

**A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:
DOS DOCUMENTOS OFICIAIS À PRÁTICA ESCOLAR**

Cícera Alves Agostinho de Sá



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

**A LÍNGUA PORTUGUESA
NO ENSINO MÉDIO:
DOS DOCUMENTOS OFICIAIS
À PRÁTICA ESCOLAR**

Cícera Alves Agostinho De Sá

Fortaleza - Ceará
2019



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

Camilo Sobreira de Santana
Governador

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Jussara Luna Batista
Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar

Márcio Pereira de Brito
Secretário Executivo de Cooperação com os Municípios

Rita de Cássia Tavares Colares
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Rogers Vasconcelos Mendes
Secretário Executivo de Ensino Médio e da Educação Profissional

Julianna da Silva Sampaio
Assessora de Comunicação

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora de Gestão Pedagógica do Ensino Médio

Wilson Rocha Rodrigues
Orientador da Célula de Desenvolvimento Curricular, Educação Científica, Ambiental e Competências Socioemocionais

Hyló Leal Pereira
Articulador da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio

Paulo Venício Braga de Paula
Centro de Documentação e Informações Educacionais

Coordenação

Centro de Documentação e Informações Educacionais/Gestão Pedagógica do Ensino Médio

Conselho Editorial

Prof. PhD. Rosendo de Freitas Amorim
Profa. PhD. Karine Pinheiro de Souza
Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto
Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva
Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger
Profa. Dra. Betania Maria Gomes Raquel
Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro
Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula
Profa. Ma. Cristina Márcia Maia de Oliveira
Profa. Ma. Paula de Carvalho Ferreira
Profa. Ma. Ideigiane Terceiro Nobre
Prof. Me. Hylo Leal Pereira
Prof. Me. Jefrei Almeida Rocha
Profa. Ma. Lindalva Costa da Cruz
Profa. Ma. Maria Fabiana Skeff de Paula Miranda
Prof. Esp. Wilson Rocha Rodrigues
Profa. Esp. Anna Cecília Cavalcante Freitas
Profa. Esp. Maria da Conceição Alexandre Souza

Edição

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula
Centro de Documentação e Informações Educacionais/Gestão Pedagógica do Ensino Médio

Revisão

Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger
Profa. Ma. Cristina Márcia Maia de Oliveira
Profa. Ma. Paula de Carvalho Ferreira

Projeto Gráfico
Gráfica Digital da SEDUC | ASCOM

Normalização Bibliográfica
Elizabete de Oliveira da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S111l Sá, Cícera Alves Agostinho de.
A língua portuguesa no ensino médio: dos documentos oficiais à
prática escolar. / Cícera Alves Agostinho de Sá. -
Fortaleza: SEDUC, 2019.

218 p.

ISBN: 978-85-8171-258-1

1. Língua Portuguesa. 2. Enem 3. Livro didático. 4. Ensino
médio. I. Título.

CDD 469

www.seduc.ce.gov.br



www.facebook.com/EducaoCeara

PRODUÇÕES ACADÊMICAS E LITERÁRIAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO CEARÁ

Existem múltiplas formas de valorização da Educação, uma delas consiste em valorizar o professor. O reconhecimento da atividade do magistério pode manifestar-se por meio de várias funções e ações desenvolvidas pelo professor. Em 2008, foi criada uma ação governamental denominada Professor Aprendiz, cujo destaque tem sido a formação contínua entre pares. O amadurecimento dessa ação, que aposta no protagonismo docente, gerou desdobramentos substanciais, dentre os quais se destaca a publicação de livros de professores da rede. Os trabalhos acadêmicos e literários, selecionados para publicação, passam por um processo de submissão.

A iniciativa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), em publicar livros produzidos pelos professores da rede estadual de ensino, está baseada na ação Professor Aprendiz, do Programa Aprender pra Valer. Esse Programa tem como principais objetivos: a) Valorizar os professores por meio da publicação das suas produções acadêmicas e literárias; b) Estimular a produção científica e literária de professores; c) Promover uma rede de colaboração entre os professores ao tornar públicas suas produções com seus pares.

As obras publicadas podem ser de natureza acadêmica (Tese de Doutorado ou Dissertação de Mestrado) ou Literária (Romance, Poema, Cordel, Novela, Crônica ou Conto). São produções de professores da rede pública estadual de ensino do Ceará, na condição de autores ou coautores das obras. Na seleção das produções acadêmicas, o Conselho Editorial adota os seguintes critérios: clareza e precisão de conteúdo; relevância e atualidade do tema; originalidade; qualidade metodológica. Em relação às produções literárias, observam-se os seguintes aspectos: originalidade de conteúdo/ineditismo; repertório linguístico; fruição estética; coerência e consistência do texto; e, por último, potencial artístico. Os trabalhos publicados são originais, escritos, em língua portuguesa, em consonância com os Direitos Humanos.

Com essa iniciativa, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, mais uma vez, faz história. Ao publicar as produções de seus professores, a Seduc promove um círculo virtuoso de valorização do Magistério, cujos efeitos podem se manifestar no fortalecimento do protagonismo docente; no investimento da formação acadêmica e, principalmente, em um processo de ensino e aprendizagem mais qualificado e comprometido.

Agradecimentos

Ao meu companheiro, Agnaldo e aos meus filhos João Heuler, Maria Eduarda e João Emanuel, que compreenderam minhas ausências reais e fugas constantes à pesquisa.

À Antônia Alves, minha genitora, e minha irmã, Maria Alves, por acreditarem em meu sonho e pelo incentivo em continuar estudando.

Ao meu pai, João Agostinho, minha maior referência em dignidade e perseverança. (in memoriam)

Ao Senhor Deus, criador do universo pela vida e pela oportunidade em cursar o Mestrado em Letras que, pela perfeição, representa a concretização de um projeto articulado por Sua Divina Providência.

Ao Professor Dr. João Bosco Figueiredo Gomes pela orientação segura, por manter-se sempre à disposição para esclarecer minhas dúvidas, indicando os caminhos mais seguros para a consolidação desta pesquisa.

Ao Professor Dr. Luciano Pontes pela contribuição na avaliação desta pesquisa na qualificação e defesa.

À Professora Dr^a Marlúcia Cabral Barros Lopes pela indicação dos aspectos a serem complementados na pesquisa, na qualificação.

À Professora Dr^a Mariângela Rios de Oliveira pela leitura cuidadosa do resultado da pesquisa e pela indicação dos ajustes, na defesa.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte por oferecer o Mestrado Acadêmico em Letras com um corpo docente de excelência em formação profissional, tendo como foco o investimento na pesquisa.

Aos colegas da turma 2014.1 pela disposição em compartilhar os conhecimentos construídos em diferentes instituições de ensino superior, localizadas em diferentes estados e distintas regiões.

À Rozimar Morais companheira de gestão na EEEP Irmã Ana Zélia da Fonseca, que compreendeu-me e ofereceu-me apoio ao longo dessa caminhada.

À mestranda em Ensino Socorro Cordeiro pelo incentivo à pesquisa, publicações em parceria, bem como pelas tentativas compartilhadas, já que na ausência dessas iniciativas, eu não teria retornado ao ambiente acadêmico.

Ao professor Italo Bandeira pela indicação e pelas discussões férteis de referências na área das tecnologias da comunicação e informação.

Aos colegas profissionais da EEEP Irmã Ana Zélia da Fonseca por contribuir com as vivências que serviram como base para o desenvolvimento desta pesquisa.

Sumário

INTRODUÇÃO	13
1. AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E OS TIPOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	18
1.1 A linguagem como expressão do pensamento	18
1.1.1 O Ensino prescritivo	21
1.2 A linguagem como instrumento de comunicação	25
1.2.1 O Ensino descritivo	29
1.3 A linguagem como processo de interação	33
1.3.1 O Ensino produtivo	36
2. A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO DO BRASIL	57
2.1 ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	58
2.1.1 O ensino de Língua Portuguesa na LDB 5.692/1971	58
2.1.2 Orientações da LDB 9.394/1996 para o ensino da Língua Portuguesa	61
2.1.3 Direcionamentos propostos pelos PCNEM para o ensino da Língua Portuguesa	64
2.1.4 Proposições das DCNEM para o ensino da Língua Portuguesa	69
2.2 A LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	71
2.2.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	72
2.2.2 O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (“PISA”)	74
2.2.3. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	77
2.3 A LÍNGUA PORTUGUESA COMO COMPONENTE CURRICULAR DA ÁREA LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	84

2.3.1 Os termos competências e habilidades nos PCNEM	85
2.3.2 O ensino da Língua Portuguesa na perspectiva das competências e de habilidades	87
2.3.3 As competências e as habilidades de Língua Portuguesa na Matriz de Referência da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	93
2.4 A LÍNGUA PORTUGUESA E O LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO	97
2.4.1 Histórico da oferta do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio	97
2.4.2 Critérios de avaliação das coleções de Língua Portuguesa conforme o PNLDEM	101
3. LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DAS QUESTÕES DO ENEM E DOS CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO DIANTE DAS DIRETRIZES OFICIAIS	112
3.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPLADAS NO ENEM ENTRE 2009 E 2014	116
3.1.1 Gêneros e a leitura no ENEM	124
3.1.2 Gêneros e a produção de texto no ENEM	126
3.1.3 As variedades da língua	137
3.1.4 A Tecnologia da Informação e da Comunicação	142
3.2 CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO RELATIVOS À LÍNGUA PORTUGUESA	146
3.2.1 Literatura	156
3.2.2 Interpretação de texto	160
3.2.3 Produção de texto	163
3.2.4 Gramática	167
3.2.5 Oralidade e as variedades linguísticas	174
3.3 CORRELAÇÃO ENTRE OS CONTEÚDOS ABORDADOS NO LIVRO DIDÁTICO E NAS QUESTÕES DO ENEM DIANTE DAS DIRETRIZES OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	175
CONCLUSÃO	203
REFERÊNCIAS	209
ANEXOS	216

Apresentação

O livro didático é o principal suporte de atividades do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede pública nacional. Embora esse suporte seja avaliado por uma equipe de especialistas do Ministério da Educação, observamos lacunas no processo ensino-aprendizagem do estudante do Ensino Médio que utilizam esse suporte, pois ele desenvolve parcialmente as competências e as habilidades propostas pelos documentos oficiais, abordadas em avaliações externas, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio. Nesse sentido, esta pesquisa objetiva analisar os conteúdos de Língua Portuguesa do Ensino Médio segundo as diretrizes oficiais, as avaliações externas, o livro didático e o tipo de Ensino. Baseamo-nos nas contribuições de Halliday; McIntosh; Strevens (1974) e Travaglia (1996), que tratam das concepções de linguagem como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e como processo de interação social que, relacionadas aos tipos de ensino prescritivo, descritivo e produtivo, respectivamente, estão presentes nos documentos oficiais LDB 5.692/1971, LDB 9.394/1996, PCNEM/1998, DCNEM/1998 – 2012, PCNEM+/2006 e OCEM/2006. Para tanto, identificamos as competências e as habilidades de Língua Portuguesa avaliadas nas provas da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, aplicadas no período situado entre 2009 e 2014, e os conteúdos constantes na coleção Português: Linguagens, de Cereja e Magalhães (2013), aprovada no PNLDEM 2015. Realizamos uma análise qualitativa, do tipo interpretativa, baseada nas diretrizes propostas pelos documentos oficiais, relacionadas às concepções de linguagem e tipos de ensino, predominantes nas questões de Língua Portuguesa, presentes nas questões do ENEM e na coleção Português: Linguagens. Os resultados apontam que as questões de Língua Portuguesa avaliadas no ENEM são formuladas a partir de objetos de

conhecimento relacionados às competências 1, 5, 6, 7, 8 e 9, e às habilidades de 1 a 4 e de 15 a 30, enquanto a coleção prioriza os conteúdos organizados nas frentes Literatura, Produção de texto, Língua: uso e reflexão e Interpretação de texto. A análise indica que os resultados de Língua Portuguesa no ENEM são críticos porque a abordagem de conteúdos adotada pela coleção Português: Linguagens se distancia das orientações legais para a organização curricular no Ensino Médio, embora seja avaliada e aprovada através do Programa Nacional do Livro Didático, política pública do Ministério da Educação.

