textuais (função e uso da topografia do texto – disposição na página, paragrafação etc.) e de elementos essenciais para a produção de sentido (pontuação, com destaque aos usos de aspas, parênteses e travessão). (p. 38-39)

Por fim, cabe expor as conclusões deste documento quanto às “demandas sociais, históricas, culturais e políticas de uma comunidade ou de uma sociedade” (p.43),

especificamente relativas ao ensino médio, as quais busca responder. Embora reforce a relevância da alteração dos currículos e das práticas de ensino, considerando os diversos aspectos envolvidos nesse processo, um dentre esses fatores recebe especial cuidado: a formação de professores. Segundo o documento, a formação científica e pedagógica e, por meio dela, a compreensão sobre seu objeto de ensino/trabalho, é fundamental a todo docente. Para tanto, cabe ser retomado o debate sobre a formação em nível superior e no espaço de atuação. Conforme destacado:

[...] afigura-se relevante, portanto, a construção de uma política de formação que possibilite ao professor investir em um diálogo contínuo e sistemático com as contribuições advindas de estudos teóricos e empíricos em diferentes campos disciplinares, os quais têm tomado como objeto de investigação a língua(gem) à luz de abordagens distintas – linguística, cognitiva, discursiva, interativa, pragmática sociológica e filosófica. (p. 45).

Acerca desta formação, retomamos as palavras de Geraldi (1984/2011) sobre a relevância, para o professor, de refletir quanto ao caminho que deseja assumir, o qual envolve uma teoria que o auxilie na compreensão e interpretação da realidade:

Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “para que” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas. Ora, no caso do ensino de língua portuguesa, uma resposta ao “para que” envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação. (p.40-41).

Como percebemos neste documento e nos demais que o antecederam (conf. itens 2.2 a 2.4), a qualidade da ação docente no ensino médio requer do professor formação teórico-metodológica que lhe possibilite constituir-se como profissional ciente e consciente de seu fazer. As alterações propostas pelos parâmetros curriculares dependem, necessária e evidentemente, de sua compreensão. Contudo, como enfatizam vários autores, a leitura compreensiva desses referenciais ainda não é acessível a muitos docentes. Seria esse um dos principais empecilhos à aplicação das práticas recomendadas pelos documentos parametrizadores?

De nosso ponto de vista, os primeiros passos para a concretização das propostas oficiais, certamente, dependem de seu entendimento por parte dos professores, bem como da qualificação que é exigida desses profissionais. Nesse sentido, consideramos que o reconhecimento da concepção de língua/linguagem que sustenta os parâmetros curriculares seja um dos pontos de partida para sua aplicação.

Na próxima seção, buscaremos sintetizar a posição dos três documentos quanto a tais conceitos.

## 2.7 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM DOS REFERENCIAIS CURRICULARES DE ENSINO MÉDIO

Nortear as práticas de ensino a partir de uma concepção de língua/linguagem que inclui distintos pontos de vista teóricos e avaliá-las por este mesmo viés tem sido o desafio proposto pelas políticas de educação. Na seção intitulada *Concepção de Língua e Linguagem e Práticas de Ensino*, vimos que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) explicitam a abordagem teórico-metodológica que as sustenta: o interacionismo. Nas bases dessa perspectiva reúnem-se vertentes de diferentes campos teóricos<sup>43</sup>, cujos princípios convergem à concepção de linguagem como *forma de interação*. Por sua vez, a língua é conceituada como uma das *formas de manifestação* da linguagem. Os conflitos entre os interlocutores das diferentes teorias envolvidas não são negados. O destaque, porém, é dado ao que as aproxima: a defesa de que “[...] qualquer texto se constrói na interação. Isso porque assumem alguns princípios comuns no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo.” (p.23). Em síntese, percebemos que a relevância está na defesa, em comum, de que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito.

Conforme observam as OCEM (2006), a abordagem interacionista que concebe o princípio segundo o qual “é pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” tem associado pesquisadores que “buscam compreender os fundamentos biológicos da linguagem

---

<sup>43</sup> As OCEM referem-se ao interacionismo como vertente interdisciplinar, que reúne “estudos desenvolvidos no escopo da Linguística, os quais envolvem estudiosos como Hymes, e na Filosofia da Linguagem, como Bakhtin, na Etnometodologia e Sociologia, como Goffman, na Psicologia, como Bronckart e na educação, como Schneuwly, quanto aos que se encontram no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, como é o caso de Vygotsky e seus seguidores.” (p. 23)

e os que focalizam os aspectos sociais implicados no funcionamento dos sistemas semióticos” (p.23).

Embora algumas passagens dos parâmetros curriculares evidenciem a influência da linha construtivista da psicologia do desenvolvimento, neles vemos predominar o diálogo entre as pesquisas linguísticas, fortemente influenciadas pela teoria dialógica de Bakhtin, e os estudos sociointeracionista de Vigotsky. De acordo com Geraldi (2009), ambos postulam que o processo de interação é

[...] *locus* produtivo da linguagem e, ao mesmo tempo, é centro organizar e formador da atividade mental, já que ‘não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental que a modela e determina sua orientação’. (p.26)

Ainda que tenhamos identificado certa flutuação conceitual, particularmente nos primeiros documentos, nos PCNEM a interação é expressa como “o grande objetivo” da linguagem: “O aluno, ao compreender a linguagem como interação social, amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo.” (p. 10). Fundado pelo embate no interior da própria linguística e pelo diálogo com estudos exteriores a esse campo, esse terceiro modo de conceber língua/linguagem implica a compreensão da heterogeneidade que as constitui. Neste enfoque, teorias díspares buscam respostas para um conjunto de problemas de ordem cognitiva, cultural, histórica, social, ideológica.

Nos PCN+, observamos que a linguagem “deve ser entendida como atividade sociointeracional” (p.44). Neste documento, a interação é destacada na defesa de que

[...] o ensino da língua materna deve considerar a necessária aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical. Esse tripé, necessariamente inter-relacionado, mesmo não sendo exclusivo da disciplina, encontra nela os conceitos e conteúdos mais apropriados. (p.55)

Embora valorizemos os avanços concernentes a concepções de língua/linguagem, texto, ensino, é importante, contudo, refletir sobre algumas passagens. Referimo-nos, entre outras, ao que vemos nos PCN+, em seção sobre os conceitos associados às competências e

habilidades do eixo da *Investigação e Compreensão*. Embora, na apresentação deste documento, não tenhamos aprofundado nossa leitura nos três eixos que compõem o quadro de conceitos estruturantes indicados nos PCNEM (Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão, e Contextualização Sociocultural), o conceito de metalinguagem, por exemplo, implica a competência de “analisar metalinguisticamente as diversas linguagens” (entre elas a verbal). Para tanto, é necessário que o aluno, como competência geral, “[...] encare o conhecimento como instrumento para entender e analisar a realidade cotidiana e refletir sobre ela.” (p. 46).

A definição desse posicionamento, contudo, resulta de escolha entre outros pontos de vista. Os estudos científicos, nesta área, têm considerado três concepções de linguagem. Segundo Geraldi (1984), Travaglia (1995), Koch (1992), são elas: a) a linguagem como representação do pensamento; b) a linguagem como instrumento de comunicação; e c) a linguagem como lugar de interação; como *atividade constitutiva* (FRANCHI et al., 1991). Da perspectiva de Geraldi (1984/2011, p.41), aos três modos de conceber a linguagem correspondem, respectivamente, “três grandes correntes dos estudos linguísticos”: a) a gramática tradicional; b) o estruturalismo e o transformacionalismo; e c) a linguística da enunciação.

Geraldi (1984) e Travaglia (1995/2009)<sup>44</sup> chamam de “linguística da enunciação”<sup>45</sup> a corrente de estudos que se opõe à “linguística do enunciado”. A partir de visões interacionista, cognitivista, discursiva, língua e linguagem são observadas em sua heterogeneidade, em projetos interdisciplinares que reúnem diferentes áreas do conhecimento.

É fato que o desenvolvimento dos estudos da linguagem<sup>46</sup> certamente possibilitou a problematização das perspectivas mencionadas. As pesquisas que subverteram os estudos das regularidades da língua, para observá-la como objeto heterogêneo, integram a terceira

---

<sup>44</sup> Embora deixasse de ser assim denominada, Marcuschi (2008) também utiliza o rótulo “linguística enunciativa”. Para o autor, trata-se de perspectiva que “toma a língua como um conjunto de práticas enunciativas e não como forma descarnada” (p. 19, grifo do autor); considerando a enunciação, com base em Bakhtin/Voloshinov, como “ato social”.

<sup>45</sup> Caberiam neste escopo, segundo Travaglia (1995, p.23), a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os estudos de alguma forma ligados à Pragmática.

<sup>46</sup> Em reflexão acerca da heterogeneidade dos estudos da linguagem e o ensino de língua materna, Flores (2012) avalia que o uso da expressão *estudos da linguagem* pode ser reconhecido como um “sintoma” da heterogeneidade de “um campo que antigamente ninguém hesitava em chamar de linguística” (p.49). Neste cenário, segundo o pesquisador, ocorre nos atuais estudos da linguística uma “[...] oscilação conceitual de termos como discurso, texto, enunciado, enunciação, sentença, [...]. Há tantas definições quantas teorias e, em alguns casos, há variação até mesmo entre os autores de uma linha teórica.” (p.49).

corrente, denominada por Geraldi como linguística da enunciação. Ainda que o rótulo não alcance a diversidade dos domínios interdisciplinares que constituem a linguística na atualidade, explica Geraldi que tal concepção demanda “[...] uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (p. 41). Nesse sentido, podemos compreender que esta linguística reúne outras noções que, apesar de suas especificidades teóricas, têm em comum a compreensão de que os sujeitos se constituem pela linguagem na interação, pela intersubjetividade que é própria da linguagem.

Embora breves passagens mostrem a influência da linha construtivista da psicologia do desenvolvimento, vemos predominar o diálogo entre os estudos linguísticos, fortemente influenciado pela teoria dialógica de Bakhtin e pela teoria sociointeracionista de Vigotsky, que comungam da ideia de que o processo de interação é:

[...] *locus* produtivo da linguagem e, ao mesmo tempo, é centro organizador e formador da atividade mental, já que ‘não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental que a modela e determina sua orientação’ (GERALDI, 2009, p.26).

Considerados os necessários recortes metodológicos de cada segmento dos estudos linguísticos, a limitação do olhar de uma perspectiva leva, de imediato, à busca de outra, movimento contínuo e necessário ao trabalho do professor, que precisa lidar com vários fenômenos da linguagem.

Desta forma, entendemos que a tarefa se torna ainda mais complexa para o professor de língua materna, por implicar uma visão do conjunto dos quadros teóricos da Linguística e pela necessidade de reflexão contínua sobre o desenvolvimento de novas pesquisas. Ou seja, de algum modo, em sua atuação, o professor é convocado a ocupar a posição de pesquisador, com a diferença de que, para ele, é inviável produzir recortes em suas ações, dado que precisa, de modo contínuo, “compreender globalmente” a realidade de seus alunos, especialmente o modo como usam a língua, tendo em vista que a enunciação constitui-se como o interesse maior de seu aluno.

De fato, a compreensão por professores ou estudantes dos cursos de Letras dos conceitos acima referidos revela-se complexa justamente pela diversidade de perspectivas

teóricas – textual, interacionista, cognitiva, discursiva, enunciativa –, que compõem os documentos oficiais e pela oscilação na referência desses conceitos. Contudo, o que poderia ser considerado como fundamentação teórica imprecisa é, de nossa perspectiva, um meio viável de estudo da língua em uso, essa que vem ocupando maior espaço não somente como objeto de trabalhos científicos, mas também como objeto de ensino.

Se a prática de pesquisa exige a escolha de uma perspectiva teórica e da definição de um *corpus* como objeto de investigação, por outro lado, na prática de ensino, cabe ao professor considerar os resultados das pesquisas científicas, em seu conjunto, para desenvolver seu trabalho com o aluno. Quanto a essa necessidade, Flores (2012) critica a simplificação presente em manuais de introdução à linguística que tratam como homogêneo o fenômeno da linguagem:

Na verdade, a realidade que se apresenta ao professor dos níveis médio e fundamental é bem outra: ele, muitas vezes, está em frente de manifestações de linguagem que são, em sua natureza, heterogêneas. O aluno, nos mais diferentes níveis de escolaridade, é sempre um enigma linguístico e entendê-lo assim demanda um conhecimento que contemple a língua/linguagem nessa heterogeneidade. (2012, p.48).

Lidar, pois, com os conceitos centrais dos PCNEM, PCN+ e OCEM é, de nosso ponto de vista, aceitar que o desafio para o ensino de língua/linguagem exige do professor preparação teórico-metodológica que o possibilite abordar as habilidades de leitura, escrita, escuta e fala, as quais devem estar contempladas em sua ação. Alguns dos subsídios teóricos para que possamos assumir esse enfrentamento serão apresentados no próximo capítulo. Nele abordaremos parte da trajetória dos estudos linguísticos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros que fortemente influenciaram na elaboração dos documentos que acabamos de expor.

O segundo propósito da leitura em questão relaciona-se à compreensão que defendemos acerca dos documentos referenciais configurarem-se como um instrumento de institucionalização<sup>47</sup>, no meio escolar, de estudos linguísticos caracterizados por uma

---

<sup>47</sup> A institucionalização da pesquisa linguística no meio escolar e sua divulgação na sociedade tem se revelado em programas de formação continuada de professores e em materiais didático-pedagógicos, como livros didáticos e mídias digitais, além de encontrar espaços em meios virtuais nos quais linguistas apresentam-se como colunistas de veículos da grande imprensa ou de divulgação científica. Entre os linguistas a ocupar tais

heterogeneidade teórica. Finalizado o percurso, dedicaremos o capítulo que segue a tal exposição.

### 3 A NATUREZA HETEROGÊNEA DA LINGUAGEM E A(S) LINGUÍSTICA(S): FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

[...] como querer aquela grande ponte que há de fazer que os professores de português do ensino fundamental e médio agradeçam aos céus, a cada aula que deem, o curso de Letras que fizeram? Fica a pergunta. (NEVES, 2002).

Do cenário de desenvolvimento dos estudos da linguagem, recortamos, neste capítulo, o que serve ao nosso propósito: investigar como a pesquisa em linguística nos permitiu elaborar a proposta de ensino de língua materna que hoje é oficialmente defendida em programas e referenciais curriculares, como exposto no segundo capítulo. Desdobra-se dessa análise a avaliação sobre que reflexões moveram e aproximaram linguistas e professores brasileiros em suas pesquisas e no ensino de língua e linguagem nas últimas décadas.

Assim, neste terceiro capítulo, objetivamos tratar de tais questões com maior detalhe. Para isso, elegemos trabalhos que influenciaram o processo de institucionalização dos estudos linguísticos em documentos referenciais e sustentaram projetos oficiais para a educação.

É bastante importante realçar que os estudos selecionados para esta pesquisa têm caráter ilustrativo. São, portanto, um recorte das obras que privilegiaram a reflexão sobre as noções de *língua* e *linguagem* com propósitos pedagógicos<sup>48</sup>. Além disso, encontram-se nessas obras importantes subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa cuja inovação ainda é referência na atualidade. É o caso, como veremos, das unidades básicas do ensino propostas por Geraldi (1984). Em síntese, lançaremos mão de textos que marcaram o

---

<sup>48</sup> Tal enfoque corresponde ao tema deste trabalho. Compreendemos que as pesquisas da área contam com abordagens que envolvem questionamentos não limitados ao ensino. Em *Conversas com Linguistas*, Borges Neto, entre outros pesquisadores, refere seus estudos no campo da computação, os quais, como explica, pertencem a “uma área completamente distante e deslocada da educação” (2003, p.47). Flores (2012) chama-nos atenção para a diversidade de definições do termo *linguística*, na literatura sobre o assunto, e critica as *Introduções* (sobre linguística) por induzir o leitor “[...] a pensar que os conceitos de ciência e de linguagem são unânimes e únicos. O que, efetivamente, não são”. (p. 46) Sua crítica refere-se, pois, às obras que buscam explicar a linguística “como uma área do conhecimento que se sustenta em uma teoria homogênea capaz de dizer o que é e o que não é ciência.” (p.45-46)

debate em âmbito acadêmico e da formação continuada em período que antecede a elaboração dos referenciais curriculares.<sup>49</sup>

Consideramos, portanto, um dos papéis da linguística, entre outros possíveis: o de contribuir com o ensino, em trabalhos situados no campo da aplicação. Antes, porém, de darmos sequência aos nossos propósitos, é necessário tratar sobre a relevância da linguística na formação do professor de língua materna, tendo em vista entendermos este tema como basilar à pesquisa ora desenvolvida.

### 3.1 A FUNÇÃO DA LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: OS PAPÉIS DO LINGUISTA E DO PROFESSOR

Sabemos que as funções desempenhadas pelo linguista e pelo professor de língua portuguesa têm sido objeto de pesquisa. Entendemos, porém, ser pertinente reexaminá-las a fim de analisar por que tais funções, por vezes, se contrapõem, apesar dos estudos da linguagem indicarem uma relação de complementação e não de oposição entre tais funções.

Para pensar sobre as ações de um professor de Língua Portuguesa no ensino médio – tema que perpassa este estudo –, igualmente inspiramo-nos em reflexões como as de Fiorin (2013)<sup>50</sup>, para o qual, em sua árdua tarefa de explicar *o que é linguística*, salienta que o tratamento da *língua* e da *linguagem* não pode ser reduzido a uma questão de certo ou errado. Conforme o pesquisador, a necessidade de compreender os papéis da ciência, do linguista e do professor de línguas e linguagem passa por reformulações. As mesmas reformulações que cercam a linguística, conforme suas palavras:

Parece estar se configurando em nosso tempo uma nova epistemologia linguística. Ela está ligada ao desmantelamento das fronteiras; [...] As

---

<sup>49</sup> Os textos selecionados compreendem o período de 1980 a 2002, conforme detalharemos no capítulo dedicado à metodologia de pesquisa.

<sup>50</sup> Já em texto de 2008, intitulado *Linguagem e Interdisciplinaridade*, Fiorin afirma que “Parece haver duas formas básicas de fazer ciência: uma é regida por um princípio de exclusão e a outra, por um princípio da participação”. Para o autor, esses dois princípios implicam distintas atividades de pesquisa. Conforme explica: “O primeiro é o da exclusão, cujo operador é a triagem. Nele, quando o processo de relação entre objetos atinge seu termo leva à confrontação do exclusivo e do excluído. As atividades reguladas por esse regime colocam em comparação o puro e o impuro. O segundo regime é o da participação, cujo operador é a mistura, o que leva ao cotejo do igual e do desigual. A igualdade pressupõe grandezas intercambiáveis; a desigualdade implica grandezas que se opõem como superior e inferior. Assim, há dois tipos fundamentais de fazer científico: o da exclusão e o da participação, ou, em outras palavras, o da triagem e o da mistura” (2008, p.32).

circunstâncias históricas criaram um tempo em que adquirem relevo as margens, o descentramento, o dialogismo, as mestiçagens, os hibridismos, as imigrações, a recusa da pureza. Esse ar do tempo leva a pôr em questão os construtos teóricos com que operamos e propõe uma epistemologia fundada na instabilidade, na continuidade, na mistura linguística, nas práticas de linguagem, na heterogeneidade, nos fluxos, nas trocas, nos entrelugares, etc. (FIORIN, 2013, p.9).

Deste modo, se, por um lado, constatamos que o professor necessita se preparar para as mudanças sinalizadas por documentos e avaliações oficiais – como PCNs, PCNEM, Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) –, por outro, acreditamos que essa preparação coincide com a revisão da Linguística, referida por Fiorin (2013) e pelos próprios documentos. Acerca da formação do professor, destacam os PCN+ (2002, p.84):

Hoje em dia é impensável que o professor se contente apenas com a formação específica que recebeu nos anos de curso superior: cada vez mais se requer uma preocupação com a formação e capacitação contínuas. O professor deve estar atento às lacunas de sua formação e às necessidades apontadas pelo contexto em que atua, programando para si mesmo um projeto de formação que, entre outras medidas, inclua cursos, leituras, estudos, parcerias.

Confirma-se, assim, a relevância de ponderarmos acerca da relação entre a demanda pela qualidade da formação do professor e a trajetória da pesquisa linguística no país.<sup>51</sup> Não obstante o significativo incremento das pesquisas em linguística, percebemos que nem sempre o período de graduação é suficiente para que os futuros professores tenham clareza sobre cada teoria aprendida, seus conceitos, contrapontos e contribuições. Como questiona Neves (2002), “Ensina-se, é óbvio, linguística, no curso de Letras. A pergunta é: os alunos sabem, minimamente, o que fazer com a linguística no ensino da língua?” (p.265). Para responder a tal indagação, a reflexão sobre os papéis de professor e de linguista mostra-se fundamental.

A trajetória dos precursores na reflexão sobre a relação entre linguística e ensino no país coincide também com um novo desafio da escola brasileira: lidar com as “dificuldades” advindas da democratização da educação. A população conquistou acesso ao ensino, sem conquistar, porém, plena cidadania. Neste percurso, em que as crianças e jovens, antes excluídos, chegam ao ensino fundamental, e mais recentemente ao ensino médio, professores

---

<sup>51</sup> Ainda que destaquemos o papel da Linguística para o campo do ensino, vale frisar que temos ciência quanto às suas pesquisas contarem com abordagens que envolvem problematizações não limitadas ao ensino.

se perguntam o que fazer.<sup>52</sup> Aprender a reaprender para ensinar é um dos desafios. Eis, assim, que a educação continuada para professores torna-se uma exigência.

Para atender aos PCNs, há professores que prezam as “receitas” de boas atividades de aulas, desprezando, porém, alguns dos referenciais teóricos de sua formação, e a realidade linguística de seus alunos, bem como deixando à parte práticas de reflexão sobre o uso da língua. Vemos que a preocupação referida por Neves (2002) segue mobilizando o trabalho com formação de professores em graduação e pós-graduação, conforme relata a autora:

[...] eu mesma tenho tratado desse problema, e já procurei mostrar que “o professor de ensino médio tem necessidade de conhecimento de linguística para bem equacionar o tratamento que dará ao ensino da gramática”, mas que “esse conhecimento abrange a compreensão de que não se transferirão meramente, aos alunos lições de linguística aprendidas na universidade” (p.266).

Arriscamos afirmar como consenso a visão entre os formadores de professores que “O conhecimento das diferentes teorias linguísticas é inquestionavelmente necessário para que o futuro professor de português entenda o fenômeno da linguagem e funcionamento das línguas.” (NEVES, 2002, p.267). Contudo, diante de tal certeza, retomamos a pertinente provocação de Flores (2012, p.43) em sua análise de conceitos teóricos presentes em manuais introdutórios a linguísticas. Sobre tal discussão, rebate o autor: “[...] o que querem dizer os linguistas quando afirmam que a linguística é essencial para o professor de língua portuguesa?”. Ou seja, cabe perguntarmos como os novos professores e aqueles que buscam formação continuada têm alterado suas práticas a partir das reflexões motivadas pela linguística.

Na história da relação entre linguística e ensino, professores e linguistas, por vezes, entram em conflito. Na última década, a reação de professores que buscavam reciclar sua formação ainda era de incômodo. Como exemplo do desconforto vivenciado por alguns professores tomamos, por um lado, as críticas à gramática normativa e, por outro, as propostas de adoção de teorias que incluem o estudo de gêneros orais. Como lidar com o que aparentemente é contraditório ao papel do professor? Conforme afirma Preti (2004, p.182):

---

<sup>52</sup> Vale referir o provocativo título escolhido por Bortoni-Ricardo (2005) para sua obra, “Nós *cheguemu* na escola, e agora?”, dedicada a temas como heterogeneidade linguística e ensino da língua, desigualdades sociais e variação linguística.

[...] alguns (*professores*) muito presos à ideia de uma língua ideal (a língua exemplar das gramáticas da língua culta) contestam a utilidade de uma visão mais ampla sobre as variações linguísticas, muitas das quais estão ligadas à língua dos vários gêneros de textos, que os alunos usam em sua vida diária (cf. MARCUSCHI, 2002, p.19-36, grifo nosso).

Entendemos que a visão mais ampla referida pelo pesquisador sobre o tema da variação linguística estende-se a inúmeros outros aspectos do trabalho com língua e linguagem. Considerando que estudar todos os níveis de linguagem significa tratar sobre sua *heterogeneidade*, Flores (2012, p.56) pondera: “Talvez seja a hora de se perguntar se não é próprio da natureza da linguagem a diversidade das formas de abordá-la.” Ou seja, o trabalho com a heterogeneidade exige que o professor de português adote mais de um quadro teórico em sua prática de ensino.

Em consonância com as ideias de Fiorin (2008/2013), Flores acrescenta ao debate o questionamento sobre o que hoje é *fazer ciência* na área da linguagem: “[...] há entre os linguistas muito preconceito sobre o que pode (ou não) ser considerado a linguística, já que desde Saussure a linguística é, ou deveria ser, uma ciência.” (p.49)

Dado que à realidade tanto da pesquisa quanto do ensino de língua impõe considerarmos o desenho de uma nova epistemologia, cabe aos seus protagonistas uma tomada de posição, como observa Flores:

Nos dias de hoje, a linguística convive com a diversidade teórica, e seus pesquisadores ou assumem uma visão sensível aos mecanismos inerentes à língua e, portanto, enfatizam a potencialidade do estudo do fenômeno em nível *stricto sensu*, ou assumem uma visão caracterizada pelo constante debate epistemológico e, por isso mesmo, mais sensível à constituição heterogênea da língua (irregularidades, subversões ao sistema, etc). Estes enfatizam a potencialidade do estudo do fenômeno em nível *lato sensu*. (p.49-50).

Para nosso estudo, interessa ter em vista a compreensão do autor quanto ao reconhecimento dos diferentes posicionamentos: “Tenho defendido que ambas as perspectivas são complementares e respondem por momentos distintos de análise da linguagem.”

(FLORES, p.50). A partir das palavras do professor-linguista, igualmente defendemos que ambas são complementares e indispensáveis ao ensino de língua.

Do mesmo modo, é relevante, para nosso estudo, considerar a reflexão de Fiorin (2008, p.32) acerca das “duas formas básicas de fazer ciência”. Conforme explica, “[...] uma é regida por um princípio de exclusão e a outra, por um princípio de participação”. Do primeiro movimento, cujo ápice ocorreu no século XX com a valorização da especialização, cria-se a figura do homem de ciência que muito sabe sobre sua pesquisa, mas muito ignora sobre o que se passa ao seu redor. No caso da linguística, Fiorin observa que “Já não se encontram mais linguistas, mas foneticistas, sintaticistas, fonólogos, semanticistas, analistas do discurso e assim por diante. [...] Torna-se cada vez mais difícil encontrar alguém com uma formação linguística abrangente.” (p. 35). Na avaliação do autor, na atualidade, “a especialização é vista como algo fora de moda, relacionada a um pensamento autoritário” (p.36), trata-se da visão de ciência guiada pelo princípio de participação.

A tarefa, certamente, não é simples, por envolver acesso ao conjunto dos quadros teóricos da Linguística e a reflexão contínua sobre o desenvolvimento de novas pesquisas. Ou seja, de algum modo, cabe ao professor, em suas ações, também ocupar a posição de pesquisador. Contudo, diferentemente deste, ao professor é inviável produzir recortes em suas observações, dado que precisa, permanentemente, compreender de modo global a realidade de seus alunos.