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa na escola pública brasileira se desenvolve em sintonia parcial com as orientações legais, visto que o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio evidencia que os candidatos, ao concluírem a Educação Básica, não demonstram ter desenvolvido as competências e as habilidades propostas pelos documentos oficiais para esse componente curricular, constituinte da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Devemos considerar que o livro didático constitui o principal suporte de atividades para o professor da disciplina no Ensino Médio da rede pública, que segue até mesmo a sequência de conteúdos apresentada pelo material. Esse suporte está estruturado a partir da exposição de conteúdos, geralmente seguida pela proposição de atividades, que priorizam os aspectos estruturais e normativos da Língua Portuguesa.

Na condição de professora da Educação Básica há mais de 20 anos, atuando como professora da disciplina há mais de uma década, tendo desenvolvido pesquisa sobre o ensino da disciplina na conclusão da especialização em Língua Portuguesa, inquieta-nos o fato de o livro didático passar por um processo de avaliação organizado pelo Ministério da Educação, realizado por especialistas da área, e esse ainda ser disponibilizado para adoção pelos professores, atendendo parcialmente as orientações legais que tratam do ensino da disciplina. O fato de ter trabalhado como professora de Língua Portuguesa por duas edições do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio com este material, aliado ao fato de ter liderado o processo de escolha da coleção a ser utilizada no triênio 2015-2016-2017, na função de coordenadora escolar, contribuiu para a escolha da coleção Português: Linguagens. O trabalho com a coleção possibilita um

conhecimento sistematizado dos conteúdos abordados pelos autores na construção dos três volumes que a constituem.

Pesquisas de mestrado e doutorado que dialogam com a presente temática foram identificadas, a exemplo da desenvolvida por Witzel (2002), que aborda a identidade do professor de Língua Portuguesa e o livro didático, Bisogini (2010), que trata do processo de escolha de coleções de letramento e a alfabetização linguística no Programa Nacional do Livro Didático, Filgueiras (2011), que contempla os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil, distribuídos pelo Ministério da Educação, no período de 1938 a 1984, e Sousa (2011) analisa os gêneros textuais no livro didático de Língua Portuguesa como ferramenta para as práticas linguísticas e sociais. Essas pesquisas tratam da utilização do livro didático como ferramenta pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, considerando abordagens específicas, sendo que pesquisas voltadas à análise de coleções de livro didático direcionadas ao Ensino Médio não foram identificadas. As temáticas abordadas nas referidas pesquisas tratam dos aspectos específicos presentes em livros didáticos para a etapa, a partir de eixos linguísticos como a leitura, a literatura, a produção de texto e a gramática, dentre outros. Identificamos ainda resultados de pesquisas desenvolvidas a nível *stricto sensu* que discutem o ENEM (1998a – 2009), no contexto das avaliações externas, mas não identificamos nenhuma dissertação ou tese que estabeleça uma correlação entre uma coleção de livro didático, aprovada no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio e as competências e as habilidades propostas pelo Ministério da Educação para serem avaliadas em Língua Portuguesa nas provas do Exame.

Adotamos como referencial teórico para essa pesquisa a Teoria da Enunciação definida por Bakhtin/Volochínov ([1929] 2012), a problematização a respeito da prática do ensino de línguas discutida por Halliday; McIntosh; Strevens (1974), e as concepções de linguagem e tipos de ensino de Língua Portuguesa abordados por pesquisadores contemporâneos, a exemplo de Souza; Figueiredo-Gomes (2011), Doretto; Beloti (2011), Perfeito; Cecílio; Costa-Hubes (2007), Geraldi (2006), Perfeito (2005) e Travaglia (2000).

Diante do exposto, partindo do consenso educacional de que o livro didático é o suporte didático mais utilizado pelo professor de Língua Portuguesa para trabalhar os conteúdos previstos no mapa curricular para o Ensino Médio, e o fato de o resultado do ENEM (1998a – 2009) ser utilizado

como um dos principais critérios para o egresso do Ensino Médio ter acesso às instituições públicas e particulares de Ensino Superior, estruturado a partir de competências e de habilidades, é que propomo-nos a analisar a correlação existente entre os conteúdos contemplados pela coleção Português: Linguagens e as competências 1, 5, 6, 7, 8 e 9 e suas respectivas habilidades, constantes da Matriz do ENEM. A coleção escolhida se deve ao fato de essa coleção ter liderado o ranking de escolha de livros didáticos para a disciplina no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM) em 2015. A delimitação dessas competências e habilidades correlatas pode ser justificada em razão de essas constarem na Matriz de Referência da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e contemplarem, diretamente, os objetos de conhecimento referentes à Língua Portuguesa.

Partimos do pressuposto de que, se a Matriz do ENEM (1998a - 2009), elaborada e divulgada pelo Ministério da Educação, apresenta-se em consonância com os documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, baseada nas indicações apresentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (BRASIL, 1996), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998b), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio+ (2006a), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998c – 2012a) e pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL), a coleção Português: Linguagens, em virtude de ter sido analisada e aprovada por uma equipe designada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, deveria também atender às demandas avaliadas pelas avaliações externas, realizadas pelo MEC, a exemplo do ENEM (1998a – 2009).

Em uma perspectiva geral, este trabalho atende ao objetivo de “analisar os conteúdos de Língua Portuguesa do Ensino Médio segundo as diretrizes oficiais, as avaliações externas, o livro didático e o tipo de Ensino”. Em uma perspectiva específica, esse trabalho atende aos seguintes objetivos:

- Investigar os conteúdos de Língua Portuguesa preconizados para o Ensino Médio nas diretrizes oficiais LDB, DCNEM, PCNEM, PCNEM+ e OCNEM.
- Analisar os conteúdos das questões de Língua Portuguesa constantes do ENEM entre os anos 2009 e 2014.

- Analisar os conteúdos de Língua Portuguesa presentes na coleção de Livro Didático Português: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), selecionada para o Ensino Médio pelo MEC, PNLDEM e GLD.
- Correlacionar as diretrizes oficiais para o Ensino Médio ao ENEM e ao(s) tipo(s) de ensino de Língua Portuguesa presentes no livro didático.

A metodologia adotada para esta pesquisa se situa no plano de uma análise qualitativa, de base interpretativa, direcionada à análise dos objetos de pesquisa. Relacionamos o aspecto qualitativo da pesquisa, com a análise de amostras de questões de Língua Portuguesa, retiradas das provas do ENEM (1998a – 2009) da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, aplicadas no período de 2009 a 2014, que tratam das competências e das habilidades referentes ao citado componente curricular. Está situada ainda no plano qualitativo, a análise da abordagem de conteúdos apresentada pela coleção Português: Linguagens, dos autores Cereja e Magalhães (2013), nos três volumes, direcionados ao Ensino Médio. À orientação interpretativa, relacionamos a correlação estabelecida entre as competências e as habilidades referentes à Língua Portuguesa na Matriz da referida área e os conteúdos da disciplina contemplados pela mencionada coleção, baseada no princípio, defendido por Moita Lopes (1994), de que o significado é construído partindo do princípio da inteligibilidade interindividual. Nessa perspectiva, os resultados obtidos nesta pesquisa são construídos socialmente, uma vez que a maioria dos educandos que concluem o Ensino Médio na escola pública tem acesso às aulas de Língua Portuguesa por um período mínimo de doze anos, guiado pela proposta do livro didático e, embora confirmemos esse fato, a maioria conclui a Educação Básica sem desenvolver as competências e as habilidades cobradas em avaliações externas.

Reafirmamos a relevância nacional desta pesquisa, em razão de os professores de Língua Portuguesa, atuantes em escolas públicas, distribuídas nas diferentes regiões brasileiras, utilizarem a referida coleção como seu principal suporte de ensino, além de serem certamente cobrados pelos resultados do ENEM (1998a - 2009), cujo resultado permite a inserção dos egressos do Ensino Médio no âmbito universitário, seja em instituições públicas ou privadas.

Essa dissertação está estruturada em três capítulos e as devidas seções, além da introdução, conclusão, referências e anexos. O primeiro capítulo aborda os estudos linguísticos e sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa. A primeira seção contempla as concepções de linguagem, bem como os objetivos e tipos de ensino, de forma que a sistematização desses conceitos é importante para compreendermos a vertente teórica que fundamenta a ação pedagógica do professor que atua no ensino da disciplina. Já a segunda seção desse capítulo contempla o ensino produtivo, mostrando a sua importância para o ensino da Língua Portuguesa em relação à leitura, à inserção da gramática reflexiva e à produção de textos. A abordagem teórica perpassa ainda pela oralidade, pelas variedades linguísticas, pelas tecnologias da informação e comunicação associadas à disciplina, bem como a avaliação do ensino da língua materna, na perspectiva do ensino produtivo.

O segundo capítulo versa sobre a Língua Portuguesa no Ensino Médio do Brasil, observando as orientações legais para o trabalho com a disciplina, de acordo com a LDB 5.692 (BRASIL, 1971), a LDB 9.394 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 1998c - 2012a), em razão de sua atualização. Essa disciplina é contemplada ainda no contexto das avaliações externas, a saber: Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (BRASIL, 2012b), Programme for International Student Assessment - PISA e ENEM (1998a - 2009). Por conseguinte, esse componente curricular está analisado no contexto de proposição do referido Exame, que sistematiza os objetos de conhecimento em competências e habilidades. No fechamento deste capítulo, detalhamos informações sobre o Programa Nacional do Livro Didático (2015).

Por fim, o terceiro capítulo está constituído pela análise dos conteúdos do livro didático relativos à área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no Exame Nacional do Ensino Médio, que trata especificamente dos dois objetos de pesquisa: as competências e as habilidades referentes à Língua Portuguesa, presentes na Matriz de Referência da área Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, bem como os eixos linguísticos contemplados na coleção de livro didático Português: Linguagens. No fechamento da análise, sistematizamos informações a respeito da sintonia entre a abordagem de conteúdos da referida coleção e as competências e habilidades avaliadas na disciplina através do ENEM (1998a - 2009).

AS CONCEPÇÕES DE 1 LINGUAGEM E OS TIPOS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A articulação entre as concepções de linguagem e os tipos de ensino vem sendo discutida por pesquisadores nas últimas décadas, a exemplo de Travaglia (2000), Perfeito (2005), Geraldi (2006), Perfeito; Cecílio; Costa-Hubes (2007), Suassuna (2009), Doretto; Beloti (2011), Souza (2011), em razão da instituição de novas políticas educacionais e da crise educacional instalada no país. É oportuno considerarmos que a concepção de linguagem do professor interfere na definição dos objetivos e tipo de ensino de ensino que norteia a sua prática.

Para tratarmos disso, destacamos a contribuição de Bakhtin/Volochínov ([1929] 2012), no tocante à sistematização das concepções de linguagem como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e interação social, discutidas por Travaglia (1996) e Geraldi (2006), baseados em Halliday; McIntosh; Strevens (1974), de que resultam os tipos de ensino prescritivo, descritivo e produtivo, considerando sua relevância para a compreensão das práticas e metodologias empregadas pelos docentes no ensino da Língua Portuguesa.

1.1 A linguagem como expressão do pensamento

A concepção de linguagem como expressão do pensamento se fundamenta no princípio de que a linguagem é produzida no interior da mente dos indivíduos, de forma que o ser humano exterioriza o que ele pensa, sendo a linguagem considerada a representação do pensamento. Nessa perspectiva, Geraldi (2006, p. 41) afirma que “Se concebermos a

linguagem como tal, somos levados a afirmações - correntes - de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam.” A incapacidade em se expressar do ser humano estaria, conforme essa concepção, relacionada à sua dificuldade de pensar. Por conseguinte, a exteriorização do pensamento por meio do uso de uma linguagem organizada e articulada se ampara no pressuposto de que esse é um ato individual.

Essa concepção se encontra respaldada pela tradição gramatical grega, tendo sido iniciada ainda na Idade Média, com base nos princípios gramaticais defendidos pelos alexandrinos, que se encontram sistematizados na Gramática Geral e Racional de Port Royal, lançada em 1660. Essa gramática foi organizada com base na teoria defendida por Aristóteles, três séculos antes de Cristo, fundamentada em princípios lógicos. A defesa pela regularidade da organização linguística foi fator preponderante para que essa gramática fosse sistematizada, de modo que os desvios às normas impostas pela referida gramática se transformaram no foco da doutrina normativa, originando o par dicotômico certo/errado, utilizado para classificar as realizações linguísticas. Em consonância com essa tendência, as construções linguísticas que se apresentavam em sintonia com as regras e normas defendidas pela citada gramática eram corretas, de modo que as demais, dissonantes das regras impostas, eram resultantes dos indivíduos que não se apropriaram das regras que determinam como ler e escrever corretamente.

Segundo Perfeito (2005), o prestígio da concepção de linguagem como expressão do pensamento foi confirmado no processo de imposição da língua oficial dos povos dominantes aos colonizados ou dominados pelo Império Romano. Nesse contexto, destacamos a importância dos princípios universais adotados pela mencionada gramática que, utilizando-se dos princípios da lógica cartesiana, desenvolveu um esquema de linguagem, ao qual as línguas deveriam se submeter, de modo que o enquadramento representaria o certo, enquanto os desvios às normas impostas constituíam erros. Embora os colonizadores tenham dominado o Brasil no início do século XVI, os princípios defendidos pela Gramática de Port Royal foram depois legitimados através da promulgação da LDB 5.692 (BRASIL, 1971), que defendia que o ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental e Médio deveria realizar-se em língua nacional, de modo que a língua deveria ser concebida como expressão do pensamento e instrumento de comunicação.

No final da década de sessenta, Bakhtin/Volochínov ([1929] 2012) sistematizaram e divulgaram resultados de pesquisas desenvolvidas na perspectiva de criticar as orientações do pensamento filosófico-linguístico dominantes no século XX, de modo que o subjetivismo abstrato, por eles denominado, mantém uma conexão direta com a concepção de linguagem ora discutida. Essa sintonia se deve ao fato, segundo eles, de essa tendência interessar-se “pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento para a língua.” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, [1929] 2012, p. 74) A crítica se fundamenta na visão de que o ato de fala é prioritário, estando a essência da língua na criação individual. Esse posicionamento é decorrente da proximidade forçada entre criação artística e linguística, as quais concebem o indivíduo como o senhor do discurso. Assim sendo, a psique do sujeito ocupa papel de destaque, enquanto o fator social, que funciona como agente influenciador da enunciação é desconsiderado.

Por conseguinte, a enunciação se manifesta como resultado da consciência individual, de modo que a linguagem funciona como uma fiel representação das organizações existentes na mente humana, desconsiderando a interação verbal. Nesse contexto, os defensores dessa tendência ignoram a interferência do fator social na enunciação, de modo que a eficácia do ato da fala é o reflexo da consciência do indivíduo, fundamentados no pressuposto de que o falar bem depende da condição individual de pensar. Em decorrência dessa defesa, quando um indivíduo não consegue se expressar corretamente, este se mostra incapaz de organizar adequadamente sua consciência e, conseqüentemente, seus pensamentos.

A língua, nesse contexto, é compreendida como um fenômeno, e se origina no interior do indivíduo; já a enunciação se materializa do interior para seu exterior. Essa postura idealista é criticada pelos autores do subjetivismo idealista, em razão de a língua ser concebida como criação ininterrupta desse indivíduo, que tem pleno poder em criar e recriar expressões linguísticas, assumindo uma postura autônoma em relação aos atos de fala.

A crítica de Bakhtin/Volochínov ([1929] 2012) ao subjetivismo individualista, da qual decorre a concepção de linguagem como expressão do pensamento, discutida também por Geraldi (2006) ancora-se na negação dos

fatores sociais e interacionais presentes na enunciação, uma vez que ignora a relação existente entre o eu, o outro e o meio, elementos constituintes do discurso, resultando na constituição de um sujeito psicológico, em oposição ao seu caráter dialógico, do qual tratamos na subseção 1.3.

1.1.1 O Ensino prescritivo

O ensino prescritivo prevaleceu, no Brasil, até a década de 60, quando a educação nacional estava respaldada pelas proposições da LDB nº 4.024 (BRASIL, 1961). Essa Lei defendia que o conhecimento da língua só se processava por completo quando o indivíduo dominava as regras que regiam a língua, conforme destaca Zanini (1999, p. 80): “conhecer língua materna, muito mais que se valer de termos sofisticados pela erudição, era conhecer as normas que regiam a língua. Assim, conhecer língua significava dominar a gramática da língua: sua história e suas normas.” Por conseguinte, essa máxima norteou, oficialmente, a práxis docente que prevaleceu no ensino de língua materna até o advento do Estruturalismo, de modo que os docentes priorizavam, em seu planejamento e prática, o ensino dos conceitos básicos e normas que concorrem para o ensino da Língua Portuguesa, partindo sempre das regras para depois atingir os exemplos, percurso inalterável para o domínio da metalinguagem.

O ensino que prioriza a prescrição está diretamente relacionado à concepção de linguagem como expressão do pensamento, e cumpre o objetivo de orientar o indivíduo a substituir os padrões linguísticos considerados errados, pelos impostos pela gramática normativa, considerados como corretos, interferindo diretamente na recondução das habilidades linguísticas já desenvolvidas pelo estudante, uma vez que a metodologia empregada prescreve o que o estudante deve realizar, a partir do uso de comandos impositivos, a exemplo de “siga o modelo”, “continue conforme o exemplo”, dentre outros.

A gramática normativa se apresenta como o principal suporte de trabalho para o docente que fundamenta a práxis do processo ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino prescritivo, uma vez que aborda exclusivamente as normas e regras que sistematizam a língua dita “padrão”, privilegiando os fatos relacionados à língua escrita, enquanto a

oralidade é excluída do plano de estudo e reflexão acerca das realizações linguísticas. Para melhor defini-la, seguimos Travaglia (1996, p. 31) que afirma: “A gramática normativa é mais uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade.” Esse é o tipo de gramática que faz referência de forma mais tradicional ao ensino da Língua Portuguesa, de modo que muitos educadores desconhecem outras possibilidades de abordagem gramatical.

Essa gramática é organizada conforme os critérios adotados pela Gramática Tradicional, aludindo aos postulados adotados pelos gregos, latinos e medievais que se manifestam ainda na forma de organização da teoria gramatical utilizada para ensinar na contemporaneidade. Em decorrência desse fato, a articulação do pensamento à linguagem está incondicionalmente vinculada à utilização das regras gramaticais sacralizadas pela tradição. Soares (1998, p. 54) explica esse fenômeno defendendo que “a função do ensino da Língua Portuguesa era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento do dialeto de prestígio: ensino da gramática”. Nessas circunstâncias, o ensino normativo elegeu como objeto de ensino o modelo prescritivo da língua, por meio do qual foram priorizadas as nomenclaturas, também conhecidos como compêndios canônicos impostos pela gramática normativa.

Nesse contexto prescritivo, o ensino da leitura e da escrita nas instituições escolares brasileiras serve de pretexto para o estudo sistemático da colocação, concordância e regência verbo-nominal, além de recursos morfológicos e sintáticos que, posteriormente, são ampliados para a abordagem morfossintática que, aliada às regras que normatizam a ortografia e a pontuação, constituem os conteúdos de estudo privilegiados no ensino da Língua Portuguesa. O estudante, por sua vez, ocupa uma posição passiva, tendo em vista que sua função é tão somente receber, memorizar e reproduzir as regras tomadas como parâmetros para a escrita de consagrados e renomados autores, reproduzindo de forma irrefletida esse padrão linguístico de significativa relevância social.

Nessa perspectiva, até mesmo o trabalho com textos serve como contexto para exposição das estruturas e regras, já que, segundo Kleiman, (2008, p. 17) “o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de

atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações.” Com isso, o uso do texto se configura como representação material dos usos normativos que o professor espera que o aluno se aproprie através do ensino gramatical. Outra possibilidade de análise do texto se processa por meio de sua utilização para identificação das intenções do autor dispostas em sua produção. É importante destacarmos que o texto serve ainda como base para a identificação dos aspectos fonéticos e fonológicos, representando assim uma das possibilidades de estudo da oralidade. Desse modo, precisamos considerar o afastamento do gramático na abordagem desses recursos, uma vez que as atividades geralmente contemplam a grafia, os padrões entoacionais, a pronúncia e a acentuação, de maneira que as variações linguísticas permaneçam excluídas do contexto adotado para a abordagem linguística concernente ao estudo de textos.

A escrita, norteadora pela concepção de linguagem na perspectiva individual, é utilizada como fonte material para levantamento dos aspectos lexicais, ortográficos, morfológicos e sintáticos, amparada pelas limitações impostas pela perspectiva normativa. Nesse sentido, Suassuna (2009, p. 42) observa um percurso de atividades que geralmente é contemplado na apropriação da escrita, organizado nas seguintes etapas: “assimilação da nomenclatura gramatical, autocontrole gramatical e caracterização do certo/errado.” Aspectos pertinentes ao trabalho com a escrita, a exemplo da referência, progressão, argumentação, coesão e coerência, dentre tantos outros não são contemplados nesse trabalho norteador da escrita, que prioriza exclusivamente os aspectos técnicos dessa atividade linguística.

Expostas as perspectivas de abordagem do ensino com base na tendência normativa, que perpassam pela leitura, interpretação de textos e redação, a concepção de linguagem como expressão do pensamento está relacionada ao plano da gramática prescritiva, definida por Doretto e Beloti (2011, p. 94) como um “conjunto de regras que devem ser seguidas, que corresponde ao conjunto de todas as regras e normas impostas para falar e escrever bem, de acordo com a norma culta, com os clássicos. É um depósito imutável de regras gramaticais.” Assim sendo, a gramática prescritiva, ensinada pela escola, desconsidera todos os contextos de uso da língua, mantendo-se fiel às regras repassadas mecanicamente, de forma a garantir que o indivíduo domine as técnicas exigidas para falar e escrever

corretamente, constituindo um ensino que enfatiza a gramática intuitiva e normativa, que estabelece como foco as atividades voltadas à conceituação, à classificação e, sobretudo, ao treino, para que o indivíduo siga as prescrições.

É importante destacarmos que o eixo da progressão curricular, considerado na organização dos livros didáticos, é constituído pelos itens gramaticais, de modo que são os referidos itens que determinam a sequência e forma de organização dos conteúdos, atendendo às diretrizes prescritivas defendidas pelos gramáticos. Desse modo, o ensino prescritivo privilegia as regras e normas, tendo como foco a abordagem da palavra e da frase descontextualizada, reduzindo o tempo pedagógico destinado ao processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa à exposição de teorias gramaticais, aplicadas por meio da resolução de atividades metalinguísticas, realizadas para atender ao propósito de o estudante fixar as regras impostas pela gramática prescritiva.

Por conseguinte, é pertinente destacarmos que essa concepção de linguagem surgiu e se fortaleceu em um período histórico em que a educação constituía um privilégio, ao qual só tinha acesso os integrantes da classe dominante e a massa populacional brasileira permanecia à margem do acesso à escola e, conseqüentemente, do estudo da língua materna. De fato, a escola era organizada para a elite. O processo de ensino-aprendizagem da época contemplava exclusivamente a norma padrão, estando a serviço dos privilégios sociais e linguísticos que usufruíam os segmentos sociais privilegiados do período de sua constituição e apogeu.

Salientamos que o ensino prescritivo se apresenta no contexto educacional vigente, marcado pelo surgimento e discussão de teorias linguísticas que o contrariam, e pela utilização de recursos tecnológicos que evidenciam a obsolência da concepção de linguagem como expressão do pensamento, visto que desconsideram a relevância da leitura, produção textual e oralidade para que a compreensão da Língua Portuguesa seja, de fato, efetivada.

1.2 A linguagem como instrumento de comunicação

Segundo a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a língua é um código, utilizado pelo emissor para transmitir mensagem a um receptor. Por conseguinte, ela se constitui em um sistema de signos, organizados sistemicamente por meio de regras, possibilitando a comunicação entre emissor e receptor. É importante ressaltarmos que a condição para que a comunicação entre emissor e receptor se realize é o conhecimento e domínio do código, a ser utilizado, conforme as convenções preestabelecidas. O sistema linguístico, com base nessa concepção, é acabado, regido em sua totalidade pelas formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, atendendo assim à exigência de sistematização do código para que a comunicação se processe efetivamente em determinada comunidade ou grupo social.