Entendemos que certos problemas na relação entre professor e linguista surgiram do inevitável conflito gerado pelos seus papéis. Enquanto ao linguista cabe descrever e explicar seu objeto de estudo<sup>53</sup>, sem tecer juízos de valor; o ideal de trabalho do professor historicamente envolveu ensinar a variedade de maior prestígio social. Considerar, entre outros fenômenos, as variedades linguísticas de seu aluno, inserindo-as, a partir de um olhar científico, nos programa de ensino, passou a ser um grande desafio em uma cultura de defesa irrestrita à norma padrão e de pouca reflexão acerca dessa norma.

---

<sup>53</sup> Pode-se entender que tal visão quanto à tarefa do linguista tem origem na fundação da linguística como ciência. Em relevante reflexão que trata do ofício do linguista segundo o *CLG* –, Flores (2009) problematiza o tema, indicando que a definição, por Saussure, de conceitos como língua, fala e linguística, foi seu primeiro gesto em busca de entendimento sobre o papel desse pesquisador. Entre os recortes do *CLG* expostos por Flores sobre a “matéria da Linguística”, consta o que “[...] é constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana, quer se trate de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas ou de decadências, considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a ‘bela linguagem’, mas todas as formas de expressão” (*CLG*, p.13 apud FLORES, p.32). Assim posto, diferentemente da abordagem tradicionalmente delimitada do ensino, observa-se que, desde sua fundação, a ciência da linguagem tem de lidar com a complexidade de um objeto de contornos difíceis.

Entre os dois profissionais, pensamos que a principal divergência esteja exatamente na tarefa de prescrever, sendo a prescrição da norma padrão, com base em uma gramática tradicional, o ponto mais crítico. Ou, para sermos mais precisos, o problema revela-se na visão de língua e de linguagem adotada e nos métodos de ensino, amparados nesta visão. Ainda que conhecedor do saber científico, identificado com determinadas correntes da linguística e crítico da gramática tradicional, cabe ao professor ensinar a norma culta, o que não seria problema se este ensino não excluísse reflexão sobre esta e sobre as demais variedades linguísticas.

O embate surge, portanto, quando a norma culta é vista como a língua correta, cujo uso hegemônico é imposto. As dificuldades se avolumam quando não se inserem no ensino da norma culta reflexões sobre fenômenos linguísticos (uso, variação e mudança), intrínsecos à natureza da língua, e aspectos extralinguísticos, que integram o discurso.

A aproximação das tarefas do linguista e do professor decorre da necessidade de desenvolver investigação contínua dos fenômenos da língua e da linguagem, os quais são descritos e analisados por meio de conceitos que conformam este campo do saber. Assim, com o intuito de refletir sobre a contribuição da Linguística no trabalho do professor, e, de modo especial, investigar o embasamento teórico que constitui documentos e programas de educação oficiais, revisitamos na próxima seção algumas das publicações brasileiras que promoveram impacto no processo de formação contínua do professor e, por consequência, no ensino de língua portuguesa.

Elegemos reflexões e críticas responsáveis por importantes alterações na formação de professores, em suas práticas, na produção de livros didáticos e, de modo especial para nosso estudo, na configuração do Enem, que será analisada no quinto capítulo desta pesquisa.

Conforme veremos nas seções a seguir, diferentes discussões caracterizam cada uma das etapas. Ainda que seja arriscado separar de modo rigoroso os estudos desenvolvidos nas últimas décadas em sua relação com o ensino, pode-se observar um predomínio de temas em dois momentos: ênfase na crítica à gramática normativa por suas lacunas; discussão que envolve os debates sobre variação linguística (sociolinguística) e pesquisas funcionalistas, já que os estudos descritivos e a metalinguagem da GT que os envolve não dão conta de estudo gramatical da língua em uso. No segundo momento, predominam os debates sobre gêneros discursivos, análises discursivas e enunciativas, leitura e produção textual, consideradas pelo viés sociointeracionista, conforme vimos nos textos parametrizadores.

A partir desse cenário, as próximas seções expõem os estudos selecionados para esta pesquisa.

### 3.2 UM RELICÁRIO CHAMADO LÍNGUA E OS PIONEIROS DA LINGUÍSTICA NO BRASIL

É possível dizer que um dos impactos da Linguística para o ensino de línguas advém, inicialmente, do posicionamento científico registrado na obra que inaugura a linguística moderna – o *Curso de Linguística Geral*, resultado dos cursos ministrados por Ferdinand de Saussure e publicados por seus alunos em 1916. No capítulo sobre a matéria e a tarefa da linguística, consta que:

A matéria da Linguística é constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana, que se trate de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas ou de decadência, considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a “bela linguagem”, mas todas as formas de expressão. (CLG, 1997, p.13).

No Brasil, a ciência da linguagem insere-se ao largo do trabalho de fixação da norma culta do colonizador, tendo inicialmente, como um de seus principais focos a crítica à gramática tradicional, por suas lacunas ao prescrever e descrever exclusivamente a Norma Padrão.

Segundo Marcuschi (2004), a visão de língua como “uma espécie de relicário no qual se acham depositados os tesouros do conhecimento de que necessitamos” (p. 263) ignora uma formação crítica do cidadão, cabendo ao aluno ser exposto à boa linguagem e confiar na existência de uma língua “homogênea, unificada e não problemática”. Tal compreensão de língua explica o uso dos *florilégios* (antologias) e das *crestomatias*<sup>54</sup> (compilações de textos literários selecionados para uso didático) até meados do século passado. Sintetiza o autor: [...] o ensino deveria expor o aluno aos bons textos da tradição literária para absorver e prosseguir a tradição, como se a língua fosse homogênea e estável, sem variações nem mudanças ao longo da história. (p. 263).

---

<sup>54</sup> A *crestomatia* de Radagasio Taborda, de 1931, da Editora Globo, era adotada pela maioria das Escolas Normais e nos Ginásios do Brasil, segundo indicação do Ministério da Educação, que determinava como deveria ser o ensino do Português nas três primeiras séries do ensino fundamental. Cabe referir que o MEC, nessa época, recomendava ênfase ao trabalho com leitura de textos e não com a gramática. A produção textual deveria ter espaço nas séries mais avançadas. (MARCUSCHI, 2009, p.262)

A visão e a prática de ensino criticadas por Marcuschi anteciparam e ultrapassaram o período de instalação da disciplina de Linguística nos cursos de Letras e a produção, no Brasil, de estudos nesta área do conhecimento. Nos períodos que antecederam as pesquisas linguísticas no país, os estudos filológicos e da gramática valorizavam uma visão de língua e de linguagem que criou raízes, vigorando até recentemente. Como exemplifica Marcuschi (2004):

Lembro ainda outra obra muito conhecida, a *Seleção em Prosa e Verso* (1884) de Alfredo Clemente Pinto, editada pela Martins Livreiro, de Porto Alegre, que em 1980 atingia a 55ª edição e ainda era usada em vários colégios. (p.263)

Assim, as primeiras reflexões linguísticas seguiram paralelamente à manutenção das noções de língua e linguagem próprias da tradição, que entendem a norma padrão como única língua a ser objeto de estudo descritivo e cujo ensino desconsidera as situações de interlocução nas quais a norma padrão não é adotada pelos falantes.

Acerca das pesquisas iniciais em linguística no Brasil, Altman (1996) expõe as dificuldades que envolvem o trabalho de recuperação das histórias pouco contadas neste campo. No texto *Memórias da linguística na linguística brasileira*, Altman refere-se ao “paciente trabalho de garimpagem” necessário à coleta de informações sobre o que denomina de gêneros clássicos da produção linguística (gramáticas, dicionários, ensaios e artigos) e confessa:

A impressão do historiógrafo que se propõe a uma reflexão sobre como a comunidade acadêmica brasileira percebeu e registrou o trabalho com a linguagem que as gerações que a antecederam executaram é a de que não há como resgatar esta memória. (p.174).

Em nossa empreitada, buscamos parte dessa memória recuperada pelos estudos de Altman (1996, 1998). A autora examina manuais feitos por linguistas brasileiros do século XX, nos quais consta a história da formação e do desenvolvimento das suas

especialidades.<sup>55</sup>Vale destacar, entre elas, a obra *Princípios de Linguística Geral*, cuja primeira edição é de 1941, de Joaquim Mattoso de Câmara Jr. (1904–1970), “[...] reconhecido por várias gerações de linguistas como o introdutor da moderna ciência da linguagem no Brasil e, talvez, em toda a América Latina.” (ALTMAN, 2009, p.120).

Mattoso abriu os caminhos para a linguística no Brasil na década de 1940. Nesse período atuava na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal. De sua profícua trajetória resultaram 14 livros, entre eles, *Problemas de Linguística Descritiva*, *Dicionário de Linguística e Gramática* e *História da Linguística*, além de mais de uma centena de publicações, entre artigos, resenhas e traduções sobre língua portuguesa.

Quando a linguística gera desconforto – o que é positivo! –, parecem ainda mais atuais as reflexões do professor Joaquim Mattoso Câmara Jr, publicadas em seu ensaio “Erros de Escolares como Sintomas de Tendências do Português no Rio de Janeiro”. Com o seu trabalho, e no papel de pesquisador, Mattoso reforçou, em 1957, de modo audacioso sua atuação como fundador dos estudos linguísticos no Brasil. Nele recomenda aos professores de língua portuguesa observar a passagem para a escrita de usos recorrentes na fala de seus alunos, ou seja, considerar as inovações linguísticas manifestadas pelos falantes à época antes de tratá-los como incapazes de aprender a escrever corretamente, segundo o padrão exigido. Ao seu modo, o professor estimula os colegas a adotarem a posição de pesquisador a fim de compreenderem os “erros” de seus alunos.

Considerando-se que a disciplina de Linguística ingressa nos currículos de Letras somente nos anos 1960<sup>56</sup>, e que o *Curso de Linguística Geral*, obra inaugural da Linguística moderna, teve sua primeira edição brasileira somente em (1969)<sup>57</sup>, a década de 1950 pode ser considerada, assim, como período “preparatório ao estudo científico” ou “pré-científico” no

---

<sup>55</sup> Altman investiga o modo como alguns autores de manuais escreverem a história da linguística: “[...] Focalizo, principalmente, certas dificuldades relativas ao escopo – objeto e datação – foco, motivação e tipo de orientação que o autor procurou imprimir ao seu texto.” (ALTMAN, 1996, p.174). Em sua pesquisa, estão *Ensaio de Filologia*, de Sílvio Elias (1963); *Introdução aos Estudos Linguísticos*, de Francisco da Silva Borba (1970); *Introdução à Linguística Românica. Histórico e Métodos*, de Maria Luísa Fernandez Miazzi (1972); *História da Linguística*, de Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1975); *Sintaxe gerativa do Português. Da teoria padrão à teoria de regência e ligação*, de Lúcia Maria Pinheiro Lobato (1986); *Linguística Histórica. Uma Introdução ao estudo da história das línguas*, de Carlos Alberto Faraco (1991); *A Geografia Linguística no Brasil*, de Sílvia Figueiredo Brandão (1991); *Linguística Românica* (com ensaio de Ataliba T. de Castilho sobre “O Português do Brasil”), de Rodolfo Ilari (1992).

<sup>56</sup> Segundo Castilho, em *Contribuições do GEL ao Desenvolvimento da Linguística Brasileira*, (<http://www.gel.org.br/busca-gel/index.php>), em somente três universidades a Linguística conseguia visibilidade na época: na do Paraná, com Raul Farâni Mansur Guérios, na de São Paulo, com Theodoro Henrique Maurer Jr., e na do Rio de Janeiro, com Joaquim Mattoso Câmara Jr.

<sup>57</sup> SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.

campo da linguagem no país. Conforme Altman (2009), a primeira geração de pesquisadores brasileiros fundamentou seus estudos no pensamento linguístico europeu, buscando “[...] excluir-se da tradição normativa, da investigação da linguagem enquanto fenômeno biológico, da tradição do pensamento filosófico grego e, principalmente, da tradição filológica, então dominante” (ALTMAN, 2009, p.126).

Publicações como as de Mattoso Câmara Jr. podem ser consideradas inaugurais na historiografia da Linguística brasileira. Acerca do contexto dos anos 1960, Altman registra:

O critério determinante para os pesquisadores brasileiros que nos anos sessenta buscavam afirmar sua autonomia enquanto linguistas foi o da ‘autonomia’ da disciplina em relação aos outros estudos linguísticos que se realizavam no país. Como a pré-linguística e a paralinguística não se interromperam, segundo Mattoso, com o advento da linguística (cf. Mattoso Câmara, 1975:14), excluir essas tradições (e seu estudo) do então novo campo de estudos que apenas se inaugurava no Brasil nos anos sessenta era uma consequência inevitável. [...] Por extensão, as tentativas de periodização da produção linguística brasileira reproduziram, quero crer, em nosso contexto, este recorte, considerando os estudos linguísticos no Brasil como o ponto privilegiado e chegada de um processo “evolutivo” de três fases: a gramatical (entendida como normativa), a filológica e a linguística. (1996, p.185).

Paralelo a esse movimento, o contexto do ensino é marcado pela publicação de manuais com o formato próximo dos atuais. A escola volta a enfatizar o ensino da gramática, diretriz que seguirá até o final do último século, quando começa a ser questionada. A influência da linguística no ensino ainda era assunto pouco discutido pela disciplina de linguística, envolta mais à preocupação de estabilizar seu espaço no meio acadêmico. Até então, os mais importantes estudiosos assumiam a posição de filólogos: “Voltados, [...] ‘verticalmente’, para trabalhos de grande erudição sobre o português, enquanto língua de cultura, seria difícil ver surgir, dentre os filólogos da primeira geração, a preocupação com dados da fala do presente – objeto material considerado ‘menor’.” (ALTMAN, 1998, p. 71).

Em 1960, Antônio Houaiss publicou o livro *Sugestões para uma política da língua*, pelo Instituto Nacional do Livro. Houaiss propõe caminhos para o alcance da unidade linguística nacional, tratando, entre outras questões, de normalização, padronização do ensino, correção da pronúncia, sobre seu uso (com atenção à língua do teatro – texto de abertura do livro) e acerca da relevância das pesquisas linguísticas. Por ora, cabe destacar o instigante

capítulo *Sobre a “Língua Brasileira”* (com uso de aspas pelo autor), no qual Houaiss debate o tema em entrevista com Celso Cunha, Serafim da Silva Neto e Sílvia Elia, todos contrários à existência da “nova língua”, já que “A língua do Brasil é a língua dos seus homens cultos, a língua padrão, a língua que se ensina nas escolas e que se procura manter num grau de certa fixidez [...]” (p.98). Sobre os problemas do ensino, Houaiss cita a produção de gramáticas como principal fator de dificuldade: “[...] com algumas exceções as gramáticas brasileiras são mal codificadas, são mal feitas. Têm realmente regras bizantinas. [...] a culpa é que ou não temos ainda bons gramáticos ou os bons gramáticos não escrevem gramática” (1960, p.114).

Com o ingresso da Linguística no Brasil, novas pesquisas propõem um rompimento com os estudos antes restritos à língua padrão (e eventualmente os textos antigos, historicamente importantes, que constituíram sempre a preocupação dos filólogos). Conforme destaca Ilari (2009) em texto publicado no portal do Museu da Língua Portuguesa, o português-brasileiro, objeto da Linguística:

[...] não inclui apenas a língua trabalhada esteticamente pelos grandes escritores, ou a expressão altamente formal dos documentos oficiais; abrange também variedades regionais como o "dialeto" caipira, os falares do tapioquano e do guasca ou as gírias dos malandros cariocas e dos seringueiros da Amazônia; inclui ainda diferentes variedades correspondentes à estratificação socioeconômica da população brasileira. (s.p.)

Considerados, assim, os debates da época, Altman registra o ano de 1968 como data de início da disciplina no país, não cronológica, mas “[...] representativa do momento em que um grupo de profissionais ligados ao estudo da linguagem percebeu-se como pertencente à especialidade designada ‘Linguística’.” (1998, p.44).<sup>58</sup>

Entre os trabalhos pioneiros, elaborados por pesquisadores já identificados com a nova ciência, está o *Projeto de Estudos da Norma Urbana Culta (NURC)*, idealizado pelo professor Ataliba T. de Castilho para estudar a diversidade dos falares brasileiros. Sua implantação ocorreu no final da década de 1960, com o propósito de examinar a fala de informantes de nível universitário de cinco capitais: Recife, Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

---

<sup>58</sup> A citação traz um dos argumentos da autora para explicar o recorte metodológico adotado para o desenvolvimento de seu estudo historiográfico, que resultou na publicação intitulada *A pesquisa Linguística no Brasil (1968-1988)*.

Inúmeras pesquisas resultaram do Projeto NURC, pelo seu valor científico e rigor metodológico. Entre seus frutos estão *A gramática do português falado*, organizada por Ataliba de Castilho, *A língua falada culta de São Paulo*, organizado por Dino Preti e H. Urbano, artigos, dissertações e teses, além de outros trabalhos que seguem contribuindo para conhecimento mais detalhado da norma culta brasileira, no âmbito da pesquisa e do ensino. Nos mesmos moldes, apresenta-se o Projeto VARSUL (Variação Linguística na Região Sul do Brasil), criado na década de 1980<sup>59</sup>, cujo banco de dados já possibilitou grande número de pesquisas.

Vemos, assim, que as reflexões linguísticas que geraram maior interesse aos pesquisadores nesse período inicial fundamentam-se em teorias estruturalistas, gerativistas, sociolinguísticas e semióticas, situadas no eixo sincrônico, substituindo os estudos diacrônicos de análise e descrição linguística anteriormente desenvolvidos.

Ao finalizarmos esta seção, é importante observar que o atual diálogo entre a linguística e o ensino, bem como a implantação de documentos parametrizadores, resultam dos passos iniciais expostos e, certamente, do longo e intenso trabalho desenvolvido nas últimas décadas por pesquisadores e professores. É sobre este trabalho que trataremos nos itens que seguem.

### 3.3 DAS INQUIETAÇÕES ÀS PROPOSIÇÕES DE BASE PARA UM ENSINO PRODUTIVO DE LP

Desde a década de 1970 os estudos linguísticos no Brasil apresentam um importante crescimento. O aprofundamento das pesquisas, a ampliação das linhas de abordagem e o incremento no número de publicações são, entre outros, fatores que confirmam o expressivo progresso dos estudos linguísticos, que se intensificam nos dias atuais.

De um conjunto representativo de estudiosos cujas obras foram publicadas no período de 1980 a 2006, selecionamos para nosso trabalho cinco autores que estabeleceram a

---

<sup>59</sup> Integram o VARSUL a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal do Paraná, configurando-se em três grupos de trabalho: 1) Atlas Linguístico e Etnográfico; 2) Bilinguismo; 3) Variação Linguística. Esse projeto deveria alavancar os cursos de Pós-Graduação, para que se produzisse um material descritivo da língua falada no sul do Brasil.

pesquisa em Linguística no Brasil, contribuindo expressivamente para o diálogo entre a ciência e a escola na área do ensino de língua portuguesa. São eles os professores Carlos Franchi, Celso Pedro Luft, João Wanderley Geraldi, Ingedore Villaça Koch e Luiz Carlos Travaglia. Para elegê-los, com exceção de Luft, consideramos especialmente a presença de suas obras nas referências bibliográficas dos parâmetros curriculares de Ensino Fundamental e Médio<sup>60</sup>.

Quanto à presença de Luft entre os pesquisadores citados, consideramos pertinente recuperar seu papel como gramático que, pioneiramente, teceu críticas ao ensino tradicional de língua portuguesa. O professor-pesquisador, cuja bibliografia volta-se largamente ao estudo da gramática da Norma Padrão – autor de dicionários, gramáticas e manuais –, surpreendeu e provocou importante reflexão sobre as práticas de ensino de português na década de 1980, com a publicação de *Língua e Liberdade* – por uma nova concepção de língua materna, em 1985.

Tal como expõe o título da obra, a expectativa de muitos pesquisadores das décadas de 1980 e 1990 voltava-se ao rompimento com um ensino de língua restrito à sua descrição – à metalinguagem. Alguns títulos da década de 1980 confirmam esse foco, entre eles estão: *O Texto na Sala de Aula* (GERALDI, 1984); *Criatividade e gramática* (FRANCHI, 1988).

Os debates em torno do tema prosseguem em questionamentos como os de Franchi (1991), em *Que é mesmo “gramática”?*; de Possenti (1996), em *Por que (não) ensinar gramática na escola?*; de Ingedore Koch (1997), em *A inter-ação pela linguagem*; de Luiz Carlos Travaglia (1997), em *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. Ainda nesse mesmo período, Travaglia (2003) também divulga sua concepção de educação linguística em *Gramática – Ensino Plural*. São obras que privilegiam concepções de língua e linguagem *como meio de constituição e forma de interação*, propondo-as como fundamento da formação de professores e de suas ações pedagógicas.

---

<sup>60</sup> Nos PCN (1998) encontram-se entre as referências três obras de Franchi (1988, 1991, 1992), quatro de Geraldi (1984, 1993, 1996), sendo uma delas em parceria com Chiappini (1997); seis obras de Koch (1992), sendo quatro delas em coautoria com Fávero (1989, 1991, 1994, 1997) e uma com Travaglia (1989). Nos PCNEM (2000), há uma publicação de Geraldi (1993). Nos PCN+ (2002), constam um título de Koch (1997) e um de Travaglia (1997). Curiosamente são as duas únicas obras relativas à área de Língua Portuguesa deste documento. Cabe ressaltar acerca de ambas, que suas primeiras edições foram publicadas, respectivamente, em 1992 e 1995. Nas OCEM (2006), estão uma obra de Geraldi (1998) e duas de Koch (1998,2002).

Tendo em vista que a maioria dos autores citados segue suas produções de pesquisa e atuação como professores até os dias atuais, cabe esclarecer que passaremos a tratar de publicações que se destacaram entre 1970 e os anos 2000, estando estas entre as principais bases teóricas dos documentos oficiais.

### 3.3.1 A linguagem como *atividade constitutiva* em Carlos Franchi

Ao defender sua visão de linguagem como *atividade constitutiva*, Carlos Franchi (1992) revela o interesse por analisar a significação como problema básico da linguagem. Em seus estudos, de perspectiva funcionalista, destina atenção ao lugar da língua na escola, em questões de gramática e de texto/discurso.

Em *Linguagem – atividade constitutiva*, afirma não concordar com uma concepção de linguagem que a reduz a um instrumento para transmissão de informações. Defende a linguagem como *atividade constitutiva*, “livre e criadora”, como:

[...] relação instável de interioridade e de exterioridade, de diálogo e solilóquio: antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências (1992, p.25).

Com importante experiência na formação de professores, aborda o tema nos textos *Criatividade e gramática* (1979/1988) e *Mas o que é mesmo gramática* (1991), registros<sup>61</sup> de um pensamento inovador e ainda atual, caso se considere que o ensino de gramática, com frequência, pouco possibilita reflexão de uma perspectiva enunciativa, uma vez que, de modo geral, tradicionalmente não ultrapassa o nível da frase.

---

<sup>61</sup> Há de se destacar que pelo modo como divulgava seus estudos, predominantemente em palestras, cursos e apresentações, muitas das produções de Franchi foram publicadas em livros somente após sua morte, em 2001. Mesmo que não tenham sido volumosos, seus textos foram fundamentais pela consistência e inovação no que se propunha desenvolver sobre a relação entre sintaxe e semântica. Organizado, em 2011, por Eglê Franchi e José Luiz Fiorin, *Linguagem – atividade constitutiva – teoria e poesia*, recupera o pensamento de Franchi em um dos seus mais importantes textos: *Linguagem – atividade constitutiva*, publicado em 1992.

Em *Criatividade e gramática*, o autor trata especialmente da liberdade de escrita, supostamente ameaçada pelas regras gramaticais. Ou seja, problematiza o conceito de criatividade na produção verbal, da escrita e da oralidade, em um contexto histórico de aprofundamento da crítica à gramática tradicional e da falta de clareza sobre as diferentes concepções de gramática vigentes.

Franchi discute a visão de ensino concebida nas primeiras décadas do século XX, segundo a qual pensamento e linguagem não são somente instrumentos de uma ação segunda e exterior.<sup>62</sup> Diferentemente do que se defendia, linguagem e pensamento passam a ser compreendidos como formas de ação e processo de constituição e de organização da experiência humana.<sup>63</sup>

Segundo esta perspectiva, a educação começa a ser vista de modo distinto, não mais como “transmissão de uma herança cultural, nem como transferência de informações e currículos.” (p.45) Abre-se, deste modo, espaço para a criatividade, para a imaginação, que passa a integrar o fazer científico da época, tornando-se objeto de estudo e meio de construção do conhecimento. Sobre o que pode resultar da pedagogia então proposta, salienta Franchi que:

No curso de seu desenvolvimento, quando faz e conhece, quando é artesão ou artista, o homem é quem escolhe o seu lugar de observação e progride menos sobre o feito e mais sobre o que é capaz de desfazer e refazer. Cada etapa de estágio é sempre um estado provisório. (p.44)

Nesse quadro, por um lado, a linguagem é atividade sujeita a regras, a restrições; por outro lado, como práxis, é espaço para criação na interação social quando o sujeito se apropria do sistema linguístico para constituir-se a si próprio como locutor e aos seus interlocutores. Segundo o autor: “[...] essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, que ativa esquemas prévios: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução” (p.48).

---

<sup>62</sup> Franchi menciona a relevância dos estudos de Piaget sobre a importância do comportamento criativo para o desenvolvimento da aprendizagem.

<sup>63</sup> Cabe mencionar que, neste mesmo período, a produção científica passa a tomar a *hipótese* como ponto de partida em seu processo criador, aceitando que ela depende do ponto de vista assumido pelo cientista: “seus propósitos e intenções, pressupostos filosóficos e ideológicos, certas circunstâncias de sua prática, sua pertinência a um determinado contexto e cultura” (p.43). Conforme destaca Franchi, nesse novo contexto científico, “a criatividade se transforma em um elo interdisciplinar entre a ciência e a arte, entre a teoria e a poesia”. (p.44).

Assim, ao tratar de uma teoria da gramática, entende que esta deveria observar a aparência “paradoxal” dos processos linguísticos: “Eles parecem singulares e únicos, em cada ato de fala, não somente enquanto evento particular, mas enquanto fonte de inovação e de criação de um ponto de vista.” (p. 49)

Contudo, para Franchi, não há uma “gramática” nova a cada momento, pois existem regras a serem seguidas. A criatividade seria manifesta, assim, de diferentes formas: na exposição de um tema (pontos de vista, argumentação etc.), no modo como manipula a linguagem, dando a ela “significação própria”, no uso da linguagem figurada, da poesia. Esses, porém, não são reconhecidos como os únicos recursos. Conforme considera o pesquisador, a ideia de criação não pode limitar-se ao uso de metonímia e metáforas (conf. R. Jakobson).

*Mas o que é mesmo gramática?*, aborda a avaliação textual a partir de diferentes concepções de gramática. Após analisar a avaliação de duas narrativas com “muitos erros de gramática”, segundo os professores participantes de uma oficina que ministrou, Franchi questiona: “Que concepção de gramática teriam esses professores?” Seria a de “um conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”? (p.16).

Para o autor, a concepção de gramática tradicional que constitui as avaliações em questão revela várias limitações. Além desta, a gramática descritiva também deixa à parte importantes aspectos em sua aparente neutralidade: “Quem está descrevendo uma língua pode, muito bem, simplesmente desconsiderar os fatos da linguagem coloquial e popular como devendo ser ‘a priori’ rejeitadas por serem ‘vulgares’” (p.23). Nesse caso, a gramática descritiva estaria funcionando como instrumento para as prescrições da gramática normativa.