Essa concepção de linguagem foi legitimada a partir da promulgação da LDB 5.692 (BRASIL, 1971), já que o propósito era atender as disposições políticas defendidas pelo governo militar em exercício, que investia na formação tecnicista do aluno para garantir a inserção de mão de obra qualificada no mercado de trabalho. Confirmando essa mudança, Barros afirma que:

No início da década de 1970, em decorrência da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 5692/71), há uma mudança radical, resultante da intervenção feita pelo movimento militar de 1964. Essa nova lei reformula o ensino primário e o médio. A língua, nesse contexto, passa a ser considerada como instrumento de comunicação, concebida de tal forma que, sendo um código, alija o sujeito de um processo de interação, excluindo as tensões previsíveis em interações através da linguagem. (BARROS, 2008, p.41- 42)

Nesse contexto, a língua foi considerada como instrumento primordial de comunicação, definida como código, cuja função principal é transmitir uma mensagem. Essa vinculação da língua como código, que valoriza a repetição como meio para sua apropriação fortaleceram o ensino descritivo no Brasil, garantindo o controle do ensino de Língua Portuguesa desenvolvido nas escolas durante o período de vigência da referida Lei. Isso foi possível em razão de a linguagem ser considerada como estática, exterior ao indivíduo, cuja função principal é transmitir mensagens de um emissor

para determinado receptor. Para conhecer o conteúdo dessa mensagem, os envolvidos no processo comunicativo precisam somente dominar a leitura e a escrita, já que a interlocução e seus constituintes são excluídos desse modelo linguístico. Essa perspectiva evidencia a necessidade de o sujeito internalizar o conhecimento que está no seu exterior por meio de exercícios de repetição, de modelos que indicassem a resposta a ser formulada a partir do comando.

Essa concepção está fundamentada no Estruturalismo, apresentado no final da década de sessenta por Bally e Sechehaye, discípulos de Saussure, que organizaram e publicaram o Curso de Linguística Geral – CLG (SAUSSURE [1916] 2012), por meio do qual foram estabelecidos pares dicotômicos, dentre os quais destacamos *langue e parole*. Embora a matéria da Linguística, teoria instituída a partir dessa obra, seja constituída por todas as manifestações da linguagem humana, por todas as formas de expressão, somente a *langue* foi eleita como objeto de estudo, já que “somente a língua parece suscetível duma definição autônoma e fornece um ponto de apoio satisfatório para o espírito.” (SAUSSURE, [1916] 2012, p. 41) Essa tomada de posição é decorrente de a língua ser considerada como um sistema abstrato, homogêneo, um fato social, geral, além de virtual. Ela é considerada ainda como uma realidade psíquica, já que é uma instituição social exterior ao indivíduo que, em sua característica individual, não tem autonomia para criá-la, nem modificá-la. Em razão de a língua ser considerada como um fato social, ela se constitui como um elemento de organização social, prestando-se às exigências indicadas pelos estruturalistas para que se realize um estudo sistemático. É concebida ainda como um objeto de natureza concreta, fator que favorece seu estudo, que deve considerar o estado psíquico dos signos linguísticos, pautado em associações realizadas pelo cérebro, marcadas pela associação entre a união do sentido e da imagem acústica.

De fato, o CLG reconhece a existência da linguagem e considera a língua como o recorte imprescindível ao estudo do sistema linguístico, conforme evidenciamos em:

Para atribuir à língua o primeiro lugar no estudo da linguagem, pode-se, enfim, fazer valer o argumento de que a faculdade – natural ou não – de articular palavras não se exerce senão com a ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade; não é, então, ilusório dizer que é a língua que faz a unidade da linguagem. (SAUSSURE, [1916] 2012, p. 42)

Em consonância com essa declaração, destacamos que o foco da abordagem linguística conduzida pelos estruturalistas é, de fato, a língua, sendo essa escolha justificada em razão da volubilidade da linguagem que, ao contrário dela, se encontra em um constante processo de mudança. O liame social que, segundo o CLG ([1916] 2012), constitui a língua compreende um sistema gramatical virtual existente no cérebro de um conjunto de indivíduos, o qual é registrado passivamente pelo indivíduo. Sua existência está associada à existência de determinado contrato social estabelecido entre os membros de uma determinada comunidade, de forma que os signos linguísticos favorecem o registro sistemático das formas fixas da língua seja em gramáticas ou em dicionários, que representam fielmente as imagens acústicas e escritas, facilitando assim a sistematização do código a ser estudado na escola.

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação, além de fundamentar-se no Estruturalismo, apoia-se também nos pressupostos teóricos defendidos pela Teoria da Comunicação, difundida por Jakobson (1973), compreendendo os seis elementos da comunicação: emissor, receptor, referente, código, mensagem e canal. Em razão da função essencialmente informativa da língua, reduzida a código pelos estruturalistas, Jakobson (1973) reconhece as três funções básicas da linguagem: estando a incidência no emissor, a função seria expressiva ou emotiva; já o foco sendo constituído pelo receptor, o indivíduo estaria diante da função apelativa ou conativa; e ainda quando o centro do processo comunicativo estiver localizado no referente, a função em evidência seria referencial ou informativa.

Na perspectiva da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, para Travaglia (1996, p.22), a língua “é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor.” Essa concepção desconsidera a possibilidade de diálogo entre as funções da linguagem, pois em uma mensagem pode ocorrer duas ou mais funções, decorrentes da atualização concreta de uso do código que não permite o isolamento das funções, favorecendo o entrecruzamento de diferentes níveis de linguagem. No contexto atribuído pelos estruturalistas às funções delimitadas por Jakobson (1973), a língua é concebida como uma ferramenta, utilizada para transmitir mensagem ou informação do emissor para o receptor, focada na variedade padrão.

O Behaviorismo, seguido por Bloomfield (1933), foi também associado à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, em razão da defesa de que o conhecimento, seja ele linguístico ou de outra área, ser proveniente unicamente da experiência, sem que ocorra a interferência de outros fatores para que o mesmo se processe. No âmbito linguístico, esse referencial teórico é associado a Skinner (1957) no que se refere ao pressuposto de que o indivíduo se apropria da linguagem através da realização de exercícios repetitivos, representados por meio da cadeia estímulo-resposta-reforço. Apoiados nesses fundamentos, muitos exercícios baseados na concepção tradicional, cujo foco é a repetição irrefletida da atividade linguística, foram desenvolvidos nas escolas, a fim de que os estudantes se apropriassem do código linguístico, definido como estático e acabado.

Essa concepção de linguagem pode ainda ser associada ao objetivismo abstrato, definido por Bakhtin / Volochínov ([1929] 2012, p. 79), para quem “o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem-definida, situa-se, ao contrário, no sistema linguístico, a saber o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua.” O sistema linguístico está relacionado à parte formal da língua, que não permite variações de uso nem na modalidade oral, nem na escrita. Nessa perspectiva, a língua é considerada estável, sendo que mudanças e alterações não são permitidas nas enunciações. Os traços idênticos, de ordem fonética, gramatical e/ou lexical, presentes em diferentes enunciações, são os elementos responsáveis pela unicidade de determinada língua, favorecendo sua compreensão pelos usuários de determinada comunidade.

Essa concepção não admite que a língua seja considerada como criação do sujeito falante, uma vez que ela se opõe ao indivíduo na condição de norma indestrutível. Nessa perspectiva, o indivíduo recebe da comunicação linguística um sistema constituído e, qualquer alteração no interior desse sistema, transcende os limites de sua consciência. Para Bakhtin/Volochínov ([1929] 2012, p. 81) “O ato individual de emissão de todo e qualquer som só se torna ato linguístico na medida em que se ligue a um sistema linguístico imutável (num determinado momento de sua história) e preempatório para o indivíduo.” Destacamos nessa declaração a sincronia defendida pelos estruturalistas, uma vez que os estudos linguísticos devem se situar em um determinado momento, desconsiderando os aspectos diacrônicos da

linguagem. Assim sendo, a língua é concebida como um conjunto de signos que se articulam para veicular mensagens, e a linguagem é compreendida como um fato externo à consciência individual, independente dela, estando assim excluída dos objetos tomados para estudo, em razão de sua flexibilidade.

Considerando o exposto, observamos que o Estruturalismo, a Teoria da Comunicação e o Behaviorismo vão ao encontro da segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico, denominada por Bakhtin/Volochínov ([1929] 2012) como objetivismo abstrato, tendo servido como base para a sistematização da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a qual resulta em um ensino de Língua Portuguesa com base em princípios estruturalistas.

1.2.1 O Ensino descritivo

O ensino de Língua Portuguesa, ainda no final da década de sessenta, passou a atender a um público alvo bastante diferenciado, tomando-se como referência o perfil dos alunos atendidos nos séculos anteriores, constituído pelos falantes pertencentes às classes economicamente favorecidas, que já utilizavam a norma “cultura” em seu processo comunicativo. Para aquele que utilizava a variedade padrão para se comunicar, à escola competia apenas a função de sistematizar as regras e normas que certamente explicariam como a língua se organiza, sendo que a apropriação, por parte do estudante, era facilitada. No entanto, a inserção, na escola, de discentes provenientes de camadas socialmente desfavorecidas atendeu ao propósito do governo brasileiro em investir na industrialização, já que o setor industrial carecia de mão de obra qualificada. Para atender a essa demanda, as escolas adotaram a perspectiva de ensino instrumental, e a abordagem da Língua Portuguesa se resumia aos processos de decodificação e codificação, garantindo a articulação entre trabalho e ensino, exigida pela ideologia política predominante.

De acordo com essa proposição, o ensino da leitura e da escrita toma por base a abordagem prescritiva e descritiva, assegurando que os elementos tomados como conteúdos de estudo siga sempre uma ordem crescente, e a demonstração, que sempre começa com a apresentação das palavras, depois

evolui para frases, articuladas para originar os períodos. Essa forma de organização dos objetos de estudo se ampara nos pressupostos linguísticos defendidos pelo Estruturalismo, que considera a língua um sistema imóvel e pronto, que dispõe para os indivíduos signos e regras, sem que eles possam intervir na organização desse sistema linguístico.

Apesar de essa concepção de linguagem ter sido apresentada em contraposição à concepção de linguagem como expressão do pensamento, o ensino da língua também se limita à abordagem da norma culta, já que a oralidade como forma de manifestação da linguagem não deve ser contemplada no ensino da Língua Portuguesa em função de seu caráter mutável e heterogêneo. Assim sendo, o foco do ensino descritivo era a escrita, sem que a escola concedesse espaço para discutir as realizações linguísticas dos alunos de diferentes classes sociais que a frequentavam.

Desse modo, as tendências linguísticas que fundamentaram a concepção de linguagem como instrumento de comunicação agregaram outras características de fortalecimento ao estudo da linguagem utilizada pela elite, enquanto aos menos favorecidos era delegado o posto de reprodutores da norma padrão. Certamente, atendendo às diretrizes educacionais impostas pelo governo militar, a formação tecnicista que se pretendia oferecer aos oriundos das classes populares era apenas a condição necessária para que eles se adequassem aos modelos impostos pelo Estruturalismo, cujo perfil de subserviência ia de encontro ao esperado dos trabalhadores, para servir obedientemente nas indústrias brasileiras, e ainda permanecer inquestionável diante dos desmandos militares que marcaram esse opressor período.

Por conseguinte, a oferta de vagas nas escolas foi ampliada, o espaço no mercado de trabalho foi aumentado, no entanto o ensino de Língua Portuguesa desenvolvido na escola por professores mal remunerados e desvalorizados profissionalmente excluía os usuários das variedades linguísticas estranhas à norma padrão. Há de se considerar a importância do Estruturalismo para a evolução da Linguística ao posto de ciência, no entanto não podemos ignorar que o ensino descritivo, fundamentado nos princípios estruturalistas, contribuiu para que a norma culta continuasse a ser ensinada na escola de forma hegemônica e majestosa, provocando a exclusão dos alunos que não se caracterizavam como seus usuários habituais.

Segundo Zanini (1999, p.81), na década de setenta, os livros didáticos se “proliferavam com o respaldo dos órgãos responsáveis pela educação, no Estado e no País.” O aumento significativo da oferta e distribuição desse material didático se deve à necessidade de o governo militar, atendendo a sua ideologia política, dispor de instrumentos de controle do ensino ministrado pelos professores nas escolas distribuídas no território nacional.