Contrapõe a essas gramáticas uma terceira noção “de base humanística”: a gramática interna, a partir da qual o aluno pode “ampliar suas experiências linguísticas e suas hipóteses gramaticais” (p.30-31), caso sua aprendizagem estiver adequada ao seu processo de amadurecimento<sup>64</sup>. Cabe, pois, ao professor considerar aspectos que não são exclusivamente de ordem da gramática normativa.

Sobre a formação do professor, Franchi destaca, ainda, a importância de conhecer as gramáticas teóricas dos gramáticos e dos linguistas: “Não para, necessariamente, ensiná-la a

---

<sup>64</sup> Podemos notar a influência da teoria construtivista de Piaget na obra de Franchi.

todo custo aos seus alunos infantes. Mas para usá-la como instrumento analítico e explicativo da linguagem de seus próprios alunos” (p.32).

Para encerrar, o autor sintetiza a expressiva contribuição de seu pensamento: “Pelo que vimos, uma certa maneira de conceber ‘gramática’, ‘ gramatical’, ‘saber gramática’ tem tudo a ver com texto e com discurso. Precisamos retomar esses estudos. Sobretudo o professor” (p.33).

Da visão de Carlos Franchi, passaremos à crítica do gramático Celso Luft acerca do ensino de língua portuguesa.

### **3.3.2 Uma concepção de língua materna ancorada na criatividade linguística do falante em Celso Luft**

Entre as décadas de 1970 e 1980, Celso Pedro Luft expressava suas inquietações quanto ao ensino de língua não somente no meio acadêmico. Textos publicados em jornal<sup>65</sup> tornavam suas reflexões acessíveis a professores do Ensino Básico e demais interessados pela língua portuguesa. A publicação de *Língua e Liberdade – por uma nova concepção da língua materna*, em 1984, chamou atenção por sua crítica ao ensino de gramática.

“*Uma prática sem medo, num ensino sem opressão: no mais íntimo terreno da vida humana, que é o da linguagem, onde estruturamos o mundo em nosso interior e nos ligamos a ele, [...]*” (LUFT, p.10, grifo do autor). Em uma frase, Luft convoca seu leitor a pensar sobre o que se pode entender como ensino “opressor”, e sobre o conceito de linguagem. Interroga-se e nos interroga quanto à contribuição das “teorias modernas”. A pergunta, na verdade, introduz o projeto anunciado no subtítulo do livro: *Por uma nova concepção de língua materna*. Ou seja, a pergunta que move sua pesquisa é: que nova concepção seria essa? A ela acrescentamos: quais seriam seus pressupostos teóricos?

Ao criticar ao *ensino gramaticalista* em vigor, Luft questiona se a Linguística e a Teoria da Comunicação não poderiam auxiliar para uma reformulação do ensino. A

---

<sup>65</sup> Luft reúne em seu livro artigos de jornal, escritos em diferentes momentos, os quais se constituíam, em suas palavras, como “um conjunto de breves ensaios martelando em teclas do mesmo tema.” (p.5). O autor refere-se à coluna intitulada *No mundo das Palavras*, publicada no jornal *Correio do Povo*, de Porto Alegre, entre 1970 e 1984. (<http://www.pucrs.br/edipucrs/XISalaoIC/Linguistica/Linguistica/83015-DINARFONTOURAFERNANDES.pdf>). Acesso em: 30 jun. 2014.

indagação, que sinaliza a possibilidade de apoio teórico de distintos campos, introduz, na verdade, outra crítica: “No essencial da orientação pedagógico-didática, nada mudou com a intervenção da Linguística no ensino da língua materna. Na verdade, a situação piorou, com uma gramaticalização mais complicada e sobrecarga de novas informações.” (p.52). O uso de noções teóricas da ciência da linguagem no ensino recebe fortes restrições de estudiosos como Luft (1985) que defendia opinião diversa:

Esse novo ensino requer professores competentes e seguros, livres e muito bem informados do que ocorre no campo das pesquisas sobre linguagem. Não, porém, para impingir ao aluno novas teorias, e sim para, junto com o aluno, *praticar* a língua – única maneira de fazer com que o estudante a domine, a maneje melhor, e se sinta senhor dela, não seu servo humilhado e inseguro. (p.108-109).

Ao contrário, porém, do que possa sugerir, Luft, evidentemente, não reprova a busca por soluções no conhecimento científico. O que ele condena é sua aplicação como conteúdo escolar, ou seja, refuta a substituição da teorização gramatical tradicional por uma teorização moderna linguística, tanto no ensino básico como no superior, conforme ocorria à época de sua reflexão.

O autor recomenda: “O primeiro requisito de um professor de língua materna é ter noções corretas do que é linguagem e língua, e fazer delas o alicerce de suas atividades. Essas noções corretas se podem buscar na Linguística moderna.” (1985, p.57). Eis, para ele, o papel da linguística: subsidiar a formação do professor de português.

Embora mencione as incoerências da gramática tradicional, este não é o tema principal de *Língua e liberdade*. Luft afirma que a teoria gramatical tradicional é “assistemática, incoerente, repleta de preconceitos, ensinamentos insustentáveis, erros, etc.” (p.93), também apresenta exemplos<sup>66</sup> de suas incoerências. Contudo, para o gramático, o problema da escola não se situa na doutrina gramatical, mas no modo como a escola dela dispõe. Compreende-se, portanto, que as alterações no ensino propostas por Luft destacam a mudança de método, a qual resultaria, entre outros, em uma seleção adequada de conteúdo: “Não é exagero dizer, talvez chocando a muitos, que *ensinar Gramática em sala de aula é*

---

<sup>66</sup> Entre o que o autor considera “inutilidades” e “purismo reacionário” no ensino da língua portuguesa estão: os estudos de crase, as listas de coletivos, alguns verbos irregulares, combinações lusitanas de verbos e pronomes, o pronome vós, e a conjugação viva do Brasil (*como, come, comemos, comem*) (p.50), além das análises sintáticas. (p.53).

*inútil*, se não prejudicial, dados os métodos com que isso vem sendo feito.” (p. 97, grifos do autor). Na visão do autor, a prática de leitura e a produção de textos orais e escritos seriam o meio mais eficiente de desenvolver tais habilidades de expressão.

Para o gramático, os estudos sobre a aquisição da linguagem desenvolvidos pelo gerativismo poderiam contemplar a expectativa de “solidificar uma base extraordinária para fundamentar um novo tipo de ensino de língua materna.” (p.56). Assim, fundamentado no gerativismo, Luft considera que a concepção de língua mais adequada ao processo de ensino deve ter em vista o saber inato, a *língua natural*, um saber relativo porque relacionado ao saber linguístico que o indivíduo interiorizou.

Compreende-se que, para Luft, essa visão possibilitaria ao professor um entendimento mais preciso dos problemas relativos à aquisição e domínio de uma língua, além de auxiliar em temas como o da variação. Nesse sentido, provoca:

Será que nossos professores de língua materna aprendem, nos cursos de Letras, as diferenças precisas entre fala e escrita, entre as gramáticas vulgares e a gramática culta? Aprendem a identificar as regras que geram os “erros” dos alunos? Sabem sequer que por trás dos erros existe uma gramática própria? Aprendem o que seja regularização, interferência gramatical, analogia, ultracorreção, etc.? (p.77).

Luft defende, como ponto de partida, o respeito ao saber do falante e o reconhecimento de que a presença de elementos extralinguísticos é intrínseca ao ensino de língua materna. Para ele, a escola não pode desconsiderar a heterogeneidade linguística que constitui o processo de aprendizagem:

Em sociedades econômica e culturalmente heterogêneas, é inevitável a heterogeneidade no campo da linguagem. Assim, mesmo que, compreensivelmente, vise a uma homogeneidade linguística culta, a escola tem de trabalhar a partir da realidade gramatical heterogênea dos alunos. Do contrário sua atuação na educação idiomática será frustrada e frustrante para todos, como, lamentavelmente, tem acontecido. (p.75)

Vindo de um gramático, pode parecer desconcertante o reconhecimento que a heterogeneidade linguística, na qual cabe o que não é padrão, não é um vilão a ser combatido nas aulas de português, mas constitui-se como saber a ser levado em conta.

Partindo de perspectiva teórica distinta de Luft, Geraldi apresenta proposta de ensino que influenciará fortemente a pesquisa em linguística e os referenciais curriculares nacionais. No item a seguir, expomos o pensamento deste professor-pesquisador.

### 3.3.3 O texto como interlocução em João Wanderley Geraldi

Inserido no período de abertura política, o livro *O Texto na Sala de Aula*, organizado por João Wanderley Geraldi (1984)<sup>67</sup> representa igualmente uma busca por transformação no ensino de língua portuguesa. À época ampliava-se a escolarização no país, com a Lei de Diretrizes e Bases, 9.652/71, que estendia para oito anos a gratuidade do ensino básico. “De repente, não damos aula só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente” (p. 43)<sup>68</sup>. A observação que convoca o autor a refletir sobre que metodologia seguir, que conteúdo ensinar, mobiliza-o especialmente a assumir uma concepção de *linguagem como forma de interação*. Do seu ponto de vista, “No ensino da língua nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (p.42).

Ancorado em teoria interacionista de linguagem, o autor propõe metodologia baseada em *unidades básicas do ensino de português: a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística*. Geraldi argumenta que as atividades possam romper com uma prática sustentada prioritariamente na norma padrão e em sua nomenclatura, como era (ainda é...) usual na escola. Ao detalhar possibilidades de trabalho

---

<sup>67</sup> *O Texto na Sala de Aula* foi organizado por João Wanderley Geraldi<sup>67</sup> para execução de um projeto de formação de professores de língua portuguesa de ensino fundamental (1º grau, 5ª a 8ª séries) em escolas municipais do Paraná. De material distribuído aos docentes, no curso ministrado em 1984, permaneceu como referência nas décadas seguintes. Além de Wanderley Geraldi, participaram como autores de capítulos Milton José de Almeida, Lígia Chiappini de Moraes Leite, Haqira Osakabe, Sírio Possenti, Lilian Lopes Martin da Silva, Luiz Percival Leme Britto e Maria Nilma Goes da Fonseca. Passagens de textos de alguns destes autores estão presentes nesta seção.

<sup>68</sup> Com a reforma educacional oficializada pela Lei de Diretrizes e Bases 9652/71 e a consequente alteração da realidade escolar, ocorre um significativo incremento na produção de pesquisa linguística voltada a questões de ensino, principalmente a partir da década de 1980.

em cada uma das séries do ensino fundamental, Geraldi situa a análise linguística como parte do ensino de produção textual, considerando a reescrita neste processo. Trata-se de orientação que encontramos no texto dos PCNs (1997, 1998):

[...] os conteúdos propostos neste documento estão organizados, por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em Prática de análise linguística, organizada no eixo REFLEXÃO. (PCNs, p.35).

A construção de novos métodos de ensino e a seleção de conteúdos coerentes com a concepção de *linguagem como forma de interação* implicam a revisão de conceitos e a proposição de novas investigações de viés enunciativo da Linguística em diálogo também com outros campos do saber. A mudança e a variação linguística percorrem a obra, destacadas como objetos de investigação a serem discutidos na formação de professores. Em síntese, o debate insere um novo objeto de pesquisa e de ensino, a *língua em uso*, incluindo os falantes e as variedades linguísticas, até então ausentes das reflexões. Não é difícil constatar que, para pesquisadores e professores, as mudanças esperadas não poderiam prescindir da contribuição da Linguística.

Nas palavras de Sírio Possenti, nada pode ser alterado no ensino de língua portuguesa sem que seja alterada a concepção de língua, e com ela a compreensão vigente sobre variação linguística, ensino do português padrão e de sua nomenclatura. Os autores defendem a língua como “conjunto de variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimas.” (POSSENTI, p.50). É a partir dessa visão que a reflexão se estende a outros domínios, já que parte das causas da mudança e da variação deve-se a fatores extralinguísticos, sociais e culturais, situados historicamente, como expõe Possenti:

Em resumo, aquilo que se chama vulgarmente de linguagem correta não passa de uma variedade da língua que, em determinado momento da história, pode ser utilizada pelos cidadãos mais influentes da região mais poderosa do país, foi a escolhida para servir de expressão do poder, da cultura desse grupo, transformada em única expressão da única cultura. (p.51)

A discussão sobre o preconceito linguístico e sobre a ideologia instaura debates quanto ao direito de voz dos brasileiros falantes de outras variedades da língua, distanciados da escola por razões políticas. O direito de ter respeitada sua expressão vale tanto quanto o direito de aprender a língua padrão. A discussão dirige-se, assim, à gramática que fundamenta este padrão.

Acerca da relação entre o ensino de português e de literatura, na revisão das práticas escolares vigentes, a defesa de novos procedimentos pedagógicos situa-se na concepção de linguagem “como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.” (GERALDI, p.41). É neste sentido que Lígia Chiappini de Moraes Leite discute os desencontros entre a gramática e a literatura, que se iniciam pela histórica separação dos campos da literatura e da língua e seguem pelo uso de texto literário como pretexto em aulas de gramática:

Hoje (década de 1980) a separação se acentuou. [...] No ensino fundamental, o que acontece é a entrada esporádica de um ou outro livro, ou de fragmentos, e o domínio dos chamados paradidáticos. [...] Sempre as aulas tiveram a tendência a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar. [...] Também era (e é) frequente a utilização de enunciados pescados cá e lá de contos, romances e poemas de escritores consagrados para transformá-los, como a própria gramática o faz, em norma ou, ao contrário, em exemplos das exceções permitidas, porque provindas da pena de uma autoridade (o autor famoso). (2011, p.17-18)

Amparada pela teoria da linguagem de Merleau-Ponty, a autora considera importante distinguir os sentidos possíveis da palavra literatura. Para ir além de classificações consagradas como as de “patrimônio cultural”, de “disciplina escolar que se confunde com história literária” ou ainda como “texto consagrado pela crítica como sendo literário” (p.21), Chiappini contrapõe o sentido de literatura como “Qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal.” (p.21)

A acepção mais ampla de literatura, vista como trabalho criativo com a linguagem – concepção que remete ao pensamento de Franchi – é defendida em função do que pode contribuir para a prática de leitura, para o desenvolvimento da produção textual. Como destaca Lígia Chiappini, tal concepção alia-se não à visão tradicional de língua como

instrumento de comunicação, mas está associada a uma visão de linguagem “como trabalho não alienado”, ou seja, como “prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo, para, através de sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação” (p.25). Seria, assim, na formação de uma capacidade linguística plural que os alunos poderiam inclusive “dominar qualquer regra gramatical, qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária.” (p. 25).

A partir do debate exposto no *Texto na Sala de Aula*, a contribuição de Geraldi nas obras *Portos de Passagem* (1991) e em *Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação* (2009), avança, pelo viés discursivo, em reflexão sobre o espaço do texto como conteúdo do ensino. Sua defesa do texto como unidade de ensino, nas atividades de leitura, produção e análise linguística, é exposta nos documentos parametrizadores como concepção de ensino a ser adotada.

Encerrado nosso breve percurso pelo pensamento de Geraldi em defesa de um ensino de língua portuguesa que focalize a linguagem como processo interlocutivo, expomos, na sequência, a contribuição de Koch para a constituição dos estudos linguísticos no Brasil. Do conjunto de suas obras, trazemos aquelas que integram as referências bibliográficas dos documentos parametrizadores do ensino médio.

### 3.4 AS COMPETÊNCIAS GRAMATICAL, TEXTUAL E INTERACIONAL DOS PNC+: PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS

#### 3.4.1 A interação pela linguagem nos estudos de Ingedore Koch

Entre as principais publicações que pioneiramente divulgaram a pesquisa em linguística de viés discursivo, *A interação pela linguagem*, de Ingedore Koch (1992), integra as referências dos PCN+Ensino Médio (2002) e das OCEM (2006). A obra reúne, de modo introdutório, um conjunto de teorias que, em oposição à linguística do sistema de Saussure e das estruturas frasais de Chomsky, “passam a voltar sua atenção para a *linguagem enquanto atividade*, para as relações entre a língua e seus usuários e, portanto, para a ação que se realiza *na e pela* linguagem [...]” (p.11)

Para tratar do surgimento da *linguística do discurso*, Koch organiza as teorias em três grandes grupos e as apresenta nos três capítulos de seu livro, sendo eles: a) Linguagem e Ação; b) Linguagem e Argumentação; e c) Linguagem e Interação Face a Face.

Integram o primeiro grupo – da linguagem como ação intersubjetiva –, a Teoria da Enunciação, a Teoria dos Atos de Fala, a Teoria da Atividade Verbal e os Postulados Conversacionais de Grice. Koch expõe os avanços e as limitações de cada perspectiva. Entre as críticas expostas esta a ênfase ao locutor pela Teoria dos Atos de Fala, por tratar da *ação* e não da *interação*, além da redução de seus estudos a enunciados isolados e pouco extensos, examinados fora de contexto de uso. A mesma crítica de exclusão do interlocutor é dirigida à Teoria da Atividade Verbal, cujo foco dirige-se exclusivamente à atividade do locutor.

Da Teoria da Argumentação, abordada no segundo capítulo, Koch explica o funcionamento dos operadores argumentativos, segundo Ducrot, para quem o uso da linguagem é essencialmente argumentativo. Acerca de tais operadores, Koch salienta sua relevância para os estudos da linguística textual, referindo sua pesquisa sobre coesão. Nesse sentido, ao ilustrar, por meio de análise de textos, o funcionamento dos operadores argumentativos, a autora contribui significativamente para o ensino da produção textual, de modo especial no que diz respeito à coesão. Integram o mesmo capítulo sobre a teoria da argumentação de Ducrot os marcadores de pressuposição, os indicadores modais, os índices da avaliação, os tempos verbais, os índices de polifonia, de pressuposição. Segundo destaca a autora, são recursos muitas vezes tratados na escola somente no nível da metalinguagem, e desconsiderados como elementos que efetivamente contribuem para o desenvolvimento das competências de leitura e produção textual.

A interação face a face é abordada finaliza a obra com discussão sobre a *linguagem como atividade social*, nas modalidades oral e escrita, a partir da Análise da Conversação (Bange). Koch conclui sua exposição da variedade de perspectivas que começa a ser conhecida por professores e estudantes brasileiros com a concepção de linguagem presente nos atuais documentos oficiais de ensino. Sobre sua ideia de linguagem como *inter-ação social*, reforça a autora que “É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos”. (p.110)

Outra importante contribuição de Koch a integrar a bibliografia dos referenciais curriculares é a obra *Desvendando os segredos do texto*, de 2002. Nesta, são tratadas com

maior profundidade as concepções de língua, sujeito, texto e sentido, os conceitos de texto e contexto, abordagem sobre os gêneros discursivos, texto, hipertexto e aspectos sociognitivos do processamento textual. Tal como em sua obra anterior, Koch expõe as três concepções de linguagem (representação do pensamento, código; e lugar de interação), defendendo, ao final, a terceira delas.

Examinados hoje, os textos de Koch expõem, evidentemente, algumas considerações já revisadas na atualidade por alguns dos pesquisadores citados e por seus leitores. Contudo, em seu conjunto, a contribuição de Ingedore Koch mostra-se como significativo ponto de partida, no Brasil, para a pesquisa e o ensino no campo da linguagem, conforme recomendam os PCN+ em orientações acerca das competências e habilidades a serem desenvolvidas a partir do viés da interação.

### **3.4.2 Carlos Travaglia: *Gramática e Interação*: uma proposta para o ensino de gramática**

*Em Gramática e Interação*: uma proposta para o ensino de gramática, Luiz Carlos Travaglia (1995) convoca seus leitores a refletir sobre o que se tornou um “problema constante para os professores de Língua Portuguesa”: ensinar gramática da língua materna. Com apoio em *visão interativa da língua*, o autor parte do que julga ser um dos principais objetivos do ensino de gramática, qual seja, desenvolver a *competência comunicativa* dos usuários da língua, que, segundo estudos de Fonseca e Fonseca (1977), é a “[...] capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.” (p. 17).

O pesquisador acrescenta que a *competência comunicativa* implica, necessariamente, as *competências gramatical* (ou linguística) e *textual*. Sua visão nos remete ao que propõem as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCN+, 2002) quanto ao desenvolvimento das competências *interativa*, *gramatical* e *textual*. A proposta do documento aproxima-se do que postula Travaglia.<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> Convém lembrar que a obra de Travaglia é um dos dois únicos títulos sobre ensino de língua portuguesa a integrar a bibliografia dos PCN+.

Nesse sentido, é importante mencionar que almejamos, por meio de sua obra, melhor compreender as bases teóricas das mencionadas noções de competência *interativa*, *gramatical* e *textual*, uma vez que as selecionamos como categorias de análise para exame que desenvolveremos dos *itens* do Enem (conf. 4.1).

Acerca da *competência gramatical*, segundo o autor, todo usuário (falante, escritor/ouvinte, leitor) é capaz de gerar sequências linguísticas tidas como próprias de sua língua: “Essa competência está ligada ao que Chomsky chamou de “criatividade linguística”, é a capacidade de, com base nas regras da língua, gerar um número infinito de frases gramaticais” (p.17-18). Como *competência textual*, denomina a capacidade relativa à produção e compreensão de textos considerados “bem formados”. Além de apoiar-se na *Linguística Textual* de Charolles (1979), para chegar a essa formulação, o pesquisador reforça, em nota, recorrer ao Gerativismo:

A expressão (bem formados) foi importada do que a gramática gerativa propôs para as frases, mas a boa formação do texto deve ser entendida em um sentido completamente diverso, quanto se considera que os critérios de boa formação do texto não são exatamente os mesmos da frase, já que para este não há regras rígidas, mas princípios de organização, constituição, construção e funcionamento. A este respeito veja Koch e Travaglia (1989; 1990). (TRAVAGLIA, 1995, p.18).

Travaglia chama a atenção dos professores quanto à relevância de se apropriarem de consistente conhecimento das teorias linguísticas e de pressupostos “de todos os tipos (linguísticos, pedagógicos, psicológicos, políticos etc.) que dão forma a teorias e métodos” (p. 10) a fim de bem fundamentarem seu trabalho. Nessa linha, dedica a primeira parte de seu livro à apresentação das diferentes concepções de gramática e de linguagem; aos tipos de ensino de língua; à variação linguística e a questão do texto e do discurso. Na segunda parte, apresenta as gramáticas de uso, reflexiva, teórica e normativa, e defende sua proposta de ensino de gramática com apoio na concepção de língua/linguagem como “forma ou processo de interação” (p.23).

Como o próprio título do livro explicita, o autor defende uma concepção de linguagem, cujas bases se encontram também na teoria de Mikhail Bakhtin. Travaglia, assim, concebe a linguagem como “[...] lugar de *interação comunicativa* pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada *situação de comunicação* e em um contexto

sociohistórico e ideológico.” (p. 23, grifos nossos). Segundo explica, tal concepção seria representada por diferentes correntes, reunidas “sob o rótulo de linguística da enunciação”. Composto o conjunto, estão: a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da conversação, a Semântica Argumentativa, a Pragmática.

Travaglia busca no conceito de *competência comunicativa* dos pesquisadores portugueses Fonseca e Fonseca (1977) suporte teórico-metodológico para o desenvolvimento de sua proposta de ensino de gramática. A ideia implica possibilitar ao aluno contato com grande variedade de situações de *interação comunicativa* por meio de análise e produção de enunciados em diferentes situações de enunciação, o que representa, segundo o autor, propiciar trabalho com textos:

[...] como propõem Fonseca e Fonseca (1977: 84), é preciso realizar a “abertura da aula à **pluralidade dos discursos**, única forma, além disso, de realizar a tão falada abertura da escola à vida, a integração da escola à comunidade”.

[...]

Daí se deduz a importância para o ensino de uma teoria do texto que o compreenda como espaço intersubjetivo, resultado da interação entre sujeitos da linguagem que atuam em uma situação de comunicação para atingir determinados objetivos, ou seja, para a consecução de uma intenção mediante o estabelecimento de efeitos de sentido pela mobilização de recursos linguísticos que, em seu conjunto, constituem textos. (p.18-19, grifo do autor).

Em discussão estão os conceitos de *atividade comunicativa*, *comunicação*, *competência comunicativa*, *interação comunicativa*, *interação*, *contexto de situação*, *situação de comunicação*. Esse último é o mais recorrente nos PCN,+ como vemos nas passagens a seguir, referentes ao tratamento da competência *interativa*:

Seus usuários devem saber dispor dela (competência interativa) adequadamente nas diversas *situações comunicativas*, cabendo à escola um importante papel de mediação na aquisição dessa competência. (p.74).

Para que se encarem adequadamente as diversas situações comunicativas que se apresentam na escola, professores e alunos devem ter consciência do lugar de onde falam e dos interlocutores a quem se dirigem. (p.75)

Tais variedades são mais ou menos adequadas a determinadas situações comunicativas, nas quais se levam em consideração os interlocutores, suas intenções, o espaço, o tempo.(p.75)

Alunos e professores precisam ter clareza sobre as várias situações comunicativas de que participam: que discursos produzem, de onde, para quem, como, com que intenções (p. 76).

As teorias enunciativas referidas pelo autor recebem destaque no capítulo em que discute as noções de texto e discurso. A primeira é apresentada conforme teóricos da Linguística Textual, e a noção de discurso tem como base a Teoria do Discurso (Pêcheux, 1969). O conceito de texto é o mesmo explicitado nos PCN+, em seu tratamento da competência textual:

[...] unidade linguística concreta (perceptível pela visão e audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão (KOCH; TRAVAGLIA, 1989, p. 8-9). (1995, p.67).

Quanto ao discurso, é qualquer atividade entre interlocutores em processo de enunciação regulado por exterioridade sócio-histórico e ideológica. Segundo Travaglia: “Essa mesma exterioridade, o sujeito e as regularidade linguísticas [...] são as condições de produção da atividade comunicativa, da ação pela linguagem (discurso) que resulta no **texto**” (p.68, grifo do autor). Travaglia privilegia duas perspectivas para tratar do discurso: uma visão pragmática do conceito de discurso, que a explica como interação, ação entre o produtor e o receptor do texto; e uma segunda visão que explica o discurso pelo conceito de enunciação – acontecimento sócio-histórico da produção do enunciado.

Considerados os conceitos de texto e discurso, Travaglia defende que a competência discursiva possa ser “igualada” à competência comunicativa. A primeira definida como a “[...] capacidade do usuário de contextualizar sua interação pela linguagem verbal.” (p. 97), adequando o seu produto textual ao contexto de situação seu sentido restrito (situação imediata) e amplo (contexto sócio-histórico e ideológico), compreensão correspondente à da segunda: “[...] capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.” (p. 17).

Assim, finalizadas as leituras que elegemos como fundamentação teórica desta pesquisa, expomos, no próximo capítulo, a metodologia que nos permitirá desenvolver a

investigação proposta: a análise de questões de múltipla escolha, bem como das matrizes de referência, do Exame Nacional de Ensino Médio.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DE INSTRUMENTO AVALIATIVO

Percebe-se que elas (as hipóteses) dependem muito do ponto de observação em que se coloca o cientista: seus propósitos e intenções, pressupostos filosóficos e ideológicos, certas circunstâncias de sua prática, sua pertinência a um determinado contexto e cultura. [...] Como corolário: a prática científica, seus métodos e técnicas, suas escalas e medidas, tudo se coloca igualmente sob cautelosa suspeição de um grau de arbitrariedade. Tudo é provisório, sujeito à crítica e à revisão. (FRANCHI, 1988).

Diante das alterações que o Exame Nacional de Ensino Médio vem buscando provocar na educação brasileira, pesquisadores de diferentes áreas do saber o adotaram como objeto de investigação. Inserindo-nos entre os interessados em contribuir com estudo sobre este Exame, elegemos como *corpus* desta tese um conjunto de questões de múltipla escolha (*itens*) da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*.