Assim, os livros didáticos contemplavam atividades que contribuíam para que o ensino da Língua Portuguesa focasse a língua como sistema, que deveria ser estudada para apropriação dos aspectos retóricos e poéticos. Os livros eram organizados na forma de manuais, contendo blocos expositivos e exercícios, cuja proposição indicava sempre modelos a serem seguidos pelos alunos.

Nesse contexto educacional, estava relegado ao professor somente a tarefa de repassar as informações e aplicar as atividades trazidas pelo livro, já que o professor não mais se responsabilizava pela formulação dos questionamentos a serem respondidos pelos alunos, desencadeando uma depreciação da função docente que, dentre outros fatores, o impossibilitava de elaborar os exercícios que julgasse pertinentes ao estudo da linguagem. No material distribuído aos alunos, inexistia espaço para questionamentos, e as atividades propostas primavam pelo atendimento aos modelos previamente estabelecidos. Assim sendo, o estudante era somente o repetidor de uma ideologia, postura decorrente da abordagem superficial e descontextualizada de conteúdos descritivos ter se tornado o centro do ensino da língua.

É pertinente provocarmos reflexões face ao processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na escola brasileira, dado seu uso pelos falantes das diferentes classes sociais que, do ponto de vista linguístico, dominam-na em situações comunicativas, mas não conseguem se sobressair em um contexto educacional, onde a prescrição e a descrição ignoram a interação como determinante das posições que ocupam os interlocutores no processo comunicativo.

De fato, é oportuno estabelecermos as principais convergências e divergências entre o ensino prescritivo e o ensino descritivo que predominaram formalmente nas orientações e diretrizes para o ensino da

Língua Portuguesa até a década de oitenta, considerando que suas marcas ainda se fazem notáveis no ensino contemporâneo. Segundo Doretto e Beloti (2011), o ensino prescritivo, na perspectiva gramatical se ocupa em diferenciar o certo do errado, enquanto o descritivo descreve as regras a serem utilizadas pelos falantes. Se para a abordagem prescritiva a linguagem é considerada dom individual, na descritiva essa é considerada competência. Já o texto assume um único sentido nas duas perspectivas, sendo considerado produto pronto e acabado na prescrição, estando a leitura a serviço da decodificação; enquanto serve de modelo na abordagem descritiva, em que a mesma é realizada de modo a propiciar a interpretação.

De acordo com a concepção de linguagem como expressão do pensamento, a produção de textos é regida pelas regras ditadas pela gramática normativa, enquanto a concepção de linguagem como instrumento de comunicação orienta que a produção deve ser realizada por modelos estipulados pelas tipologias textuais. Havemos de considerar que essas duas concepções abordam exclusivamente a norma padrão, defendem o caráter homogêneo e invariável da língua, e não contemplam a oralidade; avaliam o ensino a partir da oposição certo/errado, sendo que, para servir à prescrição, o erro desencadeia preconceito linguístico; já, para a abordagem descritiva, o erro é resultado da infringência ao modelo apresentado.

Diante do exposto, podemos constatar que tanto o ensino prescritivo quanto o descritivo favoreciam a aprendizagem dos alunos provenientes da elite brasileira, uma vez que eles estudavam na escola as regras e normas que regiam a linguagem utilizada em seu contexto social. Esse fato contribuiu para que as camadas populares endossassem os significativos números referentes à evasão e à repetência nas escolas brasileiras, já que o aluno se sentia incapaz de se apropriar de um código linguístico estranho ao seu contexto de uso. Considerando a necessidade de se desenvolver um ensino de Língua Portuguesa de forma a atender as necessidades linguísticas da demanda heterogênea que frequenta a escola, é que autores como Bakhtin/Volochínov ([1929] 2012) e Travaglia (1996) defendem a terceira concepção, que considera a linguagem como processo de interação.

1.3 A linguagem como processo de interação

A concepção interacionista da linguagem contrapõe-se às visões conservadoras da língua, anteriormente discutidas neste capítulo, uma vez que a língua é compreendida como lugar de interação humana, como lócus das relações sociais. A linguagem se realiza pela interação comunicativa, mediada pela produção de sentido entre os interlocutores, em uma determinada situação e em um contexto sócio-histórico determinado, marcado por fatores ideológicos, sendo os interlocutores os sujeitos desse processo.

Nesse contexto, a linguagem é concebida como processo de interação, sendo a língua utilizada, tanto para estabelecer comunicação, bem como para promover a interação social, já que, por meio dela, o indivíduo realiza ações. O indivíduo atua sobre o interlocutor, considerando os fatores sociais, históricos e ideológicos. Além disso, a língua serve como veículo para expressão e comunicação, constituindo assim uma atividade sociointerativa. Já o sujeito, concebido em sua condição psicossocial atua na produção de sentidos, construído na e pela linguagem, abandonando o posto de senhor de sua condição individual para ocupar novas posições determinadas pelas condições discursivas, nas quais se insere em cada situação dialógica.

É nessa perspectiva dialógica que a concepção discursiva da língua, defendida por Bakhtin/Volochínov ([1929] 2012), indica que a língua não deve ser dissociada dos seus falantes, nem dos seus atos, como também não pode desconsiderar as esferas sociais e os valores ideológicos. Segundo Bakhtin/Volochínov [1929] (2012, p. 95), “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.” A língua não pode ser compreendida como um sistema abstrato de formas normativas, dado o seu caráter concreto, materializado nos atos de fala, na comunicação efetiva entre seus usuários. O caráter sociointeracionista da linguagem é confirmado por meio dessa concepção, em razão da língua constituir-se como dialógica e interacional. Esse caráter também considera a presença do outro, indicando que a língua não é um ato individual, conforme defesa dos normativistas, posto que, ao falarmos ou escrevermos, dirigimo-nos a interlocutores reais que, por sua vez, estabelecem relações concretas com o mundo.

Os estudos acerca da concepção de linguagem como processo de interação avançaram a partir da década de oitenta, quando o contexto passa a ser referência para o uso da língua. Com esses novos postulados linguísticos, a concepção de língua enquanto sistema homogêneo e monolítico foi questionada, abrindo espaço para que a heterogeneidade, plasticidade e multiplicidade da linguagem fosse considerada, voltando-se para o caráter pragmático-enunciativo, responsável pela interação. Para Bakhtin/Volochínov ([1929] 2012), há uma corrente enunciativo-discursiva da linguagem, centrada nas relações sociais e culturais, em oposição ao subjetivismo individualista e ao objetivismo abstrato, uma vez que ambas se fundamentam na enunciação monológica, de forma que,

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2012, p. 127, grifos do autor).

O caráter interativo da linguagem está relacionado à concepção de linguagem como processo de interação. Nessa perspectiva, a língua é utilizada em determinados contextos de enunciação, e remetem sempre a contextos ideológicos, uma vez que inexistente discurso neutro. A existência de enunciação individual é negada, já que a enunciação é de natureza social. Com base na natureza dialógica da linguagem, a interação verbal se caracteriza como seu principal elemento, evidenciando que são as ocorrências do meio social que determinam como o enunciado será produzido. Assim, as condições sociais interferem no individual, posto que a formação da expressão depende do social.

Os sujeitos são concebidos por Bakhtin/Volochínov ([1929] 2012) como agentes sociais, pois é através dos diálogos entre os indivíduos que acontecem as trocas de conhecimentos e de experiências. A linguagem se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal e social entre seus interlocutores, em oposição à concepção de língua como sistema estável, constituído por formas normativamente idênticas. É por meio da interação verbal que a palavra torna-se real, assumindo diferentes sentidos, em conformidade com o contexto.

Baseado nessa concepção, Travaglia (1996, p. 26) afirma que “A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” Desse modo, a linguagem utilizada na comunicação possibilita a interação humana, e a língua deixa de ser comunicação e expressão para assumir um caráter sociointerativo, exigindo que consideremos as práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, que interferem em nossas realizações linguísticas. Dessa maneira, a linguagem é local onde as realizações sociais se estabelecem e os falantes atuam como sujeitos.

A mesma posição sustenta Geraldi (2006, p. 41), que define a linguagem como um processo de interação social baseado no pressuposto de que “mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana.” Nessa perspectiva, é importante considerarmos que, por meio dela, o falante age sobre o ouvinte, considerando as circunstâncias sociais que permeiam a atividade dialógica.

Confirmando a premissa de que a língua é resultado de um trabalho social, ancorada em acontecimentos históricos e posturas ideológicas condizentes com o perfil de determinada comunidade, Geraldi (2006) afirma que,

[...] a língua, enquanto produto desse trabalho social, enquanto fenômeno sociológico e histórico está sempre sendo retomada pela comunidade de falantes. E ao retomar, retoma aquilo que está estabilizado e que se desestabiliza na concretude do discurso, nos processos interativos de uso dessa língua. (GERALDI, 2006, p. 78)

A participação interativa dos interlocutores na produção do discurso, que é construído e reconstruído em conformidade com os fatores históricos e sociais que contribuem com a sua constituição é confirmada pelo autor. Desse modo, os processos interativos de uso da língua não devem mais atrelar-se às classificações amparadas pelo ensino normativo e prescritivo, que os classificava como certos, estando de acordo com a norma padrão, ou errados, quando destoam das normas ou prescrições; devem, pois, ser remetidos aos conceitos de adequado ou inadequado, considerada a aproximação ou distanciamento do perfil do grupo social em que a interlocução se realiza.

Por fim, merece destaque a importância dos aspectos linguísticos e discursivos que constituem o processo de interação e sua relevância no processo de constituição social, histórica e ideológica dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Observamos, a partir dessa exposição, que a concepção de linguagem como processo de interação social, contribui para que o ensino produtivo se constitua na orientação mais coerente para o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa pela escola contemporânea.

1.3.1 O Ensino produtivo

A concepção de linguagem como processo de interação social provoca a necessidade de que os envolvidos no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa assumam novos papéis sociais, pois, nessa visão dialógica, autor e leitor assumem papéis ativos na construção social do conhecimento. De acordo com essa proposição, o aluno abandona a condição de sujeito passivo, difundindo-se, assim, a perspectiva de ensino-aprendizagem que prima pela autonomia do discente.

Desse modo, a década de 80 foi marcada pelo início de uma mudança gradual de paradigma nos estudos da linguagem, e, posteriormente, em seu ensino, a forma cede, gradativamente, espaço ao uso, o qual passa a precedê-la tanto nas pesquisas, bem como nos processos de ensino-aprendizagem. Esse movimento denominado virada pragmática continua em construção, pois as aulas de Língua Portuguesa realizadas de acordo com essa orientação devem fundamentar-se na concepção de linguagem como processo de interação, de modo que ato interlocutivo, realizado pelos sujeitos, constituem seu universo social, por meio do qual os interlocutores assumem compromissos, estabelecem relações consigo, com o mundo e com os demais; ações que lhe permitem posicionar-se diante da realidade.

Atendendo à prerrogativa de mudança, a LDB 9.394 (BRASIL, 1996) orienta que a disciplina contemple as formas contemporâneas de linguagem. Em decorrência desse fato, surge a necessidade de se implantar na escola o ensino produtivo, cujo foco se constitui no refinamento das habilidades de leitura e escrita, como também de fala e escuta, de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006b). Está

implicada nesse processo a ampliação dos conhecimentos acerca da configuração, funcionamento e circulação de textos, os quais passam a ocupar o centro desse processo, devendo ser trabalhados considerando os princípios de reflexão sobre língua e linguagem, com base nos pressupostos da interação verbal, bem como da visão sociointeracionista.

O trabalho escolar norteado pelo caráter sociointeracionista não trata a língua como um sistema fechado de regras, em razão de essa ser concebida como forma de interação. Nesse contexto educativo, é função do professor desenvolver estratégias de trabalho que considerem textos ou contextos que tenham como foco a linguagem, a fim de que o aluno desenvolva a competência de adequá-la às inúmeras situações que incorrem em seu cotidiano, sejam elas formais ou informais, orais, escritas ou multimodais. O sociointeracionismo contribui no trabalho com a linguagem por meio do estudo da língua com base nas teorias e correntes que constituem a linguística da enunciação que, com base em Travaglia (1996), remetem à Linguística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa, bem como os estudos relacionados à Pragmática.