Conforme exposto nos capítulos anteriores, defendemos a possibilidade de reconhecê-lo como um dos *efeitos dos estudos desenvolvidos no campo da Linguística*. A partir de sua análise, visamos refletir sobre como as pesquisas científicas dos estudos da linguagem se inserem no contexto de avaliação do Ensino Básico e de reformulação de currículos.

Para procedermos à investigação, recorreremos aos documentos oficiais apresentados no segundo capítulo desta pesquisa, tendo em vista as noções de *língua* e *linguagem* por eles propostas para o ensino de Língua Portuguesa, marcadas pela heterogeneidade teórica que percorre os textos oficiais; teorias as quais, segundo Travaglia (1995/2009, p.23), “podem ser reunidas sob o rótulo de linguística da enunciação”, as quais consideram a *língua em uso* e a *linguagem* como *atividade ou processo de interação*, a partir das quais se corrobora a defesa do texto como *unidade de ensino*.

Da mesma forma, temos em vista as bibliografias desses documentos, mais especificamente as obras de pesquisadores brasileiros cujo impacto nos meios acadêmico e escolar resultou da atuação de seus autores, tanto em formação docente como em pesquisas de distintas perspectivas teóricas – entre eles estão os professores-pesquisadores mencionados no terceiro capítulo.

A fim de examinar as questões objetivas<sup>70</sup> que constituem o Enem, explicitamos, na sequência, o aparato metodológico adotado, tendo em vista, ainda, a matriz de competências e habilidades (1998-2008) e a Matriz de Referências (a partir de 2009) do Exame. Como mencionado, consideramos os fundamentos teóricos que as sustentam.<sup>71</sup>

Para este fim, em sua continuidade, este capítulo está dividido em três seções, nas quais constam: a) o contexto de criação e de desenvolvimento do Exame Nacional de Ensino Médio (cf. 4.1); b) as matrizes de competência e habilidades e de referência das respectivas fases do Exame (cf. 4.2); c) a definição do *corpus* e os procedimentos metodológicos para sua análise (cf. 4.3).

Quanto aos aspectos metodológicos, vale ainda esclarecer que visamos, por meio dos conteúdos a serem expostos nas próximas seções, inicialmente (cf. 4.1), situar o Enem no atual contexto da educação brasileira, apresentando informações sobre seus propósitos, sua abrangência, e acerca das alterações que nele ocorreram desde sua implantação em 1998. Em seguida (cf. 4.2), tratamos das matrizes de competências e habilidades (1998-2008) e de referência (a partir de 2009) que norteiam o Exame, uma vez que, nesta pesquisa, elas são consideradas como critérios de análise, para identificação das *competências e habilidades* que constituem os *itens* de cada edição. Finalmente (cf. 4.3), são apresentados pontos específicos da metodologia a ser seguida no Capítulo 5, em especial, a delimitação do *corpus* e as questões norteadoras da análise.

---

<sup>70</sup> Nas edições de 1998 a 2008, as questões são elaboradas para avaliar uma única habilidade e uma ou mais competências, segundo suas matrizes de competências e habilidades. Com a adoção da *Teoria da Resposta ao Item* (TRI), metodologia de avaliação usada pelo Ministério da Educação, a partir de 2009, os documentos oficiais passam a usar, além do termo *questão*, a denominação *item* na maioria das referências às questões da prova. O *Item* é o nome dado para as questões que compõem a avaliação em larga escala, com uma diferença das propostas em sala de aula, pois o *item avalia apenas uma habilidade*, aborda **uma única dimensão do conhecimento**, ou seja, são elaborados para obter do aluno uma única resposta acerca da habilidade avaliada. A partir da análise das respostas dos alunos aos *itens*, pode-se calcular sua proficiência para aquela habilidade. O *item* é constituído por *enunciado, suporte, comando e alternativas de respostas*, que podem ser *distratores* ou o *gabarito*. São denominadas *distratores* as alternativas de resposta que não estão corretas, mas que devem ser plausíveis, referindo-se a raciocínios possíveis dos estudantes. Assim, o *distrator* pode revelar uma competência que não foi adquirida pelo estudante e mostrar o caminho que o professor deve seguir para sanar essa dificuldade. (<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/item/>)

<sup>71</sup> Cabe observar que ambas as matrizes baseiam-se na concepção de sujeito cognitivo da teoria de Piaget, o que indica, portanto, uma concepção de língua(gem) como expressão do pensamento, como “objeto a ser adquirido pelo sujeito por meio de organizações mentais” (Silva, 2008, p.81). Conforme o Inep, “O Enem foi desenvolvido com base nessas concepções, e procura avaliar para certificar competências que expressam um saber constituinte, ou seja, as possibilidades **e habilidades cognitivas por meio das quais as pessoas conseguem se expressar simbolicamente**, compreender fenômenos, enfrentar e resolver problemas, argumentar e elaborar propostas em favor de sua luta por uma sobrevivência mais justa e digna, enfim, sejam pessoas capazes de se expressar de forma cidadã na luta diária pela sobrevivência e superação dos desafios que a vida impõe a cada um de nós, cotidianamente.” (2004, p. 30, grifo nosso). A língua é “suporte do pensamento”. (p.31)

#### 4.1 CONTEXTO DE CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO

Conforme Castro e Tiezzi (2005), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96<sup>72</sup> definiu os novos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio e criou o Exame Nacional de Ensino Médio, concebendo-os como “instrumento de auxílio na implementação de um ensino mais rico e analítico” (p.125).

Tal projeto evidencia-se na visão DE ensino exposta, entre outros documentos, no relatório pedagógico de cada edição do Exame, segundo a qual os desafios a serem enfrentados na sociedade atual, marcada por mudanças rápidas e constantes, exigem uma nova formação educacional:

[...] tais necessidades (da atual sociedade) implicam compromisso com uma revisão curricular e pedagógica que supere o modelo da simples memorização de conteúdos escolares, pois o mesmo hoje se mostra insuficiente para o enfrentamento da realidade contemporânea. Os novos tempos exigem um outro modelo educacional que esteja voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais, a fim de que crianças e jovens possam efetivamente compreender e refletir sobre a realidade, participando e agindo no contexto de uma sociedade comprometida com o futuro. (p.31, relatório 2005).

Com as novas políticas públicas de educação, cabe à União (art.9, VI) a responsabilidade de promover processo nacional de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis de ensino, a fim de definir as prioridades da área (Inep, 1998, p. 6). Conforme registra o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (Inep, 2000), a criação do Enem coincide, ainda, com um momento histórico de acentuado crescimento no número de vagas do Ensino Médio.

---

<sup>72</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) Nº 9394/96, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 e homologada em 1999.

De acordo com a portaria que instituiu o Exame, o seus principais propósitos eram:

- I – oferecer uma referência, para que cada cidadão pudesse proceder à sua autoavaliação, com vistas às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho, quanto em relação à continuidade de estudos;
- II – estruturar uma avaliação da educação básica como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção, nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- III – estruturar uma avaliação da educação básica alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior.<sup>73</sup>

Em sua história, o instrumento de avaliação apresentou diferentes configurações, em duas fases distintas. Na primeira delas, entre 1998 e 2008, sua abrangência foi menos expressiva, principalmente nos três anos iniciais, período em que a inscrição não era gratuita.<sup>74</sup> Com a gratuidade e a crescente adesão ao Enem por universidades públicas e particulares, além de outras instituições de ensino superior, houve um significativo incremento no número de participantes.

Em 2004, com a instituição do Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>75</sup>, o Ministério da Educação vinculou os resultados do Enem à concessão de bolsas<sup>76</sup> de estudo integrais e bolsas de estudo parciais em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos<sup>77</sup> (Inep, 2004, p. 27).

---

<sup>73</sup> Os dados constam no Relatório Pedagógico do Enem de 1998, em sua página 7.

<sup>74</sup> Em 2001, a liberação do pagamento da taxa de 32 reais para participar do exame beneficiou 82% dos jovens inscritos, fez triplicar o número de participantes em relação ao ano anterior e atraiu alunos das escolas públicas. Saltaram de 25% para 60% os participantes com renda familiar até cinco salários mínimos. (Inep, 2001, p. 6) inscritos, segundo o MEC, chegou 7.173.574 milhões de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=19198:mercadante-faz-balanco-positivo-e-reconhece-grande-exito-do-exame-&catid=418&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19198:mercadante-faz-balanco-positivo-e-reconhece-grande-exito-do-exame-&catid=418&Itemid=86). Acesso em 18/12/2013.

<sup>75</sup> Em 2004, o Enem atinge cifras de 3 milhões de inscritos e 2,2 milhões de participantes, Os números representam aproximadamente o dobro do registrado na edição de 2003, que contou com 1.322.644, conforme Relatório Pedagógico do Enem de 2003.

<sup>76</sup> Em 2009, o Ministério da Educação divulgou que para concorrer a bolsas do ProUni, o candidato deve ter obtido o mínimo de 450 pontos na média na prova do Enem. Acesso em 17 de julho de 2013.

<sup>77</sup> As universidades particulares passam, então, a optar entre três possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo, segundo informa o Ministério da Educação (MEC): como fase única, pelo sistema de seleção unificada (SISU); como primeira fase, combinado com o vestibular da instituição; como fase única para as vagas remanescentes do vestibular. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos.

Em decorrência dessas ações e das intensões de utilizá-lo em seleção unificada<sup>78</sup> para acesso às universidades federais, a avaliação passa por mudanças e ingressa em sua segunda fase. Embora mantenha um de seus propósitos iniciais (item I, abaixo), a partir da edição de 2009, conforme Portaria<sup>79</sup> que institui o Exame, o MEC realiza importantes alterações no processo avaliativo, cujos resultados deverão possibilitar:

- I – a constituição de parâmetros para autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – a certificação no nível de conclusão do Ensino Médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente<sup>80</sup>;
- III – a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio;
- IV – o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais.

Neste novo cenário e com objetivos diferentes, o Exame consolida-se como instrumento de avaliação de Ensino Básico, tornando-se uma das principais vias de ingresso no Ensino Superior<sup>81</sup>. Constituem suas referências a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a Reforma do Ensino Médio<sup>82</sup>, os documentos que sustentam sua organização curricular em Áreas do Conhecimento, além das Matrizes Curriculares de Referência do SAEB. (Inep, 2011-2012, p. 61).

---

<sup>78</sup> O Sistema de Seleção Unificada (Sisu), criado em 2010, é um sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

<sup>79</sup> Portaria MEC nº 807, de 18 de Junho de 2010.

<sup>80</sup> Os participantes maiores de 18 anos que ainda não concluíram a escolarização básica podem participar do Enem e pleitear a certificação no ensino médio junto a uma das instituições que aderiram ao processo – institutos federais e secretarias estaduais de educação. A lista das instituições certificadoras consta no anexo I do edital, conforme Relatório Pedagógico do Enem, edição 2009/2010, de 2015.

<sup>81</sup> Segundo o Ministério da Educação, com 7.746.118 inscritos, o Enem tornava-se em 2015 a segunda maior prova de acesso ao ensino superior do mundo, atrás somente do exame gaokao, realizado na China, que no mesmo superou 9 milhões de participantes. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=31151>. Acesso em 28/05/2016.

<sup>82</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deu início à Reforma do Ensino Médio alterando a estruturação do currículo, que passou a se organizar em três grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Para adequar-se à atual política pública para Ensino Superior, torna-se necessária a utilização de uma nova metodologia de avaliação. Desta decorreram a reformulação das Matrizes de Competências<sup>83</sup> para contemplar as competências e habilidades gerais correspondentes ao término da escolaridade básica, associadas aos conteúdos desta etapa, bem como a reestruturação das provas, que, na segunda fase, passam a conter 180 questões (quase três vezes mais que a versão anterior), aplicadas em dois dias, 45 delas relativas a cada área do saber.

O novo modelo contempla quatro áreas, em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), e seus respectivos componentes curriculares: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, além de Redação* (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação); *Ciências da Natureza e suas Tecnologias* (Química, Física e Biologia); *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); e *Matemática e suas Tecnologias* (Matemática).

Consideradas como meio de orientação para elaboração de questões das diferentes áreas do conhecimento e interpretação do desempenho do aluno, trataremos na próxima seção, mais detalhadamente, das Matrizes de Competências (primeira fase) e das Matrizes de Referência (2009 em diante) do Enem.

#### 4.2 MATRIZ DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES E MATRIZ DE REFERÊNCIAS DO ENEM

Como exposto nos capítulos antecedentes, ainda são muitas as dificuldades de institucionalização do ensino por competências, determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e demais documentos parametrizadores. Conforme abordado no segundo capítulo deste trabalho (conf. 2.4), as críticas a esta proposta de ensino é uma das mais relevantes marcas do distanciamento existente entre os primeiros parâmetros curriculares

---

<sup>83</sup> O processo de reformulação das Matrizes do Enem tomou como ponto de partida as Matrizes de Referência do Enceja Ensino Médio (2009), já organizadas em quatro áreas do conhecimento. As Matrizes foram validadas pelo Comitê de Governança do novo Enem, instituído em abril daquele ano pelo Ministério da Educação, e composto pelo presidente da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), por um reitor representante de cada região do país, pelo presidente do Fórum de Pró-Reitores de Graduação (Forgrad) e por representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

(PCNEM e PCN+) e as Orientações Curriculares de 2006. Contudo, ainda que reconheçamos a relevância do debate sobre o ensino por competências constituir-se um problema ou uma alternativa, é importante salientar que nossa reflexão sobre a Matriz de Competências e Habilidades e a Matriz de Referência do Enem não avançará nessa direção.<sup>84</sup>

Em sua primeira fase (1998-2008), o Enem apresentou uma matriz que indicava a associação de conteúdos, competências e habilidades básicas “próprias ao jovem e jovem adulto na fase de desenvolvimento cognitivo e social correspondente ao término da escolaridade básica.” (Inep, 2004, p.32)<sup>85</sup>. Nela constava que, ao concluir sua formação no Ensino Básico, os estudantes deveriam ser avaliados em cinco competências: “domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas”. (p.34-35).<sup>86</sup>

No Quadro 1, estão as cinco competências que correspondem aos domínios específicos da estrutura mental<sup>87</sup>

**Quadro 1 – Competências – Enem (1998 a 2008)**

I.	Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, entre outras.
II.	Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
III.	Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para <b>enfrentar situações-problema</b> <sup>88</sup> , segundo uma visão crítica com vista à tomada de decisões.

(continua)

<sup>84</sup> Ainda que tenhamos escolhido tais instrumentos norteadores como objeto de análise, conforme explicitaremos na sequência, nossa análise não seguirá a abordagem adotada pela área da Educação, para a qual a subordinação da noção de competência ao mercado de trabalho é objeto de estudo. (RICARDO, 2010, p. 606).

<sup>85</sup> O instrumento baseava-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos textos e no parecer da Reforma do Ensino Médio, além de seguir as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB. (Inep, 1998, p.7)

<sup>86</sup> Segundo o Relatório Pedagógico do Enem de 2004, a estruturação da prova do Enem tem como base as competências descritas nas operações formais da teoria de Piaget, tais como: “a capacidade de considerar todas as possibilidades de resolver um problema; a capacidade de formular hipóteses; de combinar todas as possibilidades e separar variáveis para testar influência de diferentes fatores; o uso do raciocínio hipotético-dedutivo, da interpretação, análise, comparação e argumentação, e a generalização dessas operações em diversos conteúdos.” (p. 30).

<sup>87</sup> Com base na teoria de Piaget, o Enem privilegia concepção de desenvolvimento cognitivo mediado pela interação do sujeito com o mundo que o cerca. Nesse quadro teórico, a inteligência é “encarada como uma faculdade

<sup>88</sup> Nas provas do Enem, a **situação-problema**, como estratégia de avaliação de competências e habilidades dos alunos que concluem sua educação básica, expressa-se de dois modos: pela **redação** de um texto e pela **leitura crítica de questões** que pedem uma tomada de decisão, traduzida na escolha da melhor resposta. Dessa forma, privilegia a vinculação da educação básica ao exercício da cidadania, pois considera o jovem cidadão exercendo papéis distintos, porém complementares: o de “leitor” e o de “escritor” do mundo. Os resultados dessa avaliação são apresentados na forma de um Boletim Individual de Resultados que apresenta

(continuação)

IV.	Organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes.
V.	Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço.

Fonte: Elaborada pela autora (2013) com base em documento público

É importante ressaltar que, nesta primeira fase, cada habilidade está relacionada com uma ou mais competências. Assim, nesta primeira matriz as duas habilidades especificamente referentes aos componentes de literatura (H5) e língua portuguesa (H6), relacionam-se, respectivamente com as competências I, IV e V; I, II e IV.

Vinte e uma habilidades foram definidas para a avaliação das competências expostas no Quadro 2. Para exame dos estudos de língua portuguesa e literatura foram estabelecidas, entre 1998 e 2008, as habilidades destacadas em negrito no Quadro 2:

#### Quadro 2 – Habilidades - Enem (1998-2008)

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.
2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.
3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
<b>4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.</b>
<b>5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.</b>
<b>6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.</b>
7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.
8. Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.
9. Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.
10. Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na

(continua)

duas notas, uma para a *Parte Objetiva* e outra para a *Redação* e, ainda, uma interpretação dos resultados obtidos em cada uma das cinco competências, avaliadas nas duas partes da prova. (INEP, 2004)

(continuação)

atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.
11. Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.
12. Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores
13. Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.
14. Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.
15. Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.
16. Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.
17. Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.
<b>18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.</b>
<b>19. Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, <u>comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.</u></b>
<b>19. Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, <u>comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.</u></b>
20. Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.
Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

Fonte: elaborada pela autora (2013)

Como se pode observar, a prova do Enem parece sugerir a exclusão de conteúdos costumeiramente presentes em provas de vestibular de décadas passadas, centradas em grande parte na gramática tradicional. O Enem inclui, entre outras novidades, o tema da variação linguística.

A partir de 2009, quando o Exame se torna uma das principais vias de acesso às universidades federais do país, atraindo, portanto, um grande número de participantes, ocorre

a reformulação de sua metodologia de avaliação e de suas matrizes, que passam a seguir as Matrizes de Referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), estruturado em quatro áreas do conhecimento. A partir de então, as cinco competências que estruturavam o Exame até 2008 passam a constituir os cinco Eixos Cognitivos da Matriz de Referências, conforme Quadro a seguir.

**Quadro 3 – Eixos Cognitivos da Matriz de Referência – A partir de 2009**

I. Dominar Linguagens (DL)	Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
II. Compreender fenômenos (CF)	Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
III. Enfrentar situações-problema (SP)	Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
IV. Construir argumentação (CA)	Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
V. Elaborar propostas (EP)	Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Fonte: Elaborada pela autora (2013)

Como se constata, o primeiro eixo cognitivo, ainda que situado no campo da linguagem, poderia se restringir ao estudo da Norma Culta, caso a atual visão de linguagem que norteia o Exame não abrisse espaço à reflexão acerca da relação entre Norma Culta e demais variedades linguísticas. Compreendemos que reflexões sobre *língua* e *linguagem* também estão contempladas pelos eixos cognitivos III (Enfrentar situações-problema), IV (Construir argumentação) e V (Elaborar propostas), fator indicativo do avanço que as provas do Enem podem proporcionar aos estudos do campo da linguagem.

Cabe, portanto, observar o que as mudanças na avaliação de estudantes egressos do ensino médio representam para a educação do país. Compreendemos que os objetivos do Enem em sua reformulação têm grande repercussão social por representarem importantes alterações em uma cultura de ensino que, predominantemente focada na memorização de nomenclatura, passa a ser revisada.

Percebe-se que a proposta das edições realizadas a partir de 2009 é associar os conteúdos “clássicos” ao trabalho com as *competências e habilidades*, ambas necessariamente vinculadas às experiências dos alunos. Nesse sentido, o que o exame objetiva avaliar são as *competências e habilidades* de solucionar *situações-problema* do cotidiano e de enfrentar desafios com o apoio de saberes produzidos em experiências de linguagem dentro e fora da escola.

Com a alteração da matriz, a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* passa a apresentar nove competências e 30 habilidades, conforme mostra o Quadro 4. Em destaque, estão as competências e habilidades relativas ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura: as competências de Área 5 a 8, destacadas em negrito no Quadro:

**Quadro 4 – Competências e Habilidades do Enem (a partir de 2009)**

COMPETÊNCIA DE ÁREA 1 – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
H1 – Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.
H2 – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.
H3 – Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.
H4 – Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.
COMPETÊNCIA DE ÁREA 2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.
H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.
H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
COMPETÊNCIA DE ÁREA 3 – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.
H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.
H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.
COMPETÊNCIA DE ÁREA 4 – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.
H12 – Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

(continua)

H13 – Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.
H14 – Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.
<b>COMPETÊNCIA DE ÁREA 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.</b>
H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.
H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.
H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.
<b>COMPETÊNCIA DE ÁREA 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.</b>
H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.
H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.
H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.
<b>COMPETÊNCIA DE ÁREA 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</b>
H21 – Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.
H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.
H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.
H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.
<b>COMPETÊNCIA DE ÁREA 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</b>
H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.
H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.
H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.
<b>COMPETÊNCIA DE ÁREA 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos</b>

<b>problemas que se propõem solucionar.</b>
H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.
H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.
H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

Fonte: elaborada pela autora (2013)

As matrizes de *competências e habilidades* (1998-2008) e de *referências* (a partir de 2009) representam um importante elemento a ser examinado, uma vez que são instrumentos teórico-metodológicos norteadores do processo de avaliação do Enem. Consistem em critérios para elaboração dos *itens* deste Exame.

Para conceber o Enem como *efeito dos estudos linguísticos*, pensamos ser importante identificar nos *itens* que habilidades e competências das matrizes, ligadas à língua e à linguagem, são avaliadas nos itens selecionados, observando o modo como elas comparecem nesses *itens*. Também examinaremos os conteúdos específicos do componente curricular de Língua Portuguesa nelas contemplados.

Sob esse entendimento, as matrizes das duas fases do Exame integrarão as análises no próximo capítulo.

#### 4.3 SOBRE A DELIMITAÇÃO DO *CORPUS* E AS QUESTÕES NORTEADORAS DA ANÁLISE

Pela configuração em prova única, com um total de 63 questões para todas as áreas do conhecimento, as edições do Enem de 1998 a 2008 apresentam um número bastante reduzido de *itens* sobre Língua Portuguesa se comparadas às edições posteriores. Conforme já referido, em sua segunda fase, o Exame expande-se de modo significativo com a implantação da avaliação por áreas. Na prova de *Linguagens, Códigos suas Tecnologias* constam *itens* relativos a Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologia da Informação.

Visto que a investigação desta tese inscreve-se na área de ensino de língua e linguagem no Ensino Médio, e definido o trabalho docente com língua materna como campo específico desta reflexão, cabe explicitar que o *corpus* a ser analisado foi delimitado pelas especificidades do ensino de Língua Portuguesa que integram as matrizes de competências e habilidades do Enem nas quais estão associados os conteúdos das disciplinas de cada área do conhecimento. Contudo, ainda que os documentos parametrizadores adotem uma tradicional divisão entre os componentes curriculares de Português e Literatura, os textos literários estão presentes em um número expressivo de *itens*, ratificando a relevância do trabalho com o texto literário no ensino de língua materna.

Para proceder a uma investigação qualitativa do Enem, selecionamos como *corpus* duas de suas edições. Da etapa inicial (1998-2008), elegemos a prova de 2004, por considerarmos possível identificar nesta edição, além das orientações do PCN (1998), também a influência dos documentos parametrizadores do Ensino Médio, tendo em vista que as publicações destes referenciais ocorreram em 2000 e 2002. Comparadas às edições subsequentes, consideramos a probabilidade de as provas de 1998 a 2003 terem recebido maior influência dos PCN de 1997/1998, direcionados ao ensino fundamental. Da segunda fase do Enem (a partir de 2009), elegemos<sup>89</sup> a edição de 2012. De cada uma das edições referidas, foram selecionados três *itens*.

No exame de cada um desses *itens*, teremos em vista as três partes que os constituem: o *texto-base*, o *enunciado* e as *alternativas*. De acordo com a metodologia adotada pelo Enem, o *texto-base*, corresponde à primeira das três partes de cada questão da prova. Ele “Motiva ou compõe a situação-problema do *item*, apresentando um ou mais textos, verbais e/ou não verbais (como imagens, figuras, tabelas, gráficos, esquemas, quadros), que podem ter dois tipos de fonte: (i) citação de publicação referenciada, para as quatro áreas de conhecimento; (ii) formulação do próprio elaborador, que constrói uma situação hipotética, apenas para Matemática e Ciências da Natureza.” (Inep, 2011/2012, p.79)

O *enunciado* apresenta uma instrução sobre a tarefa cognitiva a ser realizada pelo participante. Essa instrução poderá ser expressa como pergunta ou frase a ser completada pela *alternativa* correta. As *alternativas* são possibilidades de respostas para a situação-

---

<sup>89</sup> Cabe salientar que a escolha desta edição deve-se a um critério qualitativo, tendo em vista realizar-se em período de consolidação das mudanças ocorridas a partir de 2009.

problema apresentada, sendo constituídas pelo *gabarito* (resposta correta) e por *distratores* (respostas plausíveis, porém incorretas).

Na sequência, expomos as perguntas a que objetivamos responder na primeira etapa desta pesquisa. Inicialmente examinaremos os *itens* selecionados de cada prova, em suas particularidades, e na análise comparativa entre as edições (2004 e 2012).

No quadro a seguir expomos as perguntas norteadoras da etapa inicial de análise.

#### Quadro 5 – Questões norteadoras de análise

1) Que <i>habilidades</i> e <i>competências</i> das matrizes de referência do Enem ligadas à língua e à linguagem são avaliadas nos <i>itens</i> selecionados? <sup>90</sup> E de que modo elas comparecem nesses <i>itens</i> ?
2) Como as competências <i>textual</i> , <i>gramatical</i> e <i>interativa</i> , que integram o PCN+ (2002), são avaliadas por meio dos <i>itens</i> selecionados?
3) Que aspectos do tratamento da linguagem, de ordem social, cultural, ideológica e cognitiva, são contemplados?
4) Que concepção de língua e linguagem predomina no conjunto dos <i>itens</i> ?

Fonte: elaborada pela autora (2016)

Acerca das questões norteadoras sumarizadas no quadro acima, cabe explicar que a **primeira questão**<sup>91</sup>, relativa à identificação das *habilidades* e *competências* das matrizes<sup>92</sup> em cada um dos *itens* selecionados, tem como propósito elaborar as primeiras relações entre essas *competências* e *habilidades* e os conteúdos específicos do componente curricular de Língua Portuguesa, problema que receberá maior atenção na seção 4.2 da análise, na qual abordaremos as matrizes de *competências* e *habilidades* (1998-2008) e de *referência* (a partir de 2009) do Enem.

Para tanto, visamos, nesta mesma questão, explicitar de que modo essas *competências* e *habilidades* ligadas à língua e à linguagem comparecem nos *itens*, ou seja, como se revelam por meio de marcas verbais e não verbais, de temas abordados, conteúdos

<sup>90</sup> Cabe lembrar, conforme consta na primeira nota de rodapé deste capítulo, que os *itens* são elaborados para avaliar uma única habilidade e uma ou mais competências, segundo a Matriz de Competências e Habilidades da primeira fase do Enem (1998-2008), e somente uma habilidade e uma única dimensão do conhecimento conforme a Matriz de Referências da segunda fase (a partir de 2009).

<sup>91</sup> Esclarecemos que o negrito foi adotado como recurso gráfico com o propósito de facilitar a identificação das questões norteadoras da análise neste texto e no próximo capítulo.