No âmbito do ensino, essas mudanças sugerem a integração tanto os eixos do ensino, bem como entre os elementos textuais, gramaticais e discursivos. Nessa perspectiva, apresentamos a visão de pesquisadores sobre as mudanças imprimidas no contexto ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, a partir do citado período:

A partir dos anos 1980, com a difusão de novas tendências linguísticas, como a Sociolinguística, a Pragmática [...], a Análise de Discurso, a Semântica e a Linguística Textual, [...] o ensino de LP passa a ser questionado e repensado, refletindo-se sobre a eficácia do ensino gramatical, apenas, da forma como vinha sendo trabalhado. Entretanto, os Livros Didáticos (LD), um dos principais instrumentos de trabalho dos professores, continuavam materializando a concepção tradicional de ensino. Todas essas correntes linguísticas contribuem, então, para uma mudança na concepção de linguagem e, portanto, no norte para o trabalho com a LP nas escolas. A linguagem passa a ser vista como sendo social e de caráter dialógico, interacional. Nesse sentido, os textos são considerados polifônicos, a língua não é mais usada apenas para a comunicação, mas, também, para estabelecer os processos de interação. (DOROTTO; BELOTTI, 2011, p. 92)

De fato, as mudanças realizadas no ensino da língua ganharam força a partir da década de oitenta. A partir desse período, foram realizadas várias pesquisas e estudos com o propósito de orientar mudanças na abordagem dos diversos fenômenos linguísticos. Nesse cenário, surgem novos paradigmas orientadores para o ensino de Língua Portuguesa, e as teorias linguísticas, que os fundamentam, tomam como referência a perspectiva de língua pragmático-enunciativa, desestabilizando os princípios orientadores do ensino tradicional, cujo foco de abordagem se resumia aos aspectos da gramática normativa e/ou prescritiva. O foco do processo ensino-aprendizagem da disciplina é ressignificado a partir do trabalho com textos, que materializam os processos de interação defendidos pelas citadas tendências.

As mudanças adentram timidamente o contexto da sala de aula em decorrência de inúmeros fatores como o aumento da demanda educacional que exige a atuação de professores sem formação para atuar no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, a ampliação do número de turmas heterogêneas e o fato de o livro didático continuar sendo organizado em sintonia com as orientações discutidas no contexto da concepção de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação. Esses fatores contribuem para que os aspectos prescritivos e descritivos sejam tratados com maior ênfase nas aulas da disciplina, e as atividades de reflexão e/ou atividades que consideram a língua em seu contexto real de uso sejam trabalhadas esporadicamente.

O ensino produtivo deve ocupar o lugar anteriormente reservado ao ensino reprodutivo, incorrendo na quebra paradigmática do ensino tradicional da língua. Nessa nova perspectiva, o ensino da Língua Portuguesa não se resume apenas ao conhecimento das gramáticas, mas contempla a capacidade de refletir, de maneira crítica, a respeito da utilização da língua como instrumento de interação social.

O propósito dessa reflexão jamais é impor a concepção de linguagem como processo de interação como a correta, descaracterizando as demais que também contribuem com o ensino da língua, mas levantar evidências de que as concepções de linguagem como instrumento de comunicação e expressão do pensamento, em razão de não contemplarem o caráter social da

linguagem, atendem parcialmente as necessidades das demandas discentes atuais. A linha de evolução desenvolvida a partir das correntes linguísticas centradas no uso defende que o educando parta da sua leitura, das produções realizadas, do seu uso para a concretização de estudos da linguagem, que se pautam no ensino produtivo da língua.

Nesse contexto, as realizações linguísticas, sejam orais, escritas ou multimodais servem como base para que o aluno compreenda que a dicotomia adequado/inadequado é a mais indicada para classificar as realizações linguísticas. Embora esse par dicotômico esteja propalado nos discursos proferidos pelos percussores das correntes linguísticas contemporâneas, ainda se encontra distante do local onde o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa se realiza e acerca dele se promove reflexões, que é o privilegiado contexto da sala de aula. O contexto de produção do conhecimento está associado ao domínio do social por parte dos indivíduos, e os aspectos culturais e interacionais assumem significativa importância nesse processo.

O ensino produtivo da língua materna defende ainda que o processo de compreensão e produção de textos sirva como contexto para o ensino de gramática, além da abordagem da língua oral e escrita, que funcionam como contexto para a identificação e compreensão dos fatores implicados nas variações de linguagem. O estudo literário também é contemplado pelo ensino produtivo, além das tecnologias da informação e da comunicação que ora integram a Matriz de Referência da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, da qual a Língua Portuguesa é um dos componentes curriculares. Soma-se a essa proposta, a avaliação do processo ensino-aprendizagem dessa disciplina, considerando os referenciais que orientam como a escola deve mensurar quantitativamente e qualitativamente o nível desenvolvimento das competências e habilidades previstas para o referido componente curricular, nessa disciplina.

Vejamos, a seguir, alguns temas que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva produtiva:

a) Compreensão e produção textual, oralidade, escrita e análise linguística

O texto passou a constituir, oficialmente, a unidade básica do ensino de Língua Portuguesa a partir da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998a). Esses documentos orientam que a linguagem deve ser adotada como objeto de ensino, com base nos gêneros textuais. A incorporação dessa nova perspectiva do trabalho com a língua pressupõe que o trabalho desenvolvido na e pela escola permita ao educando compreender a linguagem, para utilizá-la adequadamente conforme as exigências situacionais, atendendo aos propósitos previamente definidos. Então, é importante considerarmos a presença dos pressupostos da teoria bakhtiniana acerca da estruturação da linguagem nos PCNEF (BRASIL, 1997), conforme a proposição seguinte:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (BRASIL, 1997, p. 21)

A defesa do trabalho com textos se justifica em razão de eles sistematizarem as intenções comunicativas dos interlocutores envolvidos na interação verbal. Embora os gêneros existam em número significativo, mas finito, funcionam como formas estáveis de enunciados, que se prestam ao agrupamento dos textos. Diante dessa afirmação, observamos a relevância da contribuição de Bakhtin (2000) para o trabalho a ser desenvolvido pela escola, que deve conduzir o ensino da Língua Portuguesa a partir do uso de textos, que se agrupam em gêneros, com base em suas especificidades. Os textos podem se situar no plano do conteúdo, construção composicional e estilo, conforme defendem os PCNEM (BRASIL, 1998b):

Nas práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo. Nesse, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas. Como diz Bakhtin, a arena de lutas daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de força entre interlocutores. (BRASIL, 1998b, p. 6)

Nesse contexto discursivo, é oportuno destacarmos a presença das concepções de gênero, discurso e interação, defendidas por Bakhtin (2000). Assim sendo, a noção dialógica do discurso, associada à importância dos interlocutores, complementada pela posição histórica e sociocultural da linguagem, evidenciam que o ensino da Língua Portuguesa deve atender ao propósito de servir como fator de empoderamento do indivíduo, que deve situar-se e atuar em seu contexto social.

Ao considerarmos o enunciado como o instrumento utilizado pelas pessoas para interagirem, estamos confirmando o caráter social da linguagem. No entanto, inoportuno é concebermos o texto somente como a produção escrita, conforme tradicionalmente defendeu a escola por séculos, uma vez que a interlocução pode realizar-se em planos distintos, em diferentes contextos.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2000, p. 208) afirma que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou de outra esfera da atividade humana.” Conforme essa afirmação, quando produzimos um enunciado, estamos utilizando uma linguagem social, que pertence a um grupo específico de falantes. Os enunciados produzidos, por sua vez, são caracterizados como únicos em razão das diferentes posturas que cada interlocutor assume ao produzir seu discurso, que atende às necessidades e motivações do contexto.

Na perspectiva da linguagem como forma de interação, as modalidades oral, escrita e multimodal da Língua Portuguesa são concebidas como práticas sociais e, assim sendo, o processo ensino-aprendizagem da língua toma como objeto de referência os usos. Essas modalidades não devem ser concebidas como dicotômicas, mas consideradas como práticas e usos da língua com características peculiares, produzidas em condições distintas. Ainda de acordo com essa perspectiva, são as formas que devem se adequar aos usos, pois os modelos existentes não moldam as realizações linguísticas de seus usuários.

A escrita não pode ser compreendida como uma representação da fala, uma vez que, ao falarmos, utilizamos recursos prosódicos e gestuais, dentre

outros, que complementam o discurso produzido pelo falante, representados nas produções escritas por meio de diferentes recursos como tipo e tamanho da letra, formato, usos de figuras de linguagem, a exemplo da onomatopeia. Sobre isso, Andrade (2011) afirma que:

[...] oralidade e escrita são práticas da língua com especificidades e condições distintas de realização, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos. Ambas possibilitam a criação de textos coesos e coerentes, permitindo a elaboração de exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais, entre outras. (ANDRADE, 2011, p. 51)

Conforme essa citação, a oralidade é uma construção decorrente das relações informais que o indivíduo mantém com seus pares desde as primeiras interações linguísticas ocorridas ainda na primeira infância. O aprendizado e o uso natural da língua constituem formas de socialização, bem como de inserção cultural. Essa construção se amplia à medida que o indivíduo estabelece contatos e relações com indivíduos e meios que utilizam realizações linguísticas diferentes das suas, resultando na ampliação da percepção da diferença, que se materializa a partir da complementaridade ou refutação, dentre outras possibilidades.

A escrita, por sua vez, constitui uma das práticas sociais do letramento, sendo a escola a principal instituição responsável pela sua sistematização. Nessa perspectiva, os estabelecimentos escolares são responsabilizados, e até mesmo cobrados pela apropriação da escrita por parte dos estudantes, uma vez que ela é a forma de realização da língua que usufrui de maior prestígio social, no contexto de uma sociedade letrada.

Embora não tenham sido indicadas na citação de Andrade (2011), as práticas multimodais são recorrentes no contexto linguístico contemporâneo, pois tem sido frequente o estudo de textos verbais conectados a recursos semióticos como visuais ou sonoros, dentre outras possibilidades.

Considerando o fato de o ensino produtivo ser apontado, pelos documentos oficiais, como o mais adequado para atender às demandas da escola contemporânea, apoiamo-nos além destes, nos pressupostos

defendidos pela Sociolinguística, que defende o estudo da língua em seu uso real, com base nas relações existentes entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da realização linguística. Conforme Cezário e Votre (2013, p. 141), “[...] a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independentemente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação.” Por conseguinte, a escola deve contemplar, em sua proposta pedagógica, os princípios de variação e mudança das línguas, uma vez que esses constituem importantes ferramentas no processo de análise linguística. Essa análise deve identificar os fatores que motivam as variações linguísticas, ressaltando a importância dos fatores elencados na constituição das variáveis, já que a variação é um fenômeno cultural decorrente de fatores linguísticos e extralinguísticos.

Nessa perspectiva, segundo a proposição dos referidos autores, os fatores linguísticos estariam associados às questões estruturais da língua, enquanto os fatores extralinguísticos poderiam ser remetidos à dimensão social da língua, onde, por exemplo, estão situadas as diferenças linguísticas existentes entre o dialeto padrão, considerado como foco do trabalho escolar, tido como superior e correto, em contraposição aos dialetos que não se adequam aos padrões estabelecidos, cotidianamente utilizados nos contextos informais nos quais a língua se realiza, tidos como inferiores e incorretos. Apesar da significativa contribuição ofertada pelos pesquisadores que atuam na área da Sociolinguística, e também do Funcionalismo, a variante padrão continua sendo a única variedade linguística trabalhada pela escola e, por conseguinte, valorizada socialmente, tanto por seus usuários, bem como por aqueles que, apesar de não dominá-la, concebem-na como meio de ascensão social, reconhecendo a sua importância na escalada pela conquista do prestígio social.

Na expectativa por provocar uma atualização no ensino da Língua Portuguesa, com base na concepção de linguagem como processo de interação social, defendemos a importância de a escola contemplar, em sua ação pedagógica, o estudo sistemático dos processos que resultam na variação e mudança da língua, os quais, de acordo com Cezário e Votre (2013) podem se constituir em variação regional, relacionada à distância entre diferentes lugares; a variação social, que compreende as diferenças entre os grupos socioeconômicos, incluindo fatores como faixa etária, grau

de escolaridade, perfil econômico, dentre outros; e ainda a variação de registro, que remete às variantes decorrentes do grau de formalidade no qual a comunicação se processa, além de outros fatores. As variações apresentadas não se realizam de forma isolada, ocorrendo um processo de interação entre as diferentes variáveis.