<sup>92</sup> É importante, ainda, esclarecer que também buscaremos apoio nos Relatórios Pedagógicos do Enem de 2004 e de 2012 para o desenvolvimento desta análise.

selecionados, entre outros. Segundo nosso entendimento, por meio dessa análise inicial, será possível identificar alguns dos conteúdos tidos como relevantes pela avaliação, já que “A abordagem por competências leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas [...] Isso obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos tidos, ainda hoje, como indispensáveis.” (PERRENOUD, 1999, p. 64, apud RICARDO, 2010, p. 619).

Sobre a **segunda questão** – Como as competências *textual, gramatical e interativa*, que integram o PCN+ (2002), são avaliadas pelos *itens* selecionados? –, compreendemos que os três níveis de competência (*interativa, gramatical e textual*), separados apenas metodologicamente, são, conforme Silva (2009, p.81), “pressupostos necessários à constituição do ser falante e do usuário de uma língua”, por isso a relevância de seu desenvolvimento, e, portanto, de sua análise em nossa pesquisa.

Além desse aspecto, cabe ressaltar que a inserção das três competências entre as questões norteadoras deve-se à proposta do PCN+ de articulá-las às competências, aos conhecimentos disciplinares e aos conceitos estruturantes propostos neste documento. Embora somente o PCN+ trate mais especificamente das três competências, entendemos constituírem-se como um pertinente meio de sintetizar as concepções de *língua e linguagem* presentes nos referenciais, bem como de evidenciar o diálogo que instauram com as matrizes de referência do Enem.

Levando em conta a heterogeneidade teórico-metodológica que constitui os documentos parametrizadores em seu tratamento da linguagem, conforme visto no capítulo 2, entendemos que, por meio da **terceira questão**, poderemos identificar que aspectos – sociais, culturais, cognitivos, ideológicos – são contemplados pelos *itens* selecionados. Os resultados dessa análise poderão nos ajudar a responder à questão seguinte.

Ao chegarmos à **quarta questão** norteadora, cabe destacar, primeiramente, que ela irá constituir uma única subseção. Assim, as primeiras três questões integrarão a seção 4.1.1; e a quarta formará a seção 4.1.2. Nesta, objetivamos responder: que concepção de *língua e linguagem* predomina no conjunto dos *itens* analisados. Para tal procedimento, deveremos retomar os resultados da seção anterior.

Concluída esta primeira etapa (conf. 4.1), seguimos o percurso com um retorno às matrizes de *competências e habilidades* (1998-2008) e de *referência* (a partir de 2009) do Enem. Nesta segunda etapa (4.2), teremos como desafio avançar no exame desses

instrumentos norteadores a fim de analisar de que modo seus critérios de avaliação podem influenciar na seleção de conteúdos curriculares e na reformulação de metodologias de ensino, confirmando o Enem como *efeito* dos estudos da linguagem.

No quadro a seguir, sintetizamos as etapas de análise a serem desenvolvidas no próximo capítulo.

**Quadro 6 – Etapas de investigação**

Etapa 1	Análise dos resultados das questões de 1 a 3
	Análise do resultado da questão 4
Etapa 2	Retorno às matrizes

Fonte: elaborada pela autora (2016)

## 5 UM EFEITO DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: A CONTRIBUIÇÃO DA LINGÜÍSTICA AO ENEM

*De outra feita, no meio da pelada um menino gritou: Disilimina esse, Cabeludinho. Eu não disiliminei ninguém. Mas aquele verbo novo trouxe um perfume de poesia à nossa quadra. Aprendi nessas férias a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam.*  
(Manoel de Barros)

Desde suas primeiras edições, o Exame Nacional de Ensino Médio objetivou inserir-se em uma sociedade que requer a formação de “[...] leitores de um mundo permanentemente em transformação [...], escritores de um mundo que pede a participação efetiva de seus cidadãos na construção de novos projetos sociais, políticos e econômicos” (Inep, 2004, p. 28). É seu desafio, portanto, corresponder à concepção de educação da LDBEN de 1996, que defende uma formação para:

[...] autonomia intelectual e capacidade de aprendizado permanente, o que não se realiza com a retenção de informações ou a padronização de atitudes por treinamento repetitivo, porque implica dar condições de fazer julgamentos éticos e práticos, de ter iniciativa e tomar decisões, de enfrentar problemas reais ou adaptar-se às situações sem precedentes (p. 31).

Embora saibamos que a concretização do que a lei estabelece para o ensino envolva um conjunto complexo de ações, de ordens diversas – políticas, econômicas, científicas, sociais, culturais –, destacamos, nesta pesquisa, como o campo dos estudos linguísticos tem contribuído para o desenvolvimento do ensino de língua e linguagem no país. Os resultados desta investigação, voltamos a realçar, vislumbram confirmar o Exame Nacional de Ensino Médio como *efeito* dos estudos linguísticos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros nas últimas quatro décadas<sup>93</sup>.

A hipótese de que nos valem requer que não percamos de vista, evidentemente, a heterogeneidade teórica das perspectivas linguísticas contemporâneas (conf. capítulo 3),

---

<sup>93</sup> É importante reforçar que, embora as pesquisas produzidas no Brasil tenham, em grande parte, origem em teorias elaboradas em contextos externos ao país, pensamos ser significativo destacar a leitura e a reflexão produzidas por professores-pesquisadores brasileiros com base em distintas perspectivas teóricas, bem como o trabalho de aplicação de tais conhecimentos no campo do ensino.

identificadas nos documentos oficiais (conf. capítulo 2). Nesse sentido, conforme metodologia defendida (conf. 4.3), esta pesquisa objetiva responder a um conjunto de questões (conf. 4.1) que demanda, de início, a análise de cada um dos três *itens* selecionados de duas provas do Enem. Relembramos que as questões norteadoras da análise são relativas: (conf. 4.1.1.) às *habilidades* e *competências* das matrizes de referência do Enem; às competências *gramatical*, *textual* e *interativa* propostas pelo PCN+; e aos aspectos de ordem social, cultural, ideológica e cognitiva implicados no tratamento da linguagem. Com base nos resultados obtidos, avaliaremos (conf. 4.1.2) que concepção de *língua* e *linguagem* se destaca no conjunto dos *itens* do Exame.

Assim, somados tais resultados, este capítulo se encerra com um movimento analítico de retorno às matrizes de referências das respectivas provas (conf. 4.2) a fim de expor nossas considerações acerca do alcance de seus critérios em relação a um ensino por competências.

## 5.1 QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA: ANÁLISE DE *ITENS*

As próximas subseções apresentam descrições e análises de seis *itens* selecionados de dois *Cadernos Amarelos*<sup>94</sup> do Exame Nacional de Ensino Médio (edições de 2004 e 2012). Destes optamos por três *itens*<sup>95</sup> de cada uma das provas, respectivamente integrantes da primeira e da segunda fase do Exame.

Consideramos pertinente antecipar que, dos seis *itens* estritamente relativos à avaliação de Língua Portuguesa e Literatura da prova de 2004, cinco apresentam gêneros literários (quatro poemas e uma crônica) e somente um deles expõe como *texto-base* um gênero não literário: uma tirinha.

Diferentemente desta edição, em 2012 a prova se constitui de uma significativa variedade de gêneros textuais. Entre os 35 *itens* que avaliam competências e habilidades

---

<sup>94</sup> O Enem é aplicado atualmente em quatro cores: rosa, amarelo, azul e branco. Não há diferença no conteúdo de uma prova para a outra. As questões de todos os cadernos são idênticas, o que existe é uma alteração na ordem das questões para dificultar a "cola" durante o exame e evitar fraudes. A estrutura da prova amarela é a referência utilizada nas análises do Inep/Enem.

<sup>95</sup> Vale lembrar que manteremos os destaques em itálico na denominação dos elementos que compõem as questões: *item*, *texto-base*, *enunciado*, *alternativas*: uma correta (o *gabarito*) e as demais plausíveis, porém incorretas (*distratores*).

relativas à língua/linguagem e literatura, há 16 gêneros textuais, entre literários e não literários. Dos primeiros, constam 17 textos: três crônicas (fragmentos); seis poemas (íntegras e fragmentos); duas poesias em prosa; um miniconto; dois contos (íntegra; fragmento); três romances (fragmentos). Entre os gêneros não literários, há 18 textos: uma carta do leitor; duas tirinhas; quatro textos jornalísticos (fragmentos de notícias, reportagens, entrevista); três peças publicitárias; uma charge; seis textos de divulgação científica (fragmentos de livros); uma canção.

A presença de tal profusão de gêneros textuais nas provas, a partir da segunda fase do Exame, será abordada na seção sobre a concepção de língua/linguagem que predomina no conjunto das questões (conf. 4.1.2).

### **5.1.1 As especificidades dos *itens*: sobre *habilidades e competências***

Nas próximas subseções, desenvolvemos análise do *corpus* que integra esta pesquisa. Teremos como critérios metodológicos as **três primeiras questões norteadoras** mencionadas na abertura deste capítulo.

É pertinente reforçar que, para o exame dos *itens* da primeira fase do Enem (2004), sustentamos nossos procedimentos de análise nos PCN (1998), PCNEM (2000) e PCN+ (2002). Para o exame dos *itens* da segunda fase (2012), contamos, ainda, com as Orientações Curriculares Nacionais (OCEM, 2006).

## 5.1.1.1 Enem 2004 – Item 22

Figura 1 – Sobre a “finalidade” de uma crônica

***O jivaro***

*Um Sr. Matter, que fez uma viagem de exploração à América do Sul, conta a um jornal sua conversa com um índio jivaro, desses que sabem reduzir a cabeça de um morto até ela ficar bem pequenina. Queria assistir a uma dessas operações, e o índio lhe disse que exatamente ele tinha contos a acertar com um inimigo.*

*O Sr. Matter:*  
*— Não, não! Um homem, não. Faça isso com a cabeça de um macaco.*

*E o índio:*  
*— Por que um macaco? Ele não me fez nenhum mal!*

**Rubem Braga**

O assunto de uma crônica pode ser uma experiência pessoal do cronista, uma informação obtida por ele ou um caso imaginário. O modo de apresentar o assunto também varia: pode ser uma descrição objetiva, uma exposição argumentativa ou uma narrativa sugestiva. Quanto à finalidade pretendida, pode-se promover uma reflexão, definir um sentimento ou tão-somente provocar o riso.

Na crônica *O jivaro*, escrita a partir da reportagem de um jornal, Rubem Braga se vale dos seguintes elementos:

ASSUNTO	MODO DE APRESENTAR	FINALIDADE
(A) caso imaginário	descrição objetiva	provocar o riso
<b>(B) informação colhida</b>	<b>narrativa sugestiva</b>	<b>promover reflexão</b>
(C) informação colhida	descrição objetiva	definir um sentimento
(D) experiência pessoal	narrativa sugestiva	provocar o riso
(E) experiência pessoal	exposição argumentativa	promover reflexão

Fonte: ENEM (2004)

Para responder à **primeira questão** deste estudo – sobre as habilidades e competências da matriz de referência<sup>96</sup> –, observamos que o **item 22**, da edição de 2004, requer a compreensão<sup>97</sup> de dois *textos-base*: uma crônica e uma nota explicativa sobre esse gênero. Além desses, há o *enunciado*, com a instrução para a identificação da *alternativa* correta, e as demais *alternativas*.

Segundo verificamos, o *item* objetiva avaliar a **habilidade 5 (H-5)**<sup>98</sup>, mais precisamente o que concerne a “estabelecer relações entre (o texto) e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores”. Neste caso, cabe ao participante relacionar o tema da crônica ao contexto sociocultural de produção, com base nas informações do *enunciado*. Dessa relação, o participante deve mostrar compreensão sobre os “elementos” que constituem a crônica *O jivago*, de Rubem Braga, para identificar seu “assunto”, “modo de apresentação” e “finalidade”.

Entre as cinco *competências* avaliadas no *item* estão: a **I**, a **IV** e a **V**. Entendemos que a **competência I**, referente ao *domínio básico da norma culta da LP*, pode ser avaliada por meio da compreensão, não limitada à decodificação, de todos os elementos que constituem o *item* (*textos-base*, *enunciado*, *alternativas*), apresentados na variedade padrão da Língua Portuguesa.

A **competência IV** – *Organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes* – examina se o participante recorre a conhecimentos disponíveis em situações concretas, uma vez que, além dos conhecimentos que possui, ele pode se utilizar das informações contidas na própria prova – situação concreta que vivencia no instante da avaliação. Para a identificação do assunto, por exemplo, pode observar que a nota explicativa do *enunciado* menciona o recurso utilizado para a produção da crônica: uma reportagem jornalística. Logo, o autor baseou-se em

---

<sup>96</sup> Relembramos, conforme consta na primeira nota de rodapé deste capítulo, que os *itens* são elaborados para avaliar uma única habilidade e uma ou mais competências, segundo a Matriz de Competências e Habilidades da primeira fase do Enem (1998-2008), e somente uma habilidade e uma única dimensão do conhecimento conforme a Matriz de Referências da segunda fase (a partir de 2009).

<sup>97</sup> Do ponto de vista sociointeracionista da linguagem, predominante entre as teorias que fundamentam os documentos parametrizadores, “[...] a compreensão é um processo ativo, produtivo, em que significados anteriores, resultantes dos processos interlocutivos prévios, se modificam por um processo contínuo em que, quanto maiores as diversidades de interações, maiores as construções de significados [...]” (Geraldí, 2009, p.37). Na análise que propomos, buscaremos fidelidade a essa concepção de linguagem.

<sup>98</sup> Para fins de concisão, também utilizaremos abreviações para mencionar as habilidades das matrizes de referência.

“informação colhida” em um jornal, dado que leva o respondente a optar entre as *alternativas* B e C. A argumentação prevista na avaliação desta competência resulta, portanto, da leitura da nota explicativa. Por meio dela, o participante pode identificar o assunto da crônica. Por quê? Porque, segundo explicita o *enunciado*, foi esse o recurso usado pelo escritor.

Pela compreensão acerca da finalidade do texto, podemos verificar a avaliação da **competência V<sup>99</sup>** – Recorrer, elaborar, respeitar e considerar. Para tanto, cabe ao participante inferir que, embora possa provocar o riso, a crônica promove – por meio do riso – uma reflexão, construída especialmente pelo diálogo final:

— Não, não! Um homem, não. Faça isso com a cabeça de um macaco.

E o índio:

— Por que um macaco? Ele não me fez nenhum mal!

Neste caso, embora o participante da prova não *elabore a proposta de intervenção solidária* (conforme texto da competência), ela está implícita na identificação da finalidade da crônica, na habilidade de estabelecer relação entre o texto e o contexto sociocultural que está em questão. Por meio dessa habilidade, o participante pode reconhecer a *finalidade* do texto: *promover reflexão*.

Acerca da relação entre essas *competências e habilidades* e os conteúdos específicos do componente curricular, observamos que o **item 22** destaca conteúdos relativos à tipologia textual, incluindo conceitos, e aos gêneros textuais, na caracterização do gênero crônica, além do tema relativo ao respeito à diversidade sociocultural. Acerca deste tema, é importante referir que os PCNEM (2000, p.4) defendem o respeito à diversidade como principal eixo de sua proposta.

Sobre a **segunda questão** desta pesquisa – relativa às competências *textual, gramatical e interativa* –, verifica-se no *item* o destaque aos “elementos” que definem o gênero textual. Tal destaque à *competência textual* corresponde ao que expõe o PCN+:

---

<sup>99</sup> A competência V implica: “Recorrer a conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.” (Inep, 2004, p.32)

Quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico. (p.77)

Na abordagem do *item*, nota-se a valorização do desenvolvimento de competências a partir de experiências de leitura, compreensão e interpretação de um gênero. Vemos, pois, que a noção de *gêneros discursivos* faz-se presente de modo explícito. Além de avaliar a metalinguagem, ao solicitar a classificação de elementos da crônica, conforme exposto pelo segundo *texto-base*, o *item* valoriza o conhecimento das especificidades de um gênero textual. Em outras palavras, o reconhecimento da *tipologia textual* e do tema é relacionado à identificação do gênero *crônica*, bem como sua *finalidade*; os dois últimos relativos à função sociocultural do texto.

Conforme o *enunciado* do *item*, cabe ao participante da prova identificar, na crônica *O jivago*, uma das três possibilidades de “assunto”, de “modo de apresentá-lo” e de “finalidade”. Pela avaliação da “finalidade”, o *item* verifica importante aspecto da compreensão textual. Será por meio deste elemento que poderá revelar, entre outras, sua habilidade de “relacionar o universo narrativo com estereótipos e clichês sociais”, conforme sugere o PCN+ (2002, p.80).

Como anteriormente mencionado, os gêneros se materializam tendo como pilares os aspectos temático, composicional e estilístico (PCN+, p.77). No *item 22*, vemos que tanto o tema como o modo composicional foram contemplados, ficando à parte o estilo, já que “As escolhas que o autor opera na língua” (p. 77) para determinar seu estilo não foram referidas na avaliação. Nesse sentido, poder-se-ia concluir que a competência *gramatical*, determinante para a análise do estilo, recebeu menor atenção na avaliação. Contudo, convém observar que a identificação da tipologia textual depende, dentre outros, do reconhecimento de elementos linguísticos que a caracterizam, como, no caos, os verbos de ação no passado.

Acerca da *competência interativa*, é importante, primeiramente, lembrar que o PCN+ enfatiza seu desenvolvimento na modalidade oral, mencionando brevemente a escrita:

Ainda que, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência interativa, tenhamos dado maior ênfase aos discursos produzidos em situações orais, queremos deixar claro que essa competência não é exclusiva da expressão oral. Certamente há inúmeras oportunidades de interação com o texto escrito que se operam pela capacidade de leitura. (p. 77).

Neste sentido, a avaliação da *competência interativa* pelo Enem foca a capacidade leitora do participante em sua relação com o avaliador, tendo em vista que o primeiro deve corresponder à expectativa do segundo, identificando a *alternativa* correta. Tal competência é implícita no Exame e ocorre, necessariamente, na avaliação de todas as questões. Ainda que evidente, consideramos importante referi-la.

Por outro lado, a avaliação da *interação* como objeto de análise também comparece, no *item 22*, na identificação do elemento *finalidade*: *a crônica pretendia promover uma reflexão, definir um sentimento ou tão-somente provocar o riso?* A compreensão quanto ao objetivo do cronista implica ter em vista a situação de comunicação que narra em seu texto. Segundo os parâmetros:

Alunos e professores precisam ter clareza sobre as várias situações comunicativas de que participam: que discursos produzem, de onde, para quem, como, com que intenções. Quando se tem esses elementos claros, o ato enunciativo ganha chances de produzir nos interlocutores os efeitos desejados. (p.76)

Dessa forma, consideramos válido pensar que os procedimentos recomendados pelo referencial acerca da *interação* em sala de aula, com o foco na oralidade, podem ser deslocados para a leitura.

Com a **terceira questão**, propomo-nos examinar que aspectos do tratamento da linguagem, de ordem cognitiva, social, cultural e ideológica, foram contemplados no **item 22**.

Ao termos em vista que o Enem objetiva avaliar habilidades e competências, cabe lembrar que, segundo o Inep (2001, p.11), “competências são modalidades estruturais da inteligência, [...], ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”. Os aspectos cognitivos do tratamento da linguagem são, portanto, abordados pela avaliação das **competências (I, IV e V)** e da **H-5**, que demandam o estabelecimento de relações, o reconhecimento de elementos linguísticos, de conceitos e de aspectos discursivos, por meio de processos de inferência e organização de informações e conhecimentos.

Segundo a crônica e o *enunciado* da prova, o autor partiu de informações publicadas em um jornal para produzir seu texto com um propósito específico, que deve ser identificado.

O destaque a esta situação remete-nos a outro critério de avaliação que integra o texto da **H-5**: os avaliadores esperam que o participante da prova *estabeleça relações* entre o(s) texto(s) do *item* e seu *contexto histórico, social, político ou cultural*.

Assim, conforme parcialmente exposto na abordagem da **primeira questão norteadora**, pode-se identificar na crônica uma abordagem sociocultural, que se revela no fato narrado: uma experiência que envolve pessoas de culturas diferentes. A crônica trata da cultura de uma tribo indígena, cujos diferentes valores, ainda que causem estranhamento aos que dela não fazem parte, revelam a coerência de sua visão de mundo: *Por que um macaco? Ele não me fez nenhum mal!* Precisamente por isso o humor também está presente. Pode-se questionar a sugestão da prova quanto ao ato de provocar o riso não representar um meio de levar à reflexão. O humor apenas é produzido no texto porque seu leitor não integra a cultura indígena, para a qual talvez seja curioso e engraçado o conselho do médico. Contudo, pode-se compreender que, ao inserir a ação de “provocar o riso” como alternativa, o avaliador pudesse, justamente, examinar competência de ordem não somente discursiva – os dois atos de fala são praticados, porém um está a serviço do outro. O reconhecimento da reflexão proposta no texto também requer do participante comprovar competência de ordem ética: “respeitar os valores humanos, considerando a diversidade sociocultural”. Contudo, observadas as alternativas, vemos que dificilmente grande parte dos alunos tenha ficado e dúvida a respeito das duas finalidades. Conforme já observado, o *item* apresenta parte da resposta (alternativas B e C) e a finalidade de “provocar o riso” não consta em nenhuma delas.

Podemos reconhecer, ainda, a exposição de ideologias distintas, expressas pelos diferentes lugares ocupados pelos sujeitos no discurso, diferentes formações discursivas<sup>100</sup>: de médico-pesquisador e de integrante de tribo indígena. O primeiro considera a operação de “reduzir a cabeça de um morto até ela ficar bem pequenina” como um objeto de estudo de sua viagem de exploração, destituindo-a de seu valor simbólico. O segundo entende a prática como “um acerto de contas com um inimigo”, como um ritual de sua cultura a ser respeitado.

E quanto ao participante da prova? Qual teria sido a sua interpretação? Para ele, que reflexão o texto teria promovido? Considerando que, segundo os PCNEM, “A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (p.5), o *item* poderia ter explorado o(s)

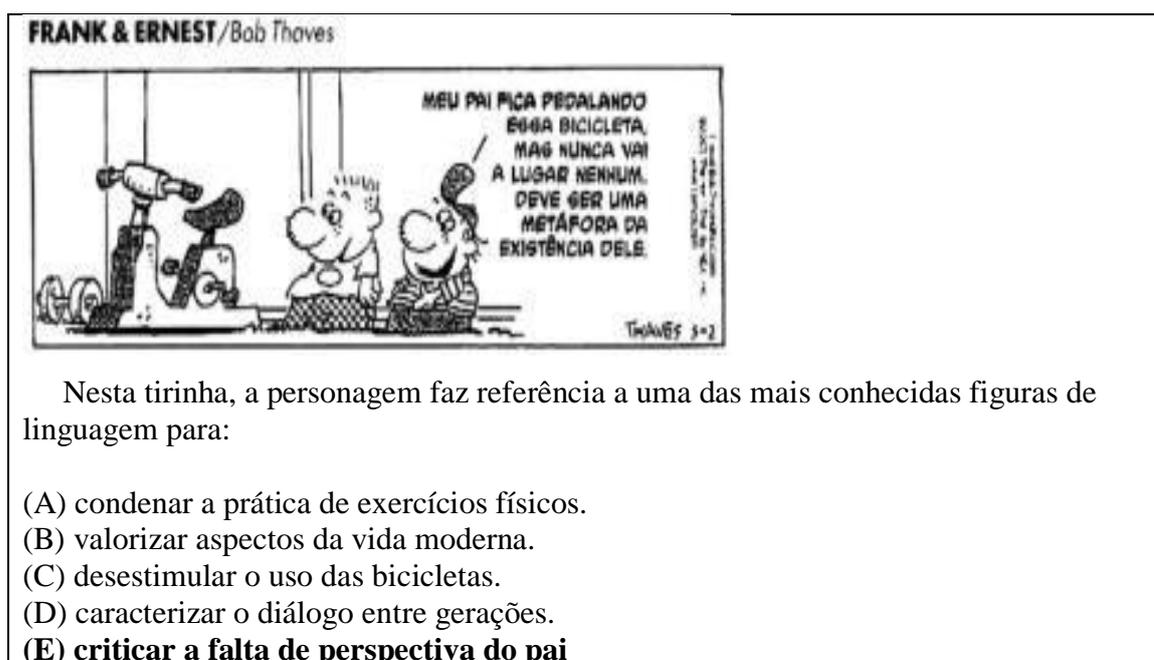
---

<sup>100</sup> Segundo Travaglia (1995/2009), “[...] a *ideologia* que participa da determinação que a exterioridade social e histórica faz nos processos de significação e no estabelecimento das regularidades linguístico-discursivas pode ser definida como a perspectiva, o ponto de vista a partir do qual uma sociedade vê tanto os elementos do mundo natural e social quanto as relações entre esses elementos” (p.74, grifo do autor).

sentido(s) produzido(s) pela crônica a partir do propósito do autor de “promover reflexão”. Todavia, mesmo que possamos identificar esta ou outras lacunas, cabe reconhecermos que vários sentidos foram produzidos antes que o participante definisse a alternativa a ser assinalada.

### 5.1.1.2 Enem 2004 - Item 25

Figura 2 – reflexão sobre uso de metáfora



Nesta tirinha, a personagem faz referência a uma das mais conhecidas figuras de linguagem para:

- (A) condenar a prática de exercícios físicos.
- (B) valorizar aspectos da vida moderna.
- (C) desestimular o uso das bicicletas.
- (D) caracterizar o diálogo entre gerações.
- (E) criticar a falta de perspectiva do pai**

Fonte: ENEM (2004)

Gênero textual presente desde a segunda edição do Enem, a tira jornalística, ou tirinha,<sup>101</sup> constitui o *texto-base* do **item 25**. Em resposta a nossa **primeira questão** norteadora, verificamos que este *item* objetiva avaliar a **habilidade 6 (H-6)** da matriz de competências e habilidades do Enem.

Ainda que envolva a análise de um recurso expressivo e de sua finalidade, a qual é prevista na avaliação da **H-5** (inferir escolhas do uso de recursos expressivos), cabe considerar que esta se restringe, segundo a matriz de referência, a textos literários. Desta

<sup>101</sup> Segundo Ramos (2013), o gênero tira recebe diferentes denominações no Brasil: tira, tira cômica, tira diária, tira jornalística, tira de jornal, tirinha. RAMOS, Paulo. ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 42 (3): p. 1281-1291, set-dez 2013.

forma, e considerado o objetivo do *item*, teremos em vista as perspectivas teóricas implicadas na **H-6** – funções da linguagem e variação linguística:

**Habilidade 6** – Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.

Como será destacado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.17)<sup>102</sup>, “O sentido que produzimos para os textos que lemos é, de alguma forma, efeito do foco que estabelecemos na/para a atividade de leitura, o que dirige e condiciona nossos movimentos/gestos de leitor”. Sob este olhar, podemos afirmar que o *item* visa avaliar a identificação de um recurso linguístico na fala do personagem, *a marca de uma variante linguística* própria de um *registro ou estilo*, bem como do propósito de sua utilização.

Quanto às competências relacionadas à **H-6 (I, II e IV)**, verifica-se que o domínio da norma culta da LP e o uso de diferentes linguagens (inclusive a linguagem não verbal) – **competência I** – são necessários para a compreensão da tirinha. Segundo o *enunciado* da prova, nela um dos personagens usa “uma das mais conhecidas figuras de linguagem”. Tal informação orienta o foco de leitura do *item*, pois cabe ao participante do Exame observar que o personagem menciona uma figura de linguagem – a *metáfora*, ao mesmo tempo em que, por meio dela, constrói seu enunciado.