Ainda no tocante às modalidades escrita, oral e multimodal, podemos afirmar que elas são interdependentes. De fato, a escola prioriza o conjunto de regras que sistematizam a escrita há séculos, enquanto a abordagem dos elementos que constituem a oralidade é recente, além de a multimodalidade ter se expandido com o advento da tecnologia. No entanto, esse fato não justifica a possibilidade de as referidas modalidades serem abordadas em contextos de ensino distintos, já que a fala pode servir como referência para compreensão das diferenças entre oralidade e escrita, dentre outras possibilidades.

A apropriação dessas diferenças resulta na adequação linguística, que permite ao falante compreender que o par dicotômico certo/errado não se aplica à classificação das realizações linguísticas, pois, considerando o contexto e as circunstâncias de produção, podemos identificá-las como adequadas ou inadequadas. Essa compreensão é pertinente, já que a língua não é uniforme, variando conforme o assunto, o interlocutor, o ambiente e a intencionalidade.

Nessa perspectiva, as diferenças existentes da fala para a escrita e suas variedades devem ser abordadas e trabalhadas de forma sistemática pela escola contemporânea, especificamente pelo docente que leciona Língua Portuguesa. Esse trabalho deve tomar como base os resultados das pesquisas desenvolvidas pelos sociolinguistas que têm como objeto de estudo as variedades linguísticas, pois, além de contribuir com o processo de descrição e explicação dos fenômenos linguísticos, esses estudos contribuem para a adequação do ensino de línguas, ao oferecer subsídios à compreensão das regras que estruturam os vários dialetos, que, por vezes, diferem das regras da norma padrão, sem, no entanto, serem considerados como corrompidos ou inferiores.

Considerando o ensino da Língua Portuguesa, essa corrente teórica oferece subsídios à compreensão dos fatores que interferem na produção linguística real dos indivíduos, oferecendo-nos informações detalhadas acerca da variante produzida pelos falantes escolarizados, bem como a respeito das mudanças implantadas na fala, que ainda não são aceitas pelas gramáticas normativas, mas que abandonam o posto de realizações estigmatizadas em razão do preconceito linguístico.

Os documentos legais que orientam as diretrizes nas quais se fundamentam o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa não excluem a gramática do contexto de abordagem da língua, a exemplo dos PCNEM (BRASIL, 1998b) que confirmam a necessidade de a escola continuar investindo nos estudos gramaticais. De fato, o que deve ser compreendido é que a abordagem gramatical é decorrente do tipo de ensino que norteia a práxis linguística do docente.

É no contexto de mudança que os PCNEM (BRASIL, 1998b) apresentam a análise linguística como um dos eixos do ensino da Língua Portuguesa, propondo uma mudança não só no plano da nomenclatura, bem como no paradigma, já que essa prática focaliza na reflexão sobre a língua e a linguagem, resultando no encontro de três tipos de gramática: a teórica, a reflexiva e a implícita. Esse encontro é bastante produtivo no ensino de gramática, pois, segundo Travaglia (1996), essas gramáticas podem ser diretamente relacionadas às atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e as atividades metalinguísticas. As atividades linguísticas estão voltadas à construção e/ou reconstrução do texto que o falante utiliza para se comunicar. O usuário da língua realiza uma seleção de recursos linguísticos, que serão empregados na atividade de construção textual. Certamente, ele domina os mecanismos linguísticos utilizados, sem que, obrigatoriamente, ocorra um processo de explicitação dos mecanismos utilizados na situação comunicativa. Essas atividades podem ser relacionadas a gramática de uso, pois o usuário da língua utiliza a sua gramática internalizada. Já as atividades epilinguísticas estão presentes, por exemplo, na suspensão do tema ou tópico em discussão no ato comunicativo, que será retomado no curso da interação comunicativa. A esse plano estão relacionadas as hesitações, pausas, repetições, lapsos, dentre outros recursos.. A atividade epilinguística pode ser ou não consciente: se relacioná-la a uma atividade inconsciente, essa estará relacionada à gramática de uso; agora se sua manifestação consciente

pressupõe uma reflexão a respeito dos elementos que constituem a língua e seus usos no processo de interação, ela está voltada ao domínio da gramática reflexiva. Nas atividades metalinguísticas, a língua é utilizada para analisar a própria língua. De fato, nesse caso, a língua constitui o referente para que se proceda um levantamento dos elementos que a constituem, e ainda como esses funcionam em diferentes circunstâncias de interação comunicativa. As atividades desenvolvidas nessa perspectiva estão relacionadas diretamente à gramática teórica, ou seja, aquela representada tanto a teorias linguísticas, bem como a métodos de análise da língua.

Com base nisso, o ensino produtivo acomoda em sua retaguarda a proposta do estudo de gramática em uma perspectiva reflexiva, sendo seu foco de abordagem constituído pelo processo, negando assim o valor atribuído ao produto, foco das gramáticas prescritiva e descritiva. As atividades linguísticas contemplam tanto a construção, bem como a reconstrução do texto, que o usuário utiliza para se comunicar.

Nesse contexto, o ensino propicia a integração entre os eixos de ensino e os objetos textuais, gramaticais e discursivos. A análise linguística contempla uma série de conhecimentos linguísticos relacionados às condições de produção dos discursos, temas e recursos estilísticos peculiares de cada gênero textual, que se materializam por meio de modalizadores, discurso reportado, informações implícitas, estrutura composicional do gênero, dentre tantos outros aspectos que, pontualmente, eram contemplados na abordagem da gramática estrutural e tradicional. Segundo a gramática reflexiva, os conteúdos relacionados ao eixo dos estudos gramaticais prescritivos ou descritivos, a exemplo dos verbos, dos conectivos e do léxico, devem ser abordados, considerando a possibilidade de sua descrição, seu funcionamento, bem como os efeitos de sentido resultantes de sua aplicabilidade em textos e discursos.

O ensino produtivo é o tipo de ensino que visa desenvolver a competência comunicativa. De acordo com Travaglia (2000, p. 18), a competência comunicativa contribui com o desenvolvimento das competências gramatical e textual. Nessa perspectiva, a competência gramatical está relacionada à capacidade que o usuário desenvolve em produzir sequências características da variedade linguística em foco. Inexiste

argumento que sustente a máxima de que somente as questões normativas funcionam a partir de um conjunto de regras. De fato, essa é a gramática mais difundida entre os alunos, é a mais conhecida pelos professores, resultando assim em um ensino unilateral. Já a competência textual se caracteriza pelo desenvolvimento das habilidades do usuário, a fim de que ele possa produzir e compreender textos, utilizando os recursos concernentes às capacidades textuais básicas, como a capacidade formativa que o permite produzir e compreender um número ilimitado de textos, bem como a condição de avaliar a qualidade de sua produção; a possibilidade de o usuário modificar sua produção, utilizando recursos no plano do parafraseamento e resumo, dentre outros, caracteriza a capacidade transformadora; há ainda a capacidade qualificativa que permite ao educando identificar a sequência à qual pertence determinada produção. Podemos observar uma interdependência entre as competências gramatical e textual, pois elas são importantes no processo de identificação dos elementos gramaticais e, assim, contribuem para a análise das situações comunicativas em diferentes textos.

O ensino da Língua Portuguesa deve propiciar ao estudante o conhecimento da instituição linguística social constituída pela língua, possibilitando a compreensão de como ela é constituída. Para tanto, o trabalho do professor deve voltar-se à observação e à análise dos elementos que constituem a linguagem em suas diferentes possibilidades de realização, por meio de uma gramática reflexiva, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa, que precisa ser compreendida e trabalhada pelo docente, dada a sua complexidade e abrangência para a consolidação da análise linguística.

Como vimos, o ensino produtivo não exclui o ensino de gramática do contexto de abordagem da Língua Portuguesa, mas ela deve ser ensinada e compreendida em uma perspectiva reflexiva, e as análises linguísticas realizadas devem voltar-se às situações de uso da língua. Por conseguinte, os documentos oficiais em vigência orientam que o ensino da disciplina contemple as diferentes formas de manifestação da linguagem, de forma que as diferenças entre língua oral e escrita contribuam para que o estudante compreenda que a linguagem deve adequar-se ao contexto comunicativo.

Convém-nos destacar que a língua escrita é trabalhada pela escola desde a instituição do ensino de Língua Portuguesa como disciplina escolar, no entanto a oralidade vem sendo abordada no contexto escolar há praticamente uma década, ocasião em que foram distribuídos, pela primeira vez, livros didáticos para os estudantes do Ensino Médio, que contemplam esse eixo. Acreditamos que a ausência da abordagem da língua oral na escola resulta da prioridade atribuída às gramáticas prescritiva e descritiva, de forma que as realizações linguísticas dissonantes da norma padrão ainda são consideradas como erros, desencadeando o preconceito linguístico. As referências à multimodalidade são ainda mais recentes, devendo ainda ser contemplada na proposta de ensino de Língua Portuguesa voltada ao ensino produtivo.

b) Tecnologias da informação e da comunicação

A urgência em imprimir mudanças no processo ensino-aprendizagem é um tema recorrente no contexto educacional nas últimas décadas, pois a educação contemporânea atende ao propósito de formar cidadãos capazes de enfrentar e resolver os desafios do mundo moderno. É importante considerarmos que a “a atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia e que [...] deve ser sempre desenvolvida.” (MORIN, 2013, p. 21) O conhecimento progride em razão da condição de contextualização e globalização, atendendo a uma reforma paradigmática, que compreende na atualização das formas de organizá-lo e trabalhá-lo.

A utilização de novas tecnologias se apresenta como fator decisivo para o processo de globalização do conhecimento. Nessa perspectiva, compreendemos que “As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana.” (KENSKI, 2014, p. 15) Desde os primórdios da humanidade, o domínio de determinados recursos tecnológicos, bem como de certas informações distinguem os seres humanos, pois dominar tecnologia implica em ampliar poder. Nesse contexto, a educação se apresenta como um poderoso mecanismo de articulação dos vínculos entre conhecimento, poder e tecnologias, estando presente em todas as épocas e em todos os tipos de relações sociais.

A escola exerce poder face aos conhecimentos e uso das tecnologias, ao mediar a relação entre alunos e professores, no tratamento dos conteúdos. A importância da atividade pedagógica desenvolvida em sala de aula pelo docente deve ser considerada, porque, aliada ao uso que ele faz dos recursos tecnológicos de que dispõe, determina a relação entre o que deve ser ensinado, o poder do professor e o modo de utilizar as tecnologias disponíveis, atendendo ao objetivo de garantir a aprendizagem dos alunos.

As últimas décadas do século XX foram marcadas pelo surgimento e inserção no contexto escolar de novas tecnologias, que contribuem para a atualização das estratégias de ensino, de modo a atender as necessidades da demanda. Conforme destaca Ferreira e Cabral (2011, p. 69): “o contexto da educação contemporânea exige a incorporação de metodologias e técnicas acompanhadas de recursos tecnológicos aliados aos procedimentos pedagógicos.” A importância da utilização desses novos recursos tecnológicos no contexto educacional está atrelada ao fato de eles serem corriqueiramente utilizados pelos educandos em sua vida pessoal. Abordar o ensino somente na perspectiva das tecnologias sacralizadas para esse fim distancia o contexto escolar do interesse e possibilidade de ampliação dos conhecimentos que o aluno já domina quando chega à escola.

No plano específico da Língua Portuguesa, aos recursos tecnológicos tradicionais como livro didático, dicionário, livro paradidático, enciclopédia, dentre outros são ofertados novos recursos, a exemplo dos sites para pesquisa, blogs, chats, facebook, whatsapp e correio eletrônico, os quais revolucionaram a vida pessoal dos estudantes, que poderiam ser utilizados como ferramentas de ensino-aprendizagem para contribuir com a ampliação da competência linguística do educando. Nessa perspectiva, Quevedo e Cristelli (2005, p. 45) afirmam que “para o ensino de língua, a Internet é uma porta de entrada às inúmeras possibilidades de usos linguísticos, que variam de acordo com os gêneros textuais digitais.”