O texto, portanto, demanda o conhecimento de um conceito, que é previsto na avaliação da **competência II**. Esta requer do participante saber “aplicar conceitos para a compreensão de manifestações artísticas”. No caso, está implicado o conceito de metáfora.

Acerca da **competência IV** (Organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas), observa-se que o reconhecimento do gênero tirinha é importante para a interpretação textual. Por se tratar de uma produção de cunho humorístico<sup>103</sup>, a fala do personagem tende a ser interpretada como uma piada. Tal compreensão, contudo, depende

---

<sup>102</sup> Vale lembrar que este documento será tomado como referência pelo Enem em sua segunda fase, a partir de 2009.

<sup>103</sup> O mais comum e corriqueiro no Brasil, tanto nas páginas dos jornais quanto nas virtuais, é o das tiras cômicas ou simplesmente tiras (como o autor as nomeia). A expressão é uma tradução de “comic strip”, importada dos Estados Unidos nas primeiras décadas do século passado junto com as produções em quadrinhos que vinham de lá. De forma bastante resumida, seriam produções marcadas por um desfecho inesperado, tal qual uma piada.

também de leitura da imagem (texto não verbal), ou seja, de outro elemento que constitui o modo composicional do gênero.

Na tirinha em questão, dois adolescentes tratam de assunto que, aparentemente, lhes sugere graça: a opinião de um deles sobre o modo de ser e agir de seu pai. Em sua fala, o uso do dêitico “essa” remete à imagem de uma bicicleta específica, presente na tira, que mobiliza “conhecimento disponível em situação concreta”: saber que se trata de um aparelho não móvel em formato de bicicleta, destinado à atividade física. O personagem sabe que ele não serve para locomoção. É desta primeira graça, acerca de uma bicicleta que “não vai a lugar nenhum”, que ele constrói a metáfora e, por meio dela, a crítica a seu pai. Tal função do uso da metáfora constitui a alternativa correta: (E) criticar a falta de perspectiva do pai.

Desta análise, observamos que o enfoque do *item* não se limita ao conceito de metáfora, mas diz respeito ao propósito de sua utilização, ou seja, dirige-se à análise da língua em uso, da linguagem como forma de ação. O gênero textual tira humorística igualmente se apresenta como conteúdo selecionado para avaliação do desenvolvimento da leitura de textos verbais e não verbais, destacando a relevância da inclusão de conteúdos não estritamente linguísticos no ensino de linguagem.

Ao passarmos para a **segunda questão** norteadora, principiamos com a análise do modo como a competência *textual* é avaliada no *item 23*, para, na sequência, tratarmos das competências *gramatical* e *interativa*, que integram o PCN+ (2002).

Inicialmente, retomamos duas recomendações dos documentos oficiais para o desenvolvimento da competência *textual*. A primeira sugere o trabalho com textos que integrem a realidade do aluno: “Se, na sala de aula, o estudante analisa textos com os quais convive fora da escola, as relações que faz entre os conteúdos disciplinares e sua vivência tornam-se muito mais significativas” (PCN+, 2002, p.78). A segunda recomendação sublinha a importância do trabalho com diferentes suportes, além do livro, integrar as atividades escolares: “Somente como leitores de múltiplos textos os alunos desenvolverão a contento sua competência textual” (PCN+, p.78). Como vemos, no caso da tira, a demanda de análise de elementos verbais e visuais, tendo como objeto de análise um gênero textual que integra o contexto dos estudantes, corresponde aos propósitos do PCN+, de valorizar o texto como unidade linguística significativa, que assume função comunicativa. (p.77)

Elaborado para avaliar a **H-6**, observa-se que o *item* busca verificar o conhecimento acerca da função de uma marca *de registro ou de estilo* na fala do personagem, de modo especial um recurso expressivo escolhido pelo autor para construir a imagem do personagem e, por meio de sua fala, produzir a graça que caracteriza o gênero textual em questão. Neste sentido, percebe-se que a competência *gramatical*, posta a serviço da competência *textual*, recebe importante destaque na avaliação do *item*.

Igualmente pode causar surpresa que um adolescente se utilize de uma figura de linguagem em diálogo com outro adolescente, uma vez que esse recurso não caracteriza a variedade linguística usual desta faixa etária. Neste caso, o uso da língua pode ser considerado como parte da estratégia de elaboração do texto humorístico. Pela linguagem, o jovem expõe sua competência *gramatical* e *textual*, talvez acima das expectativas para um jovem, em contraste com o comportamento do pai, que, segundo o personagem, “fica pedalando essa bicicleta e não vai a lugar nenhum”.

Embora a tirinha mostre dois personagens em interação, ao analisarmos a competência *interativa*, entende-se que o foco do *item* 25 está na interação entre o personagem e seu pai, tema implícito, que pode explicar a crítica feita pelo primeiro.

A **terceira questão** norteadora, referente ao tratamento da linguagem contemplado pelo *item*, implica examinar aspectos sociais, culturais, ideológicos e cognitivos materializados em elementos verbais e não verbais no texto utilizado para avaliação. Como referido nos PCN+, “Muito mais do que um conjunto de orações ou frases, os textos estão impregnados de visões de mundo proporcionadas pela cultura e resultam, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua” (PCN+, 2002, p.58).

Destacadamente presentes em livros didáticos do ensino básico na atualidade, os quadrinhos e as tirinhas são reconhecidos, no meio escolar, como gêneros multimodais. Eles contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades que, associadas aos conteúdos dos componentes disciplinares, estruturam as diferentes áreas do conhecimento. Por integrarem as linguagens oral e escrita, associadas a elementos gráficos, além de possibilitarem estudo sobre a produção de crítica social pelo viés do humor, estes gêneros possibilitam, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, avaliar as funções da linguagem, entre outros conhecimentos.

Na avaliação, elementos de ordem sociocultural e ideológica são materializados na abordagem de tema presente no cotidiano da maioria dos jovens: o conflito entre gerações. Para compreender a metáfora utilizada para “criticar a falta de perspectiva do pai” – *alternativa* correta – caberia ao participante da prova considerar um fator de ordem sociocultural: que adolescentes inseridos em uma determinada cultura costumam ser críticos em relação a seus pais, dadas suas diferentes visões de mundo.

Assim, é pela mobilização dos conhecimentos de sua realidade, de um conceito dos estudos da linguagem (metáfora) e de suas funções, pelas competências (I, II e IV) e pela H-6, pressupostas e avaliadas na prova, que reconhecemos o tratamento dos aspectos cognitivos da linguagem no *item 25*.

### 5.1.1.3 Enem 2004 – *Item 27*

**Figura 3 – Identificação de recurso linguístico**

**Cidade grande**  
 Que beleza, Montes Claros.  
 Como cresceu Montes Claros.  
 Quanta indústria em Montes Claros.  
 Montes Claros cresceu tanto,  
 ficou urbe tão notória,  
 prima rica do Rio de Janeiro,  
 que já tem cinco favelas  
 por enquanto, e mais promete.

*Carlos Drummond de Andrade*

No trecho “Montes Claros cresceu tanto,/ (...),/ que já tem cinco favelas”, a palavra **que** contribui para estabelecer uma relação de consequência. Dos seguintes versos, todos de Carlos Drummond de Andrade, apresenta esse mesmo tipo de relação:

(A) “Meu Deus, por que me abandonaste / se sabias que eu não era Deus / se sabias que eu era fraco.”

(B) “No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu / a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu / chamava para o café.”

(C) “Teus ombros suportam o mundo / e ele não pesa mais que a mão de uma criança.”

(D) “A ausência é um estar em mim. / E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços, / que rio e danço e invento exclamações alegres.”

(E) “Penetra surdamente no reino das palavras. / Lá estão os poemas que esperam ser

escritos.”
------------

Fonte: ENEM (2004)

Selecionado entre “alguns dos produtos mais caros às culturas letradas [...]” (PCN+, p.55), o poema *Cidade grande*, de Carlos Drummond de Andrade, compõe o *item 27* da edição de 2004 do Enem. A prova visa avaliar a **Habilidade 6**, demandando a identificação das *marcas de variantes linguísticas de registro ou de estilo*. Conforme prevê a matriz de referência do Exame, estão implicadas nesta avaliação as **competências I, II e IV**.

O gênero literário escolhido para compor o *texto-base* é utilizado para avaliar o domínio da norma culta da língua portuguesa (**competência I**), referentemente à identificação de um verso no qual, segundo o *enunciado*, a “palavra **que** contribui para estabelecer relação de consequência”.

Assim, por exigir do participante que repare nessa relação, pode-se entender que a **competência II** – relativa a *construir e aplicar conceitos para compreensão de fenômenos* – é verificada na compreensão da noção de “consequência”. Contudo, o *item* não propõe reflexão sobre o uso de tal recurso.

A avaliação da competência IV – *organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes*, evidencia-se na possibilidade do participante comparar a estruturação dos versos para compreender os sentidos produzidos pelo uso de um recurso linguístico. Cabe considerar que o exame das *alternativas* requer, porém, a compreensão de um fragmento de texto (um verso) analisado à parte de seu todo, ou seja, implica a produção de uma leitura que dispensa reflexão de ordem discursiva. O *item* requer compreensão do significado de um recurso linguístico, mas a avaliação do funcionamento da estrutura frasal é desconsiderada o contexto discursivo. Trata-se do uso do texto como pretexto para a análise de elemento gramatical.

Na avaliação da competência *gramatical*, prevista pelo PCN+ vemos que o *item* requer a ativação da gramática internalizada. Do conhecimento das gramáticas que integram a cultura do ensino de língua portuguesa – normativa e descritiva (Geraldi, 1985; Franchi, 1991)<sup>104</sup> – o *enunciado* parte de abordagem descritiva para solicitar a identificação da

---

<sup>104</sup> Referimos as primeiras edições, porém, cabe explicitar que, para esta pesquisa, foram consultadas as edições de 2011 (Geraldi), de 2008 (Franchi), dado que ratifica a relevância de tais obras para o ensino e para a pesquisa da atualidade.

*alternativa* correta, a qual requer o reconhecimento de uma entre as funções de um elemento gramatical. O estudo da gramática descritiva, que proporciona reflexão sobre a língua do ponto de vista sincrônico, contribui para a realização de atividades inferenciais. Somados à experiência na linguagem, que envolve a gramática internalizada, e os conhecimentos produzidos no estudo da língua, por meio da gramática descritiva, o participante tem condições de identificar a alternativa correta. Nesse caso, ao tomar a “palavra **que**” em relação às partículas “tanto” e “tão” (em “cresceu tanto” e “ficou tão urbe”) do *texto-base*, o participante pode compará-la com os versos das *alternativas* e observar a produção dos sentidos. Na *alternativa* (D), o advérbio intensificador “tão” ajuda a explicitar a ideia de consequência, mesma ideia expressa no poema.

Ao considerar-se, conforme o PCN+ (2002, p.58) que “O desenvolvimento das competências *textual* e *gramatical* não se dá de forma isolada, mas pressupõe um processo de realimentação constante [...]”, observa-se que o destaque à competência *gramatical*, pela avaliação de um elemento articulador, não exclui a avaliação da competência *textual*, uma vez que a compreensão das relações sintático-semânticas de segmentos textuais diz respeito às noções de coerência e coesão no processamento do texto.

A compreensão do recurso linguístico é avaliada, portanto, pela compreensão de seu sentido, construído na relação com os demais elementos que constituem os enunciados das *alternativas*. Observados isoladamente, os versos de cada *alternativa* apresentam significação suficiente para a análise linguística demandada pelo *item*. Contudo, a compreensão de um fragmento do texto não representa a compreensão da unidade desse texto. É neste aspecto que o *item* poderia ter avançado.

Embora possamos identificar abordagem explícita à relação entre as competências *gramatical* e *textual*, no que respeita à competência *interativa*, observamos que o *item* não deixa de avaliá-la, uma vez que requer conhecimentos relativos a uma variedade linguística. Em outras palavras, o participante precisa compreender a norma culta, em sua modalidade escrita, para compreensão do fragmento destacado do *texto-base*, do *enunciado* e das *alternativas*. Esta é a leitura que fazemos do que recomendam os PCN+ (2002, p. 82) em abordagem sobre os procedimentos referentes ao desenvolvimento das competências *gramatical* e *interativa*, observadas em sua relação. E aqui vale mencionar que, neste sentido, todos os *itens* pressupõem também a interação entre participante e avaliador.

Para o exame dos aspectos de ordem social, cultura, ideológica e cognitiva – **terceira questão** norteadora desta investigação –, observamos que, em sua demanda pela identificação de um recurso linguístico, o *item* limita a poucos versos a leitura do *texto-base*, cuja estrutura deve ser comparada à de fragmentos de outros poemas. Nessa proposta de avaliação, que desconsidera o *texto-base* como uma unidade de sentido, aspectos da ordem do discurso deixam de ser examinados. Dado que todo texto é “um todo significativo e articulado” (PCN+, 2002, p.60), vemos que o foco em elemento articulador de parte do texto, sem avaliação de sua função na produção de sentidos dispensou a possibilidade de examiná-lo do ponto de vista discursivo, “Na relação intertextual, levando em conta o diálogo com outros textos e a própria contextualização.” (PCN+, 2002, p.60).

Uma proposta de avaliação que explorasse o uso do recurso linguístico para articular uma consequência contrária à expectativa, tanto no poema quanto no verso da alternativa correta – “tão notória [...] que já tem cinco favelas” e “A ausência é um estar em mim. [...] tão pegada, [...] que rio e danço e invento exclamações alegres.” – poderia promover reflexão quanto à crítica do autor acerca das consequências negativas do crescimento industrial da cidade, sobre o qual o autor refere-se de modo irônico.

#### 5.1.1.4 Enem 2012 – Item 96

Figura 4 – Metalinguagem: o que é polissemia?

<p><b>QUESTÃO 96 – Caderno Amarelo ENEM 2012</b></p>  <p>Disponível em: <a href="http://www.ivancabral.com">www.ivancabral.com</a>. Acesso em: 27 fev. 2012.</p> <p>O efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. No contexto da ilustração, a frase proferida recorre à</p>
---

- (A) polissemia, ou seja, aos múltiplos sentidos da expressão “rede social” para transmitir a ideia que pretende veicular.
- (B) ironia para conferir um novo significado ao termo “outra coisa”.
- (C) homonímia para opor, a partir do advérbio de lugar, o espaço da população pobre e o espaço da população rica.
- (D) personificação para opor o mundo real pobre ao mundo virtual rico.
- (E) antonímia para comparar a rede mundial de computadores com a rede caseira de descanso da família.

Fonte: ENEM (2012)

Para tratarmos da **primeira questão** norteadora, entendemos que o **item 96**, da edição de 2012 do Enem, avalia a **Competência de Área 7** (*Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas*) e a **Habilidade 22** (*Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos*). Entre as quatro habilidades que constituem a **Competência de Área 7**, consideramos que a **H-22** é que melhor corresponde ao exposto na questão, uma vez que cabe ao participante relacionar uma *opinião* com o *recurso linguístico escolhido* para expressá-la: a *polissemia*, que consta na *alternativa (A)*.

Considerado o conjunto das *alternativas*, vemos, portanto, que a **H-21** (*Reconhecer, [...] recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos*) e a **H-24** (*Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras*) não correspondem ao que o enunciado busca avaliar: a identificação de um recurso linguístico. Ainda que vise avaliar o reconhecimento de *recursos verbais e não verbais*, a **H-21** menciona finalidades específicas do uso de tais recursos, as quais não condizem com o proposto no *item 96*.

A **H-23** (*Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados*) talvez pudesse ser considerada na avaliação, já que o texto requer a inferência dos objetivos do autor do texto. Parece-nos, porém, que o foco do *item* não está na identificação dos objetivos, mas do recurso linguístico que servirá para seu objetivo.

O confronto de opiniões (**Competência 7**), de que trataremos mais detalhadamente na **terceira questão**, mostra-se claramente, na afirmação do personagem, que defende um ponto de vista diferente do que ele reconhece haver em outros contextos. Enquanto o sentido

da expressão *Rede Social* diz respeito à rede mundial de computadores – mencionada na *alternativa (E)* –, em sua casa ele adquire sentido singular, relativo à rede que sua família utiliza, precariamente, para descansar. Visto como espaço “de socialização”, o jogo de palavras produz o humor irônico que caracteriza a crítica social expressa usualmente pelo gênero textual *charge*.

Essa ironia pode sugerir ao participante que considere a segunda alternativa: ( *B* ) *ironia para conferir um novo significado ao termo “outra coisa”*. Contudo, mesmo tendo identificado a ironia como recurso linguístico presente na charge, a alternativa ( *B* ) não poderia ser escolhida, já que é à expressão *Rede social* que a ironia confere um novo significado, compreendido pela leitura dos elementos verbais e não verbais.

Na terceira *alternativa – ( C ) homonímia para opor, a partir do advérbio de lugar, o espaço da população pobre e o espaço da população rica* –, vemos que qualquer dúvida quanto à expressão *Rede social* presente nos dois enunciados ser homônima se desfaz na relação feita entre a homonímia e o advérbio de lugar.

Concluída a análise inicial, observamos que o *item* mostra uma proposta de avaliação cujas características pouco se afastam das tradicionais aferições de conhecimento metalinguístico em que a identificação de um recurso linguístico não se estende ao exame dos sentidos produzidos pelo seu uso. Embora os saberes sobre metalinguagem representem importante conteúdo de aprendizagem para o domínio das linguagens, visto que “Comparar linguagens, compreender a língua materna como geradora de significação para a realidade, de uma organização de mundo e da própria identidade são competências que exigem estudo metalinguístico [...]” (PCN+, 2002, p.26), a competência expressa como “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” edifica-se no conceito de interlocução. Para tanto, é fundamental a reflexão sobre a produção de sentidos entre os interlocutores. No caso do *item*, importante seria abordar explicitamente que “múltiplos sentidos” a expressão rede social poderia transmitir a partir do recurso linguístico empregado. Nesse sentido, vemos que o *item* não contempla o que as OCEM (2006) recomendam para o ensino e que, por isso, é pertinente para a avaliação:

[...] as práticas de ensino e de aprendizagem da língua materna devem levar em conta, sempre, as configurações singulares que os diferentes sistemas semióticos adquirem nos eventos de interação nos quais emergem, numa

visão integradora, que procure entender o que os sujeitos fazem quando selecionam, estrategicamente, determinados recursos, dentre os disponíveis numa dada linguagem ou na língua. **Ao se assumir tal abordagem, conseqüentemente também se assume que a reflexão a ser empreendida não pode limitar-se à seleção de recursos, pois é preciso buscar entender, também, por que os sujeitos fazem determinadas escolhas e, mais do que isso, os múltiplos efeitos que se podem produzir a partir de tais escolhas.** (p. 29, grifos nossos).

A **segunda questão** leva-nos a analisar como são avaliadas as competências *textual*, *gramatical* e *interativa* que integram o PCN+ (2002). Para a interpretação deste *item*, o participante da prova deve relacionar a *situação-problema* do *texto-base* e o *enunciado*, que exige a identificação do recurso linguístico do *gabarito – alternativa ( a )*:

#### *Enunciado*

O efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. No contexto da ilustração, a frase proferida recorre à

#### *Alternativa*

( A ) polissemia, ou seja, aos múltiplos sentidos da expressão “rede social” para transmitir a ideia que pretende veicular

Tendo em vista o conjunto do *item* 96, damos início à análise da *competência gramatical*. Como vimos no segundo capítulo, (cf. 2.3), esta competência é explicada no PCN+, entre outros enfoques, a partir da concepção gerativa de gramática internalizada, como saber implícito (p. 57) de que o aluno faz uso como falante, e que será seu ponto de partida para o aprimoramento prometido pela escola. Nesse sentido, a metalinguagem deixa de ser um saber com um fim em si mesmo, passando a representar um caminho de sistematização dos conhecimentos, para o desenvolvimento de competências, conforme exposto no *item* que trata da habilidade de “Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens.” (p.65).

Acerca da **questão 96**, em análise, podemos observar que ela contempla, em parte, o que é proposto pelo documento quanto ao trabalho com a metalinguagem. Segundo entendemos, nesse caso a identificação da *alternativa* correta evidencia abordagem da

gramática descritiva, uma vez que, na análise da charge, deverão ser reconhecidos conceitos relativos a recursos semânticos (polissemia, ironia, homonímia, personificação e antonímia) que constituem o *item*. Portanto, para eleger a resposta correta, o participante fará uso de sua *competência gramatical*, cujo desenvolvimento, em parte, fundamenta-se na gramática descritiva, na identificação de mecanismos gramaticais do campo semântico (PCN+, 2002, p. 83).

Contudo, para que a identificação do conceito pudesse efetivamente contribuir para compreensão do texto, importante propósito do desenvolvimento da *competência gramatical*, consideramos que o *item* poderia ter avaliado os sentidos produzidos pelo uso do referido recurso linguístico. Afinal, que ideia o locutor da charge queria transmitir ao optar pela polissemia como recurso linguístico na produção de seu enunciado? Possíveis interpretações foram expostas somente nas *alternativas* ( C ), ( D ) e ( E ).

A avaliação do desenvolvimento da *competência textual* envolve os elementos que configuram o gênero *charge*. Conforme defendem os PCN+, ao referir o desenvolvimento de atividades com o texto: “Deve-se lembrar, portanto, que o trabalho com textos aqui proposto, considera que: [...] as escolhas que o autor opera na língua determinam o estilo do texto” (p. 77). No *item* analisado, o *estilo* é o elemento que mais explicitamente é avaliado, já que o objetivo do *item* é examinar o conhecimento do respondente quanto a um dos recursos linguísticos usados pelo autor da charge. Contudo, como mencionado, o *item* não valoriza a produção de sentidos que resulta da escolha pela polissemia.

A segunda característica do gênero a receber destaque é relativa a seu *modo composicional*, referida no próprio enunciado. Trata-se de um gênero em que se expressa a “combinação de informações visuais e recursos linguísticos”, de modo geral em sequências dialógicas. Para responder corretamente ao *item*, é imprescindível, além da análise do texto verbal, a produção de leitura do texto não verbal, que se constitui pelo exame dos elementos visuais.

Quanto ao reconhecimento da *abordagem temática* do gênero *charge*, que usualmente apresenta uma crítica social por meio do humor, é esperado que o participante da prova a reconheça também pela leitura do texto não verbal. Neste, um problema de ordem social pode ser identificado pelo contexto desfavorável em que se encontram os personagens, bem como em suas expressões faciais. Já a crítica expressa no texto verbal exige a

interpretação de um implícito: a discrepância entre realidades marcadas pela desigualdade social leva à produção de um novo sentido.

A identificação desse implícito, contudo, não é o foco da avaliação, já que seu destaque volta-se à análise do recurso linguístico que “*a frase recorreu para transmitir a ideia que pretendia veicular*” (grifo nosso). Parece-nos que o enunciado não trata sobre os sentidos produzidos a partir da escolha linguística. É relevante, na avaliação, que seja identificado o uso de pelo menos dois sentidos para a expressão *Redes sociais*, sendo um deles o dos usuários de meios digitais, enquanto o outro se refere ao sentido das pessoas que não têm acesso aos recursos da tecnologia. Contudo, a reflexão sobre o enunciado implícito, que resulta do jogo com os dois sentidos, não é contemplada na *alternativa* correta ( A ).

No que se refere à *competência interativa*, o exame objetiva aferir a habilidade de identificação da situação comunicativa e dos elementos ligados ao ato enunciativo: *quem, o que, para quem, onde, quando, como e com que intenções* (PCN+, 2000, p.76). Na **questão 96**, o texto em análise está materializado em um gênero de ampla circulação na sociedade, o qual expressa uma crítica social a respeito da qual seu autor, em seu propósito de interação, espera provocar reflexão e, como possível consequência, levar à busca de solução para o problema que denuncia.

Este será, portanto, compreendido pela noção, por parte do respondente, de que os sentidos se produzem no uso da língua por um “eu”, que se dirige a um “tu”, em um espaço e um tempo específicos, ou seja, o desenvolvimento da *competência textual* implica entender que a produção do sentido se dá na enunciação:

Pela língua, somos capazes de agir e fazer reagir: quando nos apropriamos dela – instaurando um “eu” que dialoga com um “outro” – buscamos atingir certas intencionalidades, determinadas em grande medida pelo lugar de que falamos, e construir sentidos que se completam na própria situação de interlocução. (PCN+, 2002, p.74)

Ainda que o *modo de usar a língua* (escolha de recursos linguísticos) seja o foco da avaliação neste *item*, os demais elementos que constituem a enunciação em análise (interlocutores, referente, tempo, espaço) estão presentes na produção de leitura do respondente e em sua interpretação do gênero textual charge.

Nesse sentido, compreendemos que a *competência interativa* está implicada na produção de leitura proposta pelo *item*, já que sua interpretação requer conhecimento de um gênero textual e da situação de comunicação que ele apresenta, assim como os efeitos de sentidos que nele se produzem pelo uso da língua/linguagem.

Como gênero textual jornalístico, a charge tem como função sociocomunicativa manifestar a opinião de seu autor sobre fatos em evidência nos meios de comunicação no momento sócio-histórico de sua produção. Para exame dos demais aspectos de ordem social, cultural, ideológica, além do tratamento cognitivo da linguagem – **terceira questão** norteadora desta investigação – encontramos nas Orientações Curriculares Nacionais (OCEM, 2006) proposta para “análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem)” (p.38). Podemos considerar como critérios para análise discursiva elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interlocução e mecanismos enunciativos, respectivamente, os (as):

Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósito discursivo, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.

[...]

Formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização (identificação dos elementos que sinalizam as vozes e o posicionamento dos enunciadores trazidos à cena no texto), uso dos elementos da modalização (identificação dos segmentos que funcionam como indicações acerca do modo como o enunciador se posiciona em relação ao que é dito, a seu interlocutor ou a si mesmo). (OCEM, 2006, p. 38).

Considerada esta abordagem, é importante ter em vista que o gênero textual *charge* apresenta acontecimentos de relevância social. O humor e a crítica, por vezes agressiva, manifestados em combinações de imagem e texto, são as principais características deste gênero, também considerado como instrumento de denúncia, no caso, da desigualdade social. No *item* da prova, porém, tal aspecto não recebe destaque. O participante não é solicitado a expor sua compreensão sobre o efeito de sentido criado pelo recurso linguístico usado pelo chargista, sobre o tema que denuncia, assim como sobre os aspectos ideológicos nele implicados.

Acerca do que o *item* avalia, compreendemos que exige do participante mostrar seus conhecimentos linguísticos e discursivos para inferir que a expressão *Rede social* enunciada

por um locutor não explícito na charge revela o sentido em circulação na sociedade. Desta demanda, que envolve aspectos de ordem cognitiva e sociocultural, deve entender que se trata da *rede mundial de computadores* referida na *alternativa* (E).

Já sobre a manifestação do locutor-personagem da charge – *Rede social aqui em casa é outra coisa!* – situada em um contexto específico de uso, o respondente necessitará atentar para o sentido explicitado nas informações visuais. É pela associação dos elementos verbais e não verbais que deverá identificar o destaque dado ao uso de diferentes vozes, e os sentidos expressos por meio deste mecanismo enunciativo, a polissemia: *rede social* como *rede mundial de computadores*, sentido socialmente compartilhado por um segmento da sociedade; e *rede social* como espaço material, compartilhado de modo não virtual pela família do personagem.

Pela associação do sentido de *espaço compartilhado* – da *rede de computadores* –, ao sentido da rede da família, também *compartilhada*, é expressa a ironia do locutor-personagem, dadas as suas condições sociais, que o impossibilitam de usar a outra rede, ou seja, a que integra a cultura do grupo social ao qual não pertence. Contudo, conforme visto na **primeira questão**, a *alternativa* em que contempla a ironia não a relaciona ao sentido que produz.

Vale ressaltar que, embora a identificação do recurso linguístico exigida pelo *item* contemple, em parte, a compreensão de aspectos, ideológicos, cognitivos e de ordem sociocultural da linguagem, percebemos que ele poderia ter avançado na avaliação dos sentidos produzidos pelo autor da charge. Curiosamente, em *item* que aborda elemento do campo da semântica (a polissemia), a avaliação ficou limitada à identificação e classificação deste recurso, escolhido *para transmitir a ideia que pretende veicular*, *alternativa* (A). Identificada a recorrência à polissemia, não foi, contudo, requerida explicitação da compreensão de elementos discursivos, de seu entendimento quanto à *ideia* que o autor da charge objetivaria veicular com a combinação dos recursos visuais e linguísticos.

Por fim, cabe mencionar, quanto à abordagem de conteúdos, que o *item* destaca elementos das dimensões linguística e cognitivo-conceitual, embora o participante também possa mobilizar conhecimentos textuais e por meio deles identificar fatores de ordem social.

5.1.1.5 Enem 2012 – *Item 103*

Figura 5 – Sobre texto argumentativo: identificação de opinião

QUESTÃO 103 – Caderno Amarelo	ENEM 2012
<p>Nós, brasileiros, estamos acostumados a ver juras de amor, feitas diante de Deus, serem quebradas por traição, interesses financeiros e sexuais. Casais se separam como inimigos, quando poderiam ser bons amigos, sem traumas. Bastante interessante a reportagem sobre separação. Mas acho que os advogados consultados, por sua competência, estão acostumados a tratar de grandes separações. Será que a maioria dos leitores da revista tem obras de arte que precisam ser fotografadas antes da separação? Não seria mais útil dar conselhos mais básicos? Não seria interessante mostrar que a separação amigável não interfere no modo de partilha dos bens? Que, seja qual for o tipo de separação, ela não vai prejudicar o direito à pensão dos filhos? Que acordo amigável deve ser assinado com atenção, pois é bastante complicado mudar suas cláusulas? Acho que essas são dicas que podem interessar ao leitor médio.</p> <p>Disponível em: <a href="http://revistaepoca.globo.com">http://revistaepoca.globo.com</a>. Acesso em: 26 fev. 2012 (adaptado).</p> <p><b>O texto foi publicado em uma revista de grande circulação na seção de carta do leitor. Nele, um dos leitores manifesta-se acerca de uma reportagem publicada na edição anterior. Ao fazer sua argumentação, o autor do texto</b></p> <p>(A) faz uma síntese do que foi abordado na reportagem.            (B) discute problemas conjugais que conduzem à separação.            (C) aborda a importância dos advogados em processos de separação.            (D) oferece dicas para orientar as pessoas em processos de separação            (E) rebate o enfoque dado ao tema pela reportagem, lançando novas ideias.</p>	

Fonte: ENEM (2012)

No *item 103*, identifica-se a avaliação da **Competência de Área 7** (Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas), tendo como enfoque a **Habilidade 23** (Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados).

Ao identificarmos que competência e habilidade são avaliadas – **primeira questão** –, observamos que o *item* expõe um confronto de ideias em seu *texto-base*, do gênero *carta do leitor*. Trata-se do posicionamento de um leitor que diverge da abordagem adotada por uma revista de grande circulação sobre um determinado assunto. O *item* requer a identificação dos sentidos produzidos pelo autor por meio de sua argumentação: “(E) rebate o enfoque dado ao tema pela reportagem, lançando novas ideias”.

No exame da argumentação, concorrem vários fatores relativos à próxima questão de pesquisa. Antes de nos dedicarmos a ela, cabe destacar ainda que, para a avaliação da competência e da habilidade já mencionadas, o *item* contempla conteúdo bastante valorizado no ensino médio, o texto de tipo dissertativo-argumentativo, ao mesmo tempo em que incentiva o estudo de gênero textual ainda pouco explorado pela escola: a carta do leitor.

Para tratarmos da avaliação das competências *textual*, *gramatical* e *interativa* que integram o PCN+ – **segunda questão de análise** –, inicialmente observamos o destaque à construção da argumentação explicitada no *enunciado*:

O texto foi publicado em uma revista de grande circulação na seção de carta do leitor. Nele, um dos leitores manifesta-se acerca de uma reportagem publicada na edição anterior. Ao fazer sua **argumentação**, o autor do texto [...] (grifo nosso)

Segundo a relação de sentido estabelecida entre o *enunciado* e as *alternativas* da prova, vemos que o enfoque da avaliação volta-se aos propósitos do autor da carta. Entre os objetos de avaliação da competência *textual* está o conhecimento do tipo e do gênero textual do *texto-base*, o qual permite ser descartada *alternativa* que não contempla o tipo argumentativo: (A) *faz uma síntese do que foi abordado na reportagem*.

Ainda que as demais *alternativas* possam parecer plausíveis, observamos que o *texto-base*, *carta do leitor*, expõe a crítica de seu autor a respeito da abordagem da revista no tratamento do assunto. A crítica dirige-se especificamente à escolha das pessoas entrevistadas para a reportagem: “Mas acho que os advogados consultados, por sua competência, estão acostumados a tratar de grandes separações. [...] Não seria mais útil dar conselhos mais básicos?”. Entende-se que o autor: não somente “discute problemas conjugais que conduzem à separação”, *alternativa* (B); como também “aborda a importância dos advogados em processos de separação”, *alternativa* (C); e “oferece dicas para orientar as pessoas em processos de separação”, *alternativa* (D). Portanto, não seria possível marcar somente uma das *alternativas*.

Como sabemos, por não prescindir de mecanismos gramaticais (sintáticos, semânticos, lexicais e, na escrita, de pontuação expressiva), a competência *textual* relaciona-se intrinsecamente com a competência *gramatical*, sendo esta fundamental para a produção de

sentidos em textos verbais, independentemente da variedade linguística em uso. Desse modo, compreende-se que os mecanismos linguísticos usados para a construção da argumentação são contemplados na avaliação das duas competências: *textual* e *gramatical*. As marcas linguísticas orientam a leitura e compreensão do ponto de vista do autor. É o caso do uso de adjetivos, de orações subordinadas adjetivas, de verbo em primeira pessoa, de operadores argumentativos, de advérbios, que ocorrem em sequências como “**Bastante interessante** a reportagem sobre separação. **Mas acho** que os advogados consultados [...]” e “**Acho** que essas são dicas **que podem interessar** ao leitor **médio**”. Nesse último enunciado, a expressão “leitor médio” igualmente indica qual é o público-alvo da *carta do leitor*: os leitores da revista.

Para a identificação do público-alvo, prevista pela **H-23** da matriz de referência (*Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados*), além de atentar para a argumentação, cabe ao participante reconhecer o gênero textual e seu suporte.

Além desses, o próprio veículo de mídia (editores responsáveis pela seção de cartas) também é seu interlocutor. Com a análise desse aspecto, vemos que a competência *interativa* – cuja análise será desenvolvida adiante –, também é contemplada na avaliação, além das competências *textual* e *gramatical*.

Para produzir as inferências requeridas pela interpretação do *texto-base*, ainda na avaliação da competência *gramatical*, interligada à *textual*, é necessário identificar na argumentação o funcionamento de seus mecanismos gramaticais: a escolha da primeira pessoa do plural como meio de aproximar o leitor de seu público-alvo; o uso do operador argumentativo (*mas*) para marcar oposição em relação ao segmento de enunciado que é favorável ao tema em debate; a utilização de orações interrogativas, modalizadoras do discurso, para expressar simultaneamente sua crítica e suas sugestões de modo dialógico; a opção pela modalização do discurso, cujas marcas linguísticas revelam-se na escolha dos verbos *acho* e *podem*, na exposição das sugestões em: “*Acho* que essas são dicas que *podem* interessar ao leitor médio”.

De acordo com o autor da *carta*, a imagem que ele tem do público-alvo da revista não corresponde à imagem produzida pela reportagem. Infere-se, pela crítica, que o motivo da produção da *carta* decorre justamente de problema relativo à competência *interativa*. Por não se sentir contemplado pelo veículo, o autor defende seu ponto de vista, argumentando também

pelo interesse da maioria dos leitores. Além de expressar sua discordância, sugere abordagens do tema consideradas mais adequadas, segundo seu ponto de vista: “Acho que essas são dicas que podem interessar ao leitor médio”.

Ao avaliar a compreensão do participante da prova quanto ao que resulta da argumentação exposta no texto-base, o *item* avalia igualmente o conhecimento sobre gênero textual que possibilita a interação do cidadão com veículos de mídia e com a sociedade. Portanto, insere-se na situação de avaliação, a reflexão de um sujeito que, ao produzir seu texto, questiona seu interlocutor porque este pareceu desconsiderar o lugar social daqueles para quem fala, comprometendo a interação.

Por outro lado, cabe destacar que, ao reservar uma seção aos seus leitores, a revista sugere o reconhecimento da função social do gênero *carta do leitor*<sup>105</sup>, uma vez que tem como função possibilitar a interação entre o veículo e seu público.<sup>106</sup>

Ao concluirmos o exame da competência *interativa*, passamos à **terceira questão norteadora** para examinar outros aspectos do tratamento da linguagem contemplados no *item* 103. Neste sentido, analisamos como os elementos de ordem social, cultural, ideológica e cognitiva estão presentes na avaliação da linguagem.

O gênero textual *carta do leitor* demanda produção de inferência sobre o papel social deste gênero, ou seja, sobre suas características discursivas, além das textuais já mencionadas, as quais permitem reconhecê-lo como tipo argumentativo, portanto, como texto que expõe a defesa de um ponto de vista. Ao referir que foi publicado em uma revista de grande circulação, em espaço editorialmente previsto, o *item* sugere que a *carta* e as *alternativas* sejam observadas em sua totalidade como materialidades discursivas, valorizando a análise da língua em uso e de elementos extralinguísticos, de ordem social, cultural, ideológica, que constituem a linguagem.

Nesse sentido, a prova prevê a construção de inferências quanto ao discurso que constitui o *item*, em seu conjunto, para avaliação da **H-23** (*inferir em um texto quais são os*

---

<sup>105</sup> O objetivo do leitor ao escrever uma carta para um jornal da cidade ou uma revista de circulação nacional é tornar pública sua ideia e se sentir parte da informação. A carta do leitor é tão importante que pode ser fonte para uma nova notícia, uma vez que ao expor suas considerações a respeito de um assunto, o destinatário pode acrescentar outros fatos igualmente interessantes que estejam acontecendo e possam ser abordados! <http://brasilecola.uol.com.br/redacao/a-carta-leitor.htm>

<sup>106</sup> Segundo Chaparro, o gênero é visto como “uma concessão ao leitor administrada em proveito do jornal, em cujas mensagens ele só acidentalmente interfere” (CHAPARRO, 1992, p. 63). Ao referirmos a crítica da pesquisadora, consideramos sua relevância; contudo, não a inserimos nesta análise, uma vez que abordamos o tema sob outra perspectiva.<sup>106</sup>

*objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo*). Tal abordagem implica, pela inferência, tratamento de aspectos cognitivos da linguagem, em associação ao tratamento de aspectos socioculturais e ideológicos. Considerado o *item* em seu conjunto, cabe ao participante “identificar o interlocutor e o assunto sobre o qual se posiciona para estabelecer interlocução” (PCN+, 2002, p.80) e observar elementos pragmáticos envolvidos na situação de interação, bem como mecanismos enunciativos e estratégias de textualização conforme as OCEM (2006).

Sob a consideração de tais fatores, entendemos que o respondente deve observar elementos de ordem pragmática expostos de modo explícito ou implícito no *texto-base*, no *enunciado* e nas *alternativas*. Sobre o contexto de produção e publicação da *carta* (aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto), é necessário: identificar os papéis sociais e comunicativos do autor e de seus interlocutores (a revista e seu público-alvo), o que pode auxiliá-lo, entre outros aspectos, a perceber que o autor da carta é autorizado por uma revista de grande circulação a “rebater o enfoque dado ao tema pela reportagem, lançando novas ideias”, *alternativa* (E). O objetivo da *carta* e sua função social (propósito discursivo) podem ser reconhecidos pelo objetivo do autor de fazer valer sua argumentação, demonstrando seu descontentamento e buscando contribuir com “a maioria dos leitores da revista”, os quais considera ocuparem a mesma posição que ele ocupa: a de “leitor médio”.

Concernente aos mecanismos enunciativos, é oportuno observar o modo como o autor defende sua opinião: recuperando a posição da revista, que, em parte elogia; utilizando-se de interrogações como recurso de modalização para: questionar, sugerir e criar efeito dialógico e não impositivo de seu dizer; optando pelo uso do verbo “achar” em “Acho que os advogados consultados [...]” e “Acho que essas são dicas que podem interessar [...]”, também modalizadores a fim de convencer sem recorrer a um discurso autoritário. Ainda que possam ser interpretados como responsáveis pela produção de ironia em: “Será que a maioria dos leitores da revista tem obras de arte que precisam ser fotografadas antes da separação? Não seria mais útil dar conselhos mais básicos?”, tal agenciamento da língua não é o que predomina em seu texto, o que pode ser interpretado como fator favorável a sua publicação.

Ainda sobre os aspectos a serem considerados a respeito do gênero *carta do leitor*, também contribuem para que o *texto-base* possa ser reconhecido em sua função social sua adequação: ao tema (e sua atualidade); ao estilo (variedade e registro linguístico, seleção lexical, tempos e modos verbais, entre outros); ao modo composicional (sequências

tipológicas); às escolhas de articuladores linguísticos (responsáveis pela organização, pela unidade e pela progressão temática).

Além dos fatores expostos, há aspectos relativos ao domínio discursivo, no caso, um gênero do meio jornalístico. Entre tais fatores estão a linha editorial da revista, cuja perspectiva ideológica define a aprovação ou não da *carta*, e a abordagem do assunto, que deve ser atual.

No contexto de leitura da *carta*, vista como objeto socialmente legitimado pela sociedade, não há questionamento explícito sobre a identificação dos interlocutores, de seus lugares sociais e pontos de vista. Quem seria o “leitor médio” referido pelo autor? Entretanto, mesmo que a prova não explicita a avaliação da leitura deste elemento, focando mais claramente no objetivo da carta, pode-se considerar que a identificação dos interlocutores não fica à parte da produção de leitura.

Analisados alguns aspectos relativos à carta, sobre o contexto de produção do *item*, há seu autor e demais avaliadores do Exame, que reconhecem a legitimidade sociocultural da *carta do leitor* para usá-la como *texto-base* em um instrumento avaliativo. Para tanto, o gênero é adaptado (alteração socialmente aceita) para melhor adequá-lo à situação de uso tendo em vista seus propósitos: avaliar seu leitor, o participante da prova.

Por fim, no contexto de leitura do conjunto do *item*, entendemos que todos os elementos reconhecidos pelo participante da prova podem contribuir na verificação das *alternativas* plausíveis e da *alternativa* correta.

#### 5.1.1.6 Enem 2012 – Item 117

**Figura 6 – Variação linguística em texto poético**

QUESTÃO 117 – Caderno Amarelo	ENEM 2012
<p><b>Cabeludinho</b></p> <p>Quando a Vó me recebeu nas férias, ela me apresentou aos amigos: Este é meu neto. Ele foi estudar no Rio e voltou de ateu. Ela disse que eu voltei de ateu. Aquela preposição deslocada me fantasiava de ateu. Com o quem dissesse no carnaval: aquele menino está fantasiado de palhaço. Minha avó entendia de regências verbais. Ela falava de sério. Mas todo-mundo riu. Porque aquela preposição deslocada podia fazer de uma informação um chiste. E fez. E mais: eu acho que buscar a beleza nas palavras é uma solenidade de amor. E pode ser instrumento de rir. De outra feita, no meio da pelada um menino gritou: Disilimina esse, Cabeludinho. Eu não disiliminei ninguém. Mas aquele verbo novo trouxe um perfume de poesia à nossa quadra. Aprendi nessas férias</p>	

a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam. Por depois ouvir um vaqueiro a cantar com saudade: Ai, morena, não me escreve que eu não sei a ler. Aquele a preposto ao verbo ler, ao meu ouvir, ampliava a solidão do vaqueiro.

BARROS, M. Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

No texto, o autor desenvolve uma reflexão sobre diferentes possibilidades de uso da língua e sobre os sentidos que esses usos podem produzir, a exemplo das expressões “voltou de ateu”, “disilimina esse” e “eu não sei a ler”. **Com essa reflexão, o autor destaca**

- (A) os desvios linguísticos cometidos pelos personagens do texto.
- (B) a importância de certos fenômenos gramaticais para o conhecimento da língua portuguesa.
- (C) a distinção clara entre a norma culta e as outras variedades linguísticas.
- (D) o relato fiel de episódios vividos por Cabeludinho durante as suas férias.
- (E) **a valorização da dimensão lúdica e poética nos usos coloquiais da linguagem**

Fonte: ENEM (2012)

Pelo nosso entendimento, o *item* 117 avalia a competência relativa ao uso da Língua Portuguesa “como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (**Área 8**). Por meio dele também é avaliada a **Habilidade 26** (*Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social*).

Seria possível – bem sabemos –, analisar o texto de Manoel de Barros a partir de vários pontos de vista. Contudo, em resposta à **primeira questão**, entende-se que a prova dirige o olhar do participante ao caminho dos critérios com os quais serão avaliadas a *competência* e a *habilidade* acima referidas. Este caminho parte do *enunciado* e das *alternativas*, os quais definem a leitura a ser feita do *texto-base*. O *enunciado* informa que o personagem reflete sobre as *diferentes possibilidades de uso da língua e sobre os sentidos que esses usos podem produzir*. As *alternativas*, por sua vez, demandam observação de aspectos da língua e da linguagem envolvidos nesta reflexão: *desvios linguísticos, norma culta e outras variedades, fenômenos gramaticais, relato de experiência, valorização do lúdico e do poético em usos coloquiais da linguagem*.

Com exceção da valorização do uso coloquial da linguagem, em uma situação específica de uso, a norma culta é conteúdo que tradicionalmente integra as práticas de ensino de língua portuguesa. Destacar, no gabarito da prova, uma variedade linguística sem prestígio social, considerando-a, de modo positivo, entre os possíveis usos da língua, indica, portanto,

sua valorização como objeto de reflexão no ensino, como conteúdo a integrar os currículos escolares.

Assim, atentando para a reflexão do autor, quanto aos aspectos sintático e morfológico que nela constam, seria possível afirmar que predomina neste *item* a avaliação da *competência gramatical*? Para problematizar essa aparente evidência, passamos à **segunda questão norteadora**, por meio da qual indagamos como as competências *gramatical*, *textual* e *interativa*, que integram o PCN+ (2002), são avaliadas neste *item*.

Principiamos a análise pelas *competências interativa e textual*, que aparentemente recebem menor destaque. Para isso, contudo, não deixamos à parte a relação entre elas e a *competência gramatical*, tal como exposta pelo PNC+ (2002). Ao discorrer sobre a *competência interativa*, o documento defende alguns procedimentos:

Como é comum que a escola privilegie o uso do padrão culto da língua, existe uma tendência à desvalorização de outras variantes linguísticas. Sempre que puder, o professor deve mostrar aos alunos que, embora legitimados pelo uso, determinados discursos são menos ou mais adequados a determinadas situações. [...]

Quando se enxerga a língua como organismo vivo, criado a partir de determinados mecanismos de funcionamento que respeitam algumas regras que podem ser, são ou devem ser seguidas, começa-se a operar com uma noção de gramática que ultrapassa os limites da norma. (p.76)

O texto reforça, ainda, que na interação há um sujeito que se apropria da língua e, ao utilizá-la, instaura a presença do “outro”. Este, por sua vez, participa da construção dos sentidos na situação de interlocução. Ou seja, sugere que os sentidos não estão contidos na língua e não estão restritos à *competência gramatical* daquele que se vale das estruturas da língua para enunciar, uma vez que a produção dos sentidos se efetiva na interação, em suas diferentes situações de uso, segundo a variedade, o registro e a modalidade apropriadas, de acordo com o lugar de onde se fala e com quem se fala.

É sobre a construção de novos sentidos que conta o personagem de Manoel de Barros quando se recorda da infância, de suas experiências de encantamento com palavras “não engavetadas”, ou seja, de encantamento com o uso da língua em distintas interações. Dessas interações, cujas variações linguísticas (social, regional e de registro) ele analisa, conclui que certos modos de apropriação da língua – “buscar a beleza nas palavras” – podem ser “uma

solenidade de amor”. E mais: podem “ser instrumento de rir”. Portanto, não são “desvios linguísticos cometidos pelos personagens”, segundo perspectiva proposta na *alternativa* (A). Conforme os sentidos produzidos pelo personagem, a variedade linguística de que lembra é “perfume de poesia”. Sua leitura dos usos da língua(gem) sobre os quais trata, remete à orientação do PCN+: “Os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem devem ter consciência de que qualquer língua, entre elas a portuguesa, comporta um grande número de variedades linguísticas, que devem ser respeitadas” (p.75)

A fim de avaliar se o respondente desenvolveu a habilidade *de Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social*, a prova demanda a leitura de um texto literário, que também requer *competência textual*.

Parece não ser difícil que o participante da prova perceba a poesia escrita em prosa por Manuel de Barros. Contudo, essa percepção talvez não baste para que a *alternativa* (E) – *a valorização da dimensão lúdica e poética nos usos coloquiais da linguagem* – seja identificada como correta, tendo em vista que outras três *alternativas* – (A), (B) e (C) trazem aspectos de gramática normativa.

Para identificar que essas *alternativas* não estão corretas, é necessário ter desenvolvido a *competência textual*. Neste caso, está pressuposto que deve examinar o conjunto do *texto-base*, a fim de reconhecer as características de seu tipo e gênero, o que lhe possibilitará identificar o destaque dado pelo autor à poesia e ao uso lúdico da língua, que são explicitamente mencionados pelo personagem quando se recorda do jogo de futebol, da fala de sua vó e do gosto, descoberto na infância, de brincar com as palavras.

A observação do **tema** – as experiências do personagem com o uso da língua em sua infância – e o exame do estilo – metadiscursivo e poético – podem indicar que, embora sejam mencionados desvios linguísticos, diferentemente de *serem cometidos* – segundo a *alternativa* (A) –, eles são adequados à situação de uso. O mesmo ocorre com os *enunciados* das *alternativas* (B) e (C), visto que *os fenômenos gramaticais e as variedades linguísticas*, mais do que objetos de análise das gramáticas descritiva e normativa, constituem-se no texto como lembranças afetivas do personagem, ilustração poética de suas memórias: “Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam.”

Ainda sobre a competência *gramatical*, retomamos o *enunciado* do *item*, que trata sobre “as diferentes possibilidades de uso da língua e sobre os sentidos que esses usos podem

produzir”, para observar que, ao se referir a *palavras*, o narrador de Manoel de Barros não se restringe ao léxico, mas, de modo poético, trata de sintaxe, observa a relação entre as palavras no discurso, conforme expressa em: *Aquela preposição deslocada me fantasiava de ateu*; e parte em defesa da transgressão sintática em: *Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar*.

Para finalizar, a **terceira questão** – sobre o tratamento da linguagem (social, cultural, ideológico, cognitivo) contemplado pelo *item*, recuperamos, mais uma vez, a *alternativa* (E). O gabarito do *item* chama atenção por referir a *valorização da dimensão lúdica e poética nos usos coloquiais da linguagem*. Diferentemente desta, as demais *alternativas* se referem a aspectos gramaticais, incluindo, ainda, a variação linguística para sugerir a importância de distinguir a norma culta de outras variedades.

Conforme o *enunciado*, o autor “desenvolve uma reflexão”. A respeito desta, o participante é questionando, devendo observar as variações “voltou de ateu”, “disilimina esse” e “eu não sei a ler”, para responder se elas são possibilidades do uso da língua em uma situação específica de interação ou se indicam a falta de saber sobre a língua, conforme sugerem as *alternativas* (A); (B) e (C). Como já referido, tais *alternativas* encaminham a interpretações apoiadas na gramática normativa.

Como exceção está a *alternativa* (D), voltada ao exame do gênero do texto. Ao questionar se o texto seria “um relato fiel de episódios vividos por Cabeludinho durante as suas férias”, essa *alternativa* poderia sugerir que o narrador, ao recuperar suas memórias, tivesse por objetivo registrar com fidelidade a fala das pessoas com as quais conviveu na infância. Contudo, por integrar o livro *Memórias inventadas: a infância*, o poema *Cabeludinho* não se trata de uma narrativa fiel, mas de lembranças da imaginação do poeta.

Vemos neste aspecto que o *item* requer a mobilização da dimensão cognitiva da linguagem: associada a conceitos sobre o mundo – objetos, seres, fatos, fenômenos, acontecimentos, etc – que envolvem os conceitos e suas inter-relações. (OCEM, 2006, p.22)

Ao finalizarmos a exposição de nossa primeira e mais extensa etapa de investigação, acreditamos que os dados ora reunidos, ainda que revelem lacunas, representam um apropriado suporte para respondermos a uma das principais indagações deste trabalho, qual seja: que concepção de *língua e linguagem* subjaz aos *itens* do Enem selecionados para esta pesquisa? É a este problema que nos dedicaremos na próxima seção.

### 5.1.2 Concepções de *língua e linguagem*: o que se destaca no conjunto dos *itens*

Conforme abordamos nos capítulos iniciais, os passos inaugurais no Brasil dos estudos que concebem a linguagem como *forma de interação* (Geraldi, 1984; Koch, 1992/2002; Travaglia, 1995) e *atividade constitutiva* (Franchi, 1992), em sua heterogeneidade, têm fundamentado o trabalho de um importante número de linguistas dedicados ao ensino e de professores de língua materna do país. Tal perspectiva de língua/linguagem, associada a distintas correntes da própria Linguística e a outros campos do saber, fundou e embasa os princípios teórico-metodológicos defendidos pelos atuais documentos parametrizadores da educação básica no país. O Exame Nacional de Ensino Médio, por sua vez, de acordo com o Inep (2011-2012, p. 61), segue o norte desses mesmos referenciais; por isso, buscamos, neste trabalho, confirmar em seus *itens* a suposta filiação àqueles documentos.

Sob essa lógica, ao direcionarmos nosso exame ao conjunto dos *itens* analisados (conf. 4.1.1) reconhecemos, em parte deles, abordagem da concepção sociointeracionista de linguagem, proposta pelos documentos oficiais. No percurso da análise, constatamos que alguns *itens* da prova correspondem amplamente a esta concepção teórica. Outros ainda preservam abordagens não condizentes, uma vez que não avaliam aspectos discursivos dos gêneros textuais que os compõem, renunciando à percepção de que “A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (PCNEM, p.5).

No primeiro caso estão os *itens* 25 (Enem, 2004), 103 e 117 (Enem, 2012). Na segunda abordagem, estão os *itens* 27 (Enem, 2004) e 96 (Enem, 2012), cujas avaliações envolvem, respectivamente, a compreensão de um fragmento de texto, em análise de recurso linguístico; e o restrito reconhecimento do conceito de *polissemia*, desassociado da identificação dos efeitos de sentido produzidos a partir de seu uso.

Acerca do *item* 22 (Enem, 2004), que requer identificação da finalidade de uma crônica (promover uma reflexão), entendemos que contempla parte significativa dos efeitos de sentido que podem ser explorados no texto. Demanda, entre outras, a compreensão da diversidade de valores socioculturais enfocados na narrativa e, para tanto, requer compreensão de sua totalidade. Contudo, deixa de explorar os propósitos do autor com a produção da

crônica, contrariando o que reforçam os PCN+ (2002, p.83) quando defendem que “[...] a competência textual não pode prescindir do estabelecimento de relações entre os recursos expressivos presentes em um texto e os efeitos de sentido que provocam no leitor”.

Vale acrescentar que o *item 96*, que avalia conhecimento do conceito de *polissemia*, apresenta uma charge como *texto-base*, ou seja, um gênero bastante utilizado e apreciado pelos estudantes. O tema de que trata é também relevante por possibilitar reflexão sobre um grave problema (a desigualdade social) colocado em relação a um assunto de interesse dos jovens (as redes sociais). Contudo, tais elementos, que confirmam a pertinência do gênero textual, não foram bem explorados, conforme já mencionamos; ou seja, o uso de um gênero textual apropriado não garante a esperada adequação do *item* caso não o considere como “um todo significativo” (PCN+, p.60). O *item* ainda chama atenção por apresentar a expressão “efeito de sentido”, cuja adequação também se pode questionar, pela complexidade que a caracteriza.

Quanto à diversidade dos gêneros discursivos que integram as provas, observamos que, principalmente a partir de sua segunda fase (desde 2009), ratificam a consonância entre o Enem e as orientações curriculares e sugerem acompanhar o importante crescimento da produção de pesquisa nesse campo, ocorrido no Brasil a partir dos anos 2000<sup>107</sup>. No entanto, vale frisar que a valorização da concepção dialógica da linguagem pelos PCNEM, que também se mostra na proposta de desenvolvimento integrado das competências *interativa*, *textual* e *gramatical* nos PCN+, demanda do instrumento avaliativo cuidado não somente com o uso de uma diversidade de gêneros discursivos. É necessário, principalmente, que atente para os aspectos discursivos e enunciativos em jogo na proposta de avaliação, como consta nesta passagem PCNEM:

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. (p.21)

---

<sup>107</sup> Em *Gêneros – teorias, métodos, debates*, Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) referem a atenção de pesquisadores de diferentes abordagens (sociosemióticas; sociorretóricas; sociodiscursivas) destinada ao estudo dos gêneros, relacionando-a também, no país, à publicação dos PCN: “Tanto no Brasil, principalmente após a publicação dos PCNs (Brasil, 1997, 1998a, 1998b), quando no estrangeiro (cf. Bhatia, 1997; Hyland, 2002), é notável o número de campos científicos e de profissionais interessados nesse tema.” (p.8)

Nesse sentido, ainda que se encontrem no Enem questões limitadas ao exame da metalinguagem ou à busca de sentidos descontextualizados, destacamos a relevância de alguns *itens* indicarem a adoção de viés sociointeracionista, pela valorização de aspectos discursivos. Revela-se, ainda, bastante positivo o uso de gêneros cujas temáticas vimos envolverem pluralidade de discursos, problemas sociais, reflexão sobre a variação linguística, ou seja, que instigam a compreensão de distintas situações e contextos nos quais se inserem ou acerca dos quais cabe ao participante se posicionar como cidadão.

Certos da limitação própria da singularidade de uma proposta de análise, encerramos esta etapa para dar sequência à investigação sobre as matrizes de referência do Enem. Na próxima seção, objetivamos examinar como os conceitos linguísticos de nossa abordagem são contemplados pelas competências e habilidades a serem avaliadas.

## 5.2 MATRIZES DE REFERÊNCIA DO ENEM: ENTRE OS PARÂMETROS CURRICULARES E A AVALIAÇÃO

Nesta seção retornamos às matrizes de referência do Exame Nacional de Ensino Médio a fim de avançar na análise sobre os conceitos de *língua e linguagem* que a elas subjazem. Para tanto, buscamos identificar as perspectivas linguísticas contempladas pelas competências e habilidades que integram cada um das fases do Exame. Nesta empreitada, destacaremos aspectos referentes ao conjunto das competências e habilidades.

Com os resultados obtidos, refletiremos sobre a influência do Enem na seleção de conteúdos curriculares e na reformulação de metodologias de ensino.

### 5.2.1 Matriz de Competências e Habilidades (Enem 1998-2008)

Em sua fase inicial, entre os anos de 1998 e 2008, as provas do Enem são compostas por 63 *itens* de múltipla escolha, divididos entre as áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação), Ciências da Natureza e suas

Tecnologias (biologia, química e física), Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias (história, geografia, filosofia e sociologia).

Neste período, são avaliadas cinco competências e 21 habilidades. Três habilidades dizem respeito à área de Linguagens e Códigos:

- Habilidade 5: a partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores;
- Habilidade 6: com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal;
- Habilidade 19: confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.

Inicialmente, é importante considerar o número limitado de habilidades, uma delas claramente relativa aos conteúdos de Língua Portuguesa (H-6) e duas outras habilidades referentes à Literatura (H-5 e H-19).

Ainda que sua proposta sugira a superação “do modelo da simples memorização de conteúdos escolares” (Inep, 2004, p.28), considerada não condizente à realidade contemporânea, o instrumento revela um alcance bastante restrito em relação ao conjunto dos conhecimentos que integram os currículos escolares.

Quanto à habilidade 5, destacamos dois aspectos discutíveis. O primeiro diz respeito à avaliação “a partir da leitura de textos literários consagrados”, descartando, portanto, os textos tidos como “não consagrados”, rótulo que cabe ser analisado uma vez que impede a possibilidade de divulgação de alguns autores contemporâneos. Outro problema é a compreensão do *tema* e dos *recursos expressivos* como elementos à parte do conceito de gêneros discursivos, como se não os integrassem. Na habilidade 6, encontra-se também um

problema conceitual, já que “as relações entre as linguagens coloquial e formal” fazem parte do conceito de registro.

Por outro lado, é importante mencionar a valorização do texto como unidade de análise, o enfoque da variação linguística e de diferentes pontos de vista, assim como da leitura e da reflexão sobre a língua a partir de perspectiva discursiva, uma vez que a avaliação demanda estabelecimento de relações, interpretação e análise, tendo em vista fatores históricos, sociais, políticos ou culturais.

Assim, embora tenhamos encontrado imprecisões e limitações – muitas delas revistas em 2009 – vemos emergir desta matriz de competências e habilidades a concepção de língua/linguagem de viés sociointeracionista, tendo em suas bases as teorias funcionalista, enunciativa e sociolinguística.

### 5.2.2 Matriz de Referências (a partir de 2009)

Com a formulação de suas matrizes de referências, a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, o Exame passa a conter 45 questões (*itens*) de múltipla escolha, distribuídas entre os componentes de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Dado o aumento no número de *itens*, a nova matriz de referência do Enem amplia também sua abrangência em relação aos conteúdos a serem avaliados. Segundo relatório do Inep (2009), o Exame objetiva diminuir a exigência de conteúdos memorizados, uma vez que parte de situações-problema contextualizadas para valorizar raciocínio e vivências, ou seja, cognição e interação. No que concerne à avaliação de língua/linguagem, revela-se um enfoque no desenvolvimento de estratégias e estruturas mentais compartilhadas em situações de interação. Nessa lógica, embora as matrizes orientem a elaboração das provas, elas não contemplam a integralidade do currículo de ensino médio, sendo este ainda mais amplo.

Contudo, por sua relevância como avaliação de grande escala para acesso ao ensino superior, cabe ter em vista que os conteúdos privilegiados pelo Exame tendem a receber maior atenção das escolas e a definir seus currículos. Considerando-se, assim, a relação entre conteúdos, competências e habilidades exibida na matriz da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, examinaremos nas próximas seções a concepção de língua/linguagem a elas subjacente. Para tanto, analisaremos as competências de área 6, 7 e 8, específicas do componente de língua portuguesa.

A Competência de Área 6 (conf. Quadro 4, capítulo 4) requer *compreensão e uso dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens em sua função de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação*. Associadas a esta competência, estão habilidades que requerem do participante da prova: identificar aspectos relativos à progressão temática, organização e estruturação de tipos e gêneros textuais (Habilidade 18) e analisar função da linguagem em situações específicas de interlocução (Habilidade 19). Como objetos dos estudos linguísticos, podemos dizer que a primeira implica tratamento da dimensão *textual*, segundo as OCEM (2006, p.22), ligada à configuração do texto em gêneros discursivos e em sequências tipológicas, e em sua dimensão *cognitivo-conceitual*, compreendida, a partir de Koch (2002), pela linguística textual de abordagem sociocognitiva. Nesse caso, “[...] a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a

falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam seus saberes quer de ordem linguística quer de ordem sociocognitiva [...]” (Koch, 2002, p.44).

A Habilidade 19, por sua vez, envolve considerar língua/linguagem do ponto de vista do funcionalismo em sua valorização do uso social da linguagem, ou seja, na interação dos interlocutores “em suas relações com o mundo e a cultura”, segundo análise de Franchi (1992). Se associadas pelo olhar deste autor, as duas habilidades (18 e 19) adquirem sentido pelo entendimento de que “[...] antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências” (1992, p. 25).

Além dessas, a habilidade 20 demanda “reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional”. Embora a ideia de identidade nacional possa remeter à Norma Padrão da língua portuguesa, essa habilidade também remete à diversidade que caracteriza a identidade nacional no Brasil. Conforme os PCN+: “A língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de mundo de seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas.” (p. 102). Vemos que os PCN+ e o Enem relacionam, ainda, os conceitos de patrimônio e memória aos textos literários. Contudo, é importante considerar que gêneros não literários também permitam a reflexão sobre este tema, se considerarmos que não há interlocução isolada da cultura, da história e da sociedade.

A Competência de Área 7 (conf. Quadro 4) trata do confronto de *opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas*. Em seu conjunto, as quatro habilidades relativas a esta competência recebem abordagem discursiva, uma vez que exploram a natureza argumentativa de diferentes gêneros discursivos. São habilidades que envolvem, particularmente, a identificação de recursos verbais e não verbais usados como estratégias argumentativas com o propósito de influenciar e persuadir o interlocutor; inferência quanto às intenções do autor do texto e às escolhas de recursos linguísticos e procedimentos argumentativos, entre outros.

A Competência de Área 8 (conf. Quadro 4) agrega habilidades relativas ao tratamento da variação linguística, tendo em vista: textos de diferentes gêneros e situações específicas de uso social. Associam-se nesta avaliação perspectivas discursivas e da sociolinguística, que concebem a heterogeneidade dos discursos em sua materialização em

textos verbais, nas modalidades escrita e oral, como própria do uso da língua/linguagem na constituição dos sujeitos em situações específicas de comunicação.

Cumpramos observar que, embora os documentos parametrizadores não dediquem maior espaço à discussão sobre a norma padrão, ela recebe destaque entre as diferentes variedades linguísticas, uma vez que é explicitamente contemplada pela Habilidade 27, que requer do participante: *reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação*.

Conforme verificamos, ao longo do percurso de análise sobre as questões de múltipla escolha do Enem e de suas matrizes de referência, é significativa a contribuição dos estudos linguísticos ao ensino de língua materna, já que este instrumento avaliativo baseia-se fortemente em perspectivas teóricas de base sociointeracionista, de caráter interdisciplinar.

## 6 LINGUÍSTICA E ENSINO: REFLEXÕES SOBRE ANÁLISE DE QUESTÕES DO ENEM

*O aluno, nos mais diferentes níveis de escolaridade, é sempre um enigma linguístico e entendê-lo assim demanda um conhecimento que contemple a língua/linguagem nessa heterogeneidade.*

*(Valdir do Nascimento Flores)*

Com o expressivo desenvolvimento dos estudos linguísticos ocorrido no Brasil nas últimas quatro décadas, torna-se pertinente investigar como seus resultados têm contribuído para políticas de educação. Referimo-nos, sobretudo, à institucionalização de resultados de pesquisas relativas ao ensino-aprendizagem de língua materna no Ensino Básico.

Para responder a tal questionamento, dirigimos nossa atenção ao Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), por sua relevância como o principal instrumento avaliativo em âmbito nacional, utilizado como meio de acesso ao ensino superior e para a obtenção de certificação da formação média. Em um exercício de análise, visamos refletir sobre como os estudos da linguagem se inserem no contexto de avaliação do Ensino Básico e de reformulação de currículos, confirmando a hipótese formulada nesta pesquisa, segundo a qual, o Enem é *feito dos estudos desenvolvidos no campo da Linguística*.

Cabe lembrar que, no percurso deste trabalho, realizamos dois movimentos de análise. Partimos, no segundo capítulo, da investigação de três documentos que orientaram a elaboração do Exame Nacional de Ensino Médio. Neste passo inicial, vimos que a concepção de língua e linguagem que fundamenta os referenciais curriculares examinados é resultado do desenvolvimento dos estudos linguísticos destinados ao ensino de língua materna, que concebem língua/linguagem como *lugar de interação*, como *atividade constitutiva*, concepção sociointeracionista, cujo diálogo com distintos domínios teóricos do próprio campo da Linguagem ratifica a heterogeneidade de sua natureza.

Na segunda etapa de pesquisa, destinada à análise do Enem, buscamos identificar, a partir de quatro questões norteadoras, a concepção de língua/linguagem que subjaz às questões desta prova.

Para tanto, perguntamo-nos: 1) Que *habilidades e competências* das matrizes de referência do Enem ligadas à língua e à linguagem são avaliadas nos *itens* selecionados? E de que modo elas comparecem nesses *itens*? 2) Como as competências *textual, gramatical e interativa*, que integram o PCN+ (2002), são avaliadas por meio dos *itens* selecionados? 3) Que aspectos do tratamento da linguagem, de ordem social, cultural, ideológica e cognitiva, são contemplados?

Nesta etapa de investigação, obtivemos como resultados: que nem todas as questões de múltipla escolha do Enem analisadas confirmam o viés discursivo previsto para o Exame. Tal resposta apontou-nos, portanto, a existência, de diferentes concepções de língua/linguagem neste instrumento de avaliação, entre as quais se encontra o enfoque da gramática tradicional.

O ensino por competências busca romper com o acúmulo de informações que tradicionalmente caracteriza o sistema educacional brasileiro. Entretanto, verificamos que, relativamente a aspectos linguísticos, a despeito das recomendações dos PCN+, há questões que não exploram o desenvolvimento da competência *gramatical* em sua relação com as competências *textual* e *interativa*, deixando de avaliar fenômenos referentes ao funcionamento da língua na materialização dos discursos, para restringir seu enfoque exclusivamente à nomenclatura da gramática tradicional.

Por outro lado, alguns *itens* sinalizam o avanço do Exame em relação à proposta de superação dos modelos de memorização de conteúdos e de valorização da reflexão sobre a realidade, tendo em vista o compromisso de preparar os estudantes para que atuem como “escritores de um mundo que pede a participação efetiva de todos os seus cidadãos na construção de novos projetos sociais, políticos e econômicos.” (BRASIL, 2004, p. 28). É o que vemos ocorrer em itens que requerem considerar o texto como “unidade linguística concreta [...], que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor, ouvinte, leitor) em uma situação de interação comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.” (TRAVAGLIA, 1995, p.67).

Os *itens* que se apresentam segundo concepção interacional de língua/linguagem requerem do participante mais do que a decodificação de uma mensagem ou a compreensão de fragmentos de textos. Os *itens* inscritos em uma abordagem sociointerativa exigem a mobilização de um complexo conjunto de saberes das múltiplas dimensões que constituem a

produção de leitura: linguística, textual, discursiva e cognitivo-conceitual, consideradas em situações específicas de uso da língua.

Ao seguir uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, o instrumento avaliativo pressupõe uma formação que não veja o aluno como um receptor passivo de conhecimentos, mas que possibilite a ele, em sua relação com professor e colegas, “[...] tornar-se sujeito da própria aprendizagem, revelando autonomia para lidar com a construção do conhecimento.” (PCN+, p.61). A mesma concepção de ensino, que se ampara no trabalho com a língua em uso, em atividades de leitura e de produção de textos (orais e escritos), e na reflexão sobre o discurso, é destacada pelas Orientações Curriculares Nacionais (OCEN, 2006), segundo a qual:

[...] o processo de desenvolvimento do sujeito está imbricado em seu processo de socialização. Dito de outro modo, é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social. (p.24).

Acerca do valor social da linguagem, cabe salientar que, por tradição, o respeito à variedade linguística e a reflexão acerca dos diferentes tipos de variação dificilmente recebem espaço em outras avaliações de ensino, sendo, por isso, tema relegado pelos currículos escolares. A inserção pelo Enem de questões que abrangem os domínios textuais, sociopragmáticos e discursos da língua/linguagem vem provocando, paulatinamente, reflexões e práticas pedagógicas que envolvem pensar sobre sua heterogeneidade, sobre os aspectos sociais, históricos, culturais, cognitivos nelas envolvidos em seu uso pelos sujeitos.

Nesse sentido, embora tenhamos exposto algumas críticas a *itens* analisados, cumpre reconhecer a importante contribuição do Enem para a reformulação de um ensino tradicionalmente baseado em uma concepção instrumental da língua. Trata-se de concepção ainda assumida por grande parte das escolas brasileiras, portanto, distanciada do que preconizam os documentos oficiais e do que o Enem avalia. Bem sabemos que a complexidade do tema envolve muito mais do que o aprimoramento de referenciais

curriculares e instrumentos avaliativos. Entretanto, as mudanças esperadas também dependem desses mecanismos. Constatamos que os estudos desenvolvidos no campo da linguagem certamente muito contribuíram e ainda podem acrescentar às práticas escolares.

## 7 PALAVRAS (NUNCA) FINAIS

Entre os questionamentos latentes nesta pesquisa estão duas perguntas que estendemos, neste espaço final, a professores de língua portuguesa e a estudantes que se preparam para seguir o mesmo ofício. São elas: o que, por vezes, nos impede de alimentar utopias acerca de nossa atuação em sala de aula? O que inibe, de quando em vez, nossa confiança em um novo projeto de ensino de Língua Portuguesa?

Ainda que tenhamos clareza sobre a extensão e a complexidade dessas questões, buscamos, a partir deste estudo, provocar professores e acadêmicos do campo da linguagem para que se deixem afetar pelas reflexões advindas dos estudos linguísticos cujos *efeitos* foram aqui objeto de análise. Ainda que enfrentemos um cenário de dificuldades e incertezas na educação brasileira, e principalmente pelo necessário rompimento com a atual cultura de ensino-aprendizagem de línguas e linguagens, impõe-se a discussão sobre novos conceitos, como os abordados neste estudo. É isso o que a ciência nos sugere! Foi isso que nos motivou a investigar, a duvidar, a seguir em frente.

Se, atualmente, temos uma diversidade de respostas a tantas questões é porque contamos com avanços de pesquisas de diferentes campos da linguagem e de outras áreas do conhecimento. Da trajetória do ensino de língua materna centrado na prescrição e na metalinguagem da gramática normativa até as propostas de ensino dos atuais referenciais curriculares – incentivadoras da reflexão sobre o uso da língua –, desenvolveu-se no Brasil um valioso diálogo entre a Linguística e o Ensino. Nessa relação, a diversidade das perspectivas teóricas que constituem a linguística contemporânea tem contribuído fortemente para a reformulação das práticas de ensino de língua portuguesa e para a sua avaliação, ao mesmo tempo em que inspiram a produção de novos estudos.

Assim, fruto do diálogo entre ciência e ensino, nossa pesquisa buscou refletir sobre possíveis efeitos da produção científica para o ensino de língua materna. Partimos da hipótese de que tanto os atuais documentos parametrizadores do ensino quanto o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) são importantes *efeitos* do desenvolvimento dos estudos da linguagem no Brasil. Nossa percepção advém de um olhar dirigido ao que preconizam os documentos oficiais, ao que mostram as provas do Enem e ao que defendem as produções científicas, desenvolvidas nas últimas décadas na área da Linguística em diálogo com outros campos do saber.

Como justificamos, no início de nosso percurso, a escolha de questões do Enem e de suas matrizes de referência como *corpus* desta pesquisa deve-se, de modo especial, ao objetivo deste instrumento: induzir a reformulação do currículo do ensino médio. Observá-lo, pois, como *efeito* dos estudos linguísticos representou investigar de que modo o desenvolvimento da pesquisa em linguagem, do ponto de vista da aplicação, foi institucionalizado. Em outras palavras, como o empenho de pesquisadores e professores em busca de um ensino mais significativo de língua portuguesa tem resultado em ações bem sucedidas. Em tempos de decretos para alterações nos currículos de Ensino Médio, cabe salientar que o debate sobre as mudanças necessárias não se reduz a definições sobre carga horária e componentes curriculares, ainda que esses sejam de fundamental importância.

Para realização da análise das questões do Enem, buscamos nos documentos parametrizadores as bases teórico-metodológicas utilizadas para elaboração de suas questões de múltipla escolha. A leitura dos parâmetros e das orientações curriculares, apresentada no segundo capítulo, mostrou-nos, a despeito da diversidade de pontos de vista teóricos que caracteriza tais documentos, que se revela em comum uma concepção de língua e linguagem de base interacionista, de cunho interdisciplinar, reconhecida em perspectivas teóricas textuais, discursivas e enunciativas. Cabe dizer que não estivemos sós neste início de jornada. Em estudos anteriores sobre os PCNs, encontramos apoio para nossa discussão a respeito desses documentos e orientação para elegermos entre as referências teóricas aquelas que nos pareceram fundadoras.

Desenhamos, assim, no terceiro capítulo, o percurso que nos ajudou a refletir sobre o ensino de língua portuguesa. Afinal, os debates de hoje resultam da história da língua como componente disciplinar, remontam às discussões sobre os papéis do professor e do pesquisador, e demandam um olhar epistemológico ao conhecimento produzido pelos estudos linguísticos no Brasil. Dessa forma, buscamos em obras pioneiras e representativas dos estudos da linguagem – referenciais dos documentos parametrizadores – o apoio teórico-metodológico para proceder à análise das questões do Enem. Apoiados nessas obras e no que preconizam os documentos oficiais, construímos os procedimentos metodológicos necessários à análise do Enem desenvolvida na sequência.

No capítulo dedicado à análise de seis questões de múltipla escolha desse Exame, vimos, nos *itens* selecionados e nas matrizes de referência, que a heterogeneidade teórica característica dos parâmetros curriculares também se revela nas provas. Para um ensino

tradicionalmente focado na aprendizagem da gramática normativa e em sua nomenclatura, parte significativa das questões do Enem sugere um tratamento da língua e da linguagem a partir de diferentes enfoques, que considerem o uso da língua, a produção de sentidos, a interação.

Vemos que tanto o Enem quanto os referenciais que o sustentam sugerem uma prática de ensino que contemple o discurso, mas que não deixe de incluir fundamentos de outras perspectivas linguísticas – as gramáticas gerativa, descritiva e normativa. Cada uma dessas teorias implica um modo de olhar para a língua e para a linguagem. Assim, ainda que revele limitações em seu destaque à abordagem sociointeracionista, o Enem sugere movimentos metodológicos de rompimento com a primazia do ensino de nomenclatura da norma padrão. Seu propósito de estimular uma visão de língua/linguagem de viés enunciativo, como atividade humana, e sua compreensão, portanto, dos múltiplos aspectos – sociais, culturais, ideológicos, cognitivos – envolvidos nesta produção, parece-nos um significativo e produtivo *efeito* dos estudos da linguagem.

Em síntese, diríamos que uma abordagem antropológica de língua/linguagem – uma vez que é de seu uso por um homem que se trata – tal como a identificamos nestas orientações, pode revelar-se como um dos mais eficientes meios para a concretização do projeto de ensino de que se necessita. Contudo, concordamos: a efetivação de tal perspectiva enunciativa depende fortemente da formação do professor, da compreensão de sua prática, do sentido que dá ao que ensina e aprende, e, para tanto, do reconhecimento da concepção de língua/linguagem que norteia seu trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALTMAN, C. Memórias da Linguística na Linguística Brasileira. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, n. 2, p. 173-189, 1996.

\_\_\_\_\_. Retrospectivas e perspectivas da historiografia da linguística no Brasil. *Revista Argentina de Historiografia Linguística*, I, v. 2, p. 115-136, 2009.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set./2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 jul. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sobre o Enem*, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/Enem/sobre-o-Enem>>. Acesso em: 9 set. 2011.

\_\_\_\_\_. *Matriz de referência para o ENEM 2009*. Brasília: MEC/INEP, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Documento básico do Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília: MEC/Inep, 2000a. Disponível em: <<http://historico.Enem.inep.gov.br/arquivos/Docbasico.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Documento básico do Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília: MEC/Inep, 2000a. Disponível em: <<http://historico.Enem.inep.gov.br/arquivos/Docbasico.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Exame Nacional do Ensino Médio*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+Enem.br>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC 2002. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2002. Brasília, DF: MEC/SEMTEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

CASTILHO, A. T. de (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

\_\_\_\_\_. *Contribuições do GEL ao Desenvolvimento da Linguística Brasileira*, Disponível em: <<http://www.gel.org.br/busca-gel/index.php>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

CASTRO, M. H. G.; TIEZZI, S. *A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil*. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, Curitiba, UFPR, n. 15, 1999. Disponível em: <[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_15/faraco\\_castro.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf)>. Acesso em: 06 fev. 2016.

FERRAREZI JÚNIOR, C. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola, 2014.

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. *Alea*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 29-53, jun. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-106X2008000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2008000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013.

FLORES, V. A heterogeneidade dos estudos da linguagem e o ensino de língua materna (do que falam os linguistas?). In: GUEDES, P. C. (Org.). *Educação linguística e cidadania*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2012.

\_\_\_\_\_. O linguista e a linguística no Curso de Linguística Geral. *Revista NONADA*, Porto Alegre, v. 1, n. 12, p. 28-41, 2009.

FOSSILE, D. K. Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. *Revista ALPHA*, Patos de Minas, n. 11, p. 105-117, 2010.

FRANCHI, C. et al. *Mas o que é mesmo gramática?*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

GALVANIN, B. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos e políticos. *Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas*, Ourinhos/SP, n. 03, 2005.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

INEP. ENEM: relatórios técnicos [1998-2012]. Brasília, DF. Disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/relatorios-pedagogicos>.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LESSA, B. *Os PCN em materiais didáticos para formação de professores*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

LUFT, C. P. *Língua e liberdade*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

\_\_\_\_\_. *Moderna gramática brasileira*. São Paulo: Globo, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Perspectivas do ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa em Calidoscópio*. São Paulo: EDUC, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2012.

MORAES, K. N.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. A produção do conhecimento no contexto das políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB/1996: uma síntese. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos (SP), v. 8, n.1, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

NEVES, M. H. de M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_; CASSEB-GALVÃO, V. C. *Gramáticas contemporâneas do Português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola, 2014.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

RICARDO, E. C.; CUSTODIO, J. F.; REZENDE JÚNIOR, M. F. Comentários sobre as Orientações Curriculares de 2006 para o ensino da física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 2401.1-2401.6, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-11172008000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172008000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 abr. 2016.

ROJO, R. H. R.; MOITA LOPES, L. P. da. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. In: SEB/MEC (Org.), *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília, MEC/SEB, p. 14-59, 2004.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1997.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. In: TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA. Universidade Estadual de Campinas. Instituto Estudos da Linguagem – Campinas, SP, 2004.

SILVA, C. L. da C. *A criança na linguagem: enunciação e aquisição*. Campinas, SP: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. Argumentação e Ensino de Língua Materna. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Teorias do discurso e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez: 1997.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. *Caderno Marista para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)*. 2013. Disponível em: <<http://marista.edu.br/domsilverio/files/2013/08/CADERNO-MARISTA-PARA-O-ENEM-LINGUAGENS-C%C3%93DIGOS-E-SUAS-TECNOLOGIAS.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.). *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias*. São Paulo: Parábola, 2003.