O uso de tecnologias da informação e da comunicação no ensino da Língua Portuguesa propicia ao educando condições inovadoras de se apropriar da língua, as quais possibilitam que a comunicação se processe através da interação. Aliada a essa nova forma de ensinar e aprender, o educando entrará em contato com os novos gêneros digitais, que surgem das

necessidades da sociedade, resultado das práticas sociais que se adequam às necessidades da demanda.

Em razão de estarmos inseridos em uma sociedade letrada, segundo Rangel (2005), o ato de ler é considerado como um pré-requisito para a aprendizagem. De fato, a importância da leitura é enfatizada pelos PCNEM (BRASIL, 1998b), que a associam aos gêneros textuais e à literatura. Novas possibilidades de leitura vêm sendo praticadas no ambiente social e, de forma pontual, no ambiente escolar, onde o hipertexto se apresenta como uma forma de organização da escrita e da leitura de forma não linear, com blocos de informação ligados a palavras, partes de um texto, como imagens, dentre outros.

Na sociedade contemporânea, o acesso ao hipertexto possibilita ao indivíduo uma participação ativa ao realizar a leitura. O leitor pode definir, dentre os variados caminhos do texto, pontos que o levam a outros textos, ou a outras mídias, que contribuem para complementar o sentido dessa importante atividade. O hipertexto não se materializa somente no ambiente virtual. A organização interna de enciclopédias e dicionários, por exemplo, pode também ser associada à estrutura hipertextual, pois ela indica verbetes e textos complementares à consulta do leitor.

Atendendo à perspectiva de desenvolver no educando as competências e as habilidades que o habilitam para inserir-se na sociedade letrada que está se formando, a escola pode investir na utilização de hipertextos para fomentar a leitura. Esse moderno suporte favorece a interatividade e a livre escolha do leitor, que define o tipo e a extensão do texto que utilizará em sua leitura.

Destacamos as mudanças empreendidas no meio social decorrentes das novas tecnologias de informação e comunicação, que permeiam o cotidiano, modificando a cultura social, o modo de viver, a maneira de as pessoas se relacionarem, bem como de aprender e ensinar. Em razão desse fato, Ramal (2012, p. 14) afirma que “os suportes digitais, as redes, os hipertextos são, a partir de agora, as tecnologias intelectuais que a humanidade passará a utilizar para aprender, gerar informação, ler, interpretar a realidade e transformá-la.” Respeitada a importância dessas

novas ferramentas que possibilitam a leitura, o docente deve utilizar também outros recursos tecnológicos disponíveis pela instituição escolar, a fim de garantir que a leitura se processe em diferentes suportes, sem limitá-la ao plano digital.

Um planejamento bem articulado permitirá, por exemplo, que obras literárias sejam lidas pelos alunos em horários destinados a esse fim, seguindo a forma de organização em capítulos, que pode ser associada ao modo de sistematização das novelas. As novas ferramentas tecnológicas podem também ser utilizadas para a discussão das questões sociais que permeiam a produção da obra, bem como o desenrolar dos fatos, dentre outras possibilidades.

Destacamos ainda a atenção que o docente precisa conceder à escrita no ambiente virtual. Nessas circunstâncias, a escrita atende a critérios peculiares, diferentes das orientações que determinam como ela deve se processar no âmbito científico, por exemplo. Diante desse desafio, faz-se necessário que o professor utilize outras estratégias para orientar o aluno por meio de atividades práticas, tanto para diversificar a leitura, bem como para adequar a escrita ao contexto produtivo, fazendo-o compreender que o recurso tecnológico deve adequar-se aos objetivos definidos para a atividade pedagógica.

Enfim, as novas tecnologias da informação e comunicação desencadearam novos desafios à educação, os quais perpassam pela disponibilidade dos recursos e, principalmente, pela mudança de postura do professor que abandonará o posto de repassador de conteúdos para articular saberes, atuando como gestor e motivador da sala de aula, onde novas e múltiplas aprendizagens se processam. Esse novo contexto educacional, considerando as especificidades do ensino da Língua Portuguesa apontam a importância da utilização do hipertexto para o ensino da leitura e escrita em uma visão de ensino sociointeracional, que propiciem ao educando o desenvolvimento de habilidades linguísticas e digitais. Ressaltamos ainda a importância de o docente utilizar outros recursos tecnológicos no ensino da Língua Portuguesa, a fim de que o estudante compreenda e aproprie-se das múltiplas formas de manifestação da linguagem, a ser utilizada tanto em contextos orais, escritos ou multimodais.

c) Avaliação e o ensino da Língua Portuguesa

O ensino e a avaliação da aprendizagem são estratégias imprescindíveis ao processo educacional. A avaliação não deve apenas atender a fins burocráticos; ela constitui uma importante ferramenta, por meio da qual o docente identifica os avanços do educando, bem como os pontos nevrálgicos da aprendizagem que devem ser trabalhados com maior ênfase. O décimo primeiro parágrafo do Artigo 16, das DCNEM (BRASIL, 2012a, p. 6), que concebe a “XI- avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, é entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativa;” O processo deve prevalecer sobre o produto, e a construção do conhecimento se realizar ao longo das aulas, em contraposição à prática de restringi-la a um período pontual quando, tradicionalmente, são aplicadas as provas, que resultam no levantamento quantitativo da aprendizagem do educando.

Assim, diante do propósito de garantir o acesso ao conhecimento por parte do aluno, a avaliação deve se concretizar de forma processual, tornando-se assim dinâmica. Para atender a esse propósito, a atividade por excelência do professor é “[...] organizar o trabalho produtivo do aluno, com problematizações atrativas e realistas dos conteúdos curriculares, de sorte que ele, ao invés de frequentar a aula, pesquise, sob orientação docente.” (DEMO, 2012, p. 13) Para que a avaliação se realize nessas condições, há a necessidade de a escola redimensionar tanto o ensino, como a avaliação da aprendizagem do educando, cuja ocupação principal será atuar como pesquisador de processos complementares ao seu desenvolvimento cognitivo, no qual o docente atuará sempre como mediador das estratégias adequadas para que a aprendizagem se processe.

No caso específico da Língua Portuguesa, a avaliação do processo ensino-aprendizagem depende da concepção de linguagem defendida pelo professor, podendo ser denominada como classificatória ou formativa. A primeira modalidade de avaliação se caracteriza através da seleção, classificação e hierarquização de saberes, e os aspectos quantitativos prevalecem sobre os qualitativos, contrariando as orientações legais que norteiam o processo contrário. As estratégias utilizadas dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade. Os desvios dos

padrões previamente estabelecidos são rotulados como erros, prejudicando o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Os alunos que revelam maiores dificuldades optam pelo silêncio, ato que resultará no acúmulo de dificuldade que, por sua vez, poderá desencadear um processo de repetência ou abandono escolar. Podemos associar esse perfil avaliativo ao ensino descritivo e/ou prescritivo da língua, geralmente é avaliado por meio de questionamentos diretos, cujas respostas são classificadas como certas ou erradas. Geralmente, o levantamento do número de acertos do aluno indica seu nível de domínio em relação à cobrança do domínio das regras da gramática normativa, estendendo-se ao domínio das informações históricas acerca da literatura, ou ainda da recepção das regras estruturais e ortográficas que sistematizam a redação no contexto do ensino médio.

Por outro lado, a avaliação formativa remete à concepção de ensino como uma atividade produtiva. A perspectiva é que o docente considere na avaliação de Língua Portuguesa o domínio das possibilidades de uso da língua, que pode se realizar no plano da leitura e escrita, fala e escuta. Não estamos diante de atividades dicotômicas, mas de eixos complementares, que contemplam as múltiplas possibilidades de realização da língua, concebida como linguagem em seu plano da realização. Nessa perspectiva, as orientações legais indicam que o professor deve acompanhar o processo de evolução da leitura, da escrita, da fala e da escuta do aluno, sempre orientando-o a apropriar-se da variante de prestígio da língua, sem menosprezar ou criticar as realizações linguísticas de domínio do educando.

A expectativa é que o docente priorize a produção, reelaboração e revisão de textos que, dentre inúmeras possibilidades de atividades, possibilitará ao educando a construção de conhecimentos linguísticos que se realizam no nível sintático, semântico, pragmático, lexical, ortográfico, bem como no plano da paragrafação, ortografia, pontuação, dentre outros aspectos que estruturam o texto em processo. O ensino da Língua Portuguesa deve ultrapassar o plano da frase e do período, para situar-se em (con)textos amplos e produtivos.

A avaliação formativa busca compreender o desenvolvimento cognitivo do aluno, face à realização da atividade proposta, sendo que o foco da análise está situado no processo desenvolvido pelo educando para atingir

determinado resultado. O processo precisa ser considerado na intervenção conduzida pelo professor que o orientará a adotar estratégias favoráveis à adequação linguística.

Embora as orientações legais vigentes apontem a urgência da adequação do processo avaliativo implementado nas escolas, a unificação das estratégias e métodos de avaliação ainda é recorrente, ocorrendo a priorização dos aspectos coletivos em detrimento dos individuais. No contexto da Língua Portuguesa, a avaliação formativa indica a urgência de se implementar estratégias avaliativas que considerem a língua como processo de interação social, excluindo as possibilidades de formulação e disseminação do preconceito linguístico. Esse preconceito, como já dissemos, provoca o afastamento e a exclusão de muitos usuários de variantes linguísticas que são estigmatizadas socialmente na escola.

O contexto de implementação dessa modalidade de avaliação ainda é controverso, uma vez que, embora ela seja defendida pelos PCNEM (BRASIL, 1998b), o educando participa, ao longo da educação básica de avaliações externas classificatórias, a exemplo do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009), propostas e coordenadas pelo Ministério da Educação, atendendo ao propósito de quantificar o desempenho dos estudantes.

Nessas circunstâncias, considerando a relevância do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009) para o acesso de muitos alunos ao ensino superior, fundamentados na afirmação de Esteban (2004, p. 10) de que a “avaliação é um mal necessário”, defendemos que a aprendizagem da Língua Portuguesa seja avaliada por meio do acompanhamento processual do desenvolvimento cognitivo do aluno, bem como pela aplicação de instrumentais avaliativos que o aproximem dos processos seletivos aos quais ele se submeterá ao participar de concursos, vestibulares, avaliações externas aplicadas por órgãos oficiais, dentre outros processo seletivos. A avaliação interna é também relevante para indicar ao docente os resultados do seu trabalho. Com base nos dados levantados, o mediador do processo ensino-aprendizagem definirá estratégias ou mesmo realizará intervenções pedagógicas, a fim de que as dificuldades diagnosticadas sejam superadas.

O que o docente decerto precisa é garantir o equilíbrio no levantamento dos aspectos quantitativos e qualitativos, pois a avaliação interna, realizada pela escola, deve processar-se considerando os aspectos qualitativos, e os avanços alcançados pelos estudantes precisam ser acompanhados e valorizados. No entanto, a escola, que tem o objetivo de garantir que os alunos concluam o Ensino Médio tendo desenvolvido as competências e as habilidades necessárias ao prosseguimento dos estudos, devendo ainda preparar, orientar e exercitar a prática avaliativa na perspectiva adotada pelas avaliações externas, que, no caso específico do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009), o educando pode utilizar o resultado para ingressar no âmbito universitário.

Enfim, o ensino e a avaliação de Língua Portuguesa devem compreender ações dinâmicas, considerando as múltiplas formas de manifestação da linguagem. Os resultados indicam os pontos críticos do processo, que dependem de intervenção, a fim de que os estudantes desenvolvam a competência linguística, imprescindível para a apropriação do conhecimento tanto desse componente curricular, bem como dos demais, pois, segundo os PCNEM (BRASIL, 1998b), a língua é base para todos os saberes.

O ensino produtivo contribui para o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas e facilita a utilização dos hábitos adquiridos. O conhecimento da Língua Portuguesa não está restrito ao domínio das regras que a sistematizam, nem de sua estrutura, pois se expande ao plano das práticas efetivas, que assumem significado no âmbito da contextualização. A compreensão textual é considerada fundamental para o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas, pois a partir dela o leitor pode assumir uma postura diante fatos, informações ou argumentos apresentados, seja de concordância, refutação ou complementaridade, dentre outras possibilidades. É pertinente considerarmos ainda que a compreensão de textos e contextos oferece subsídio para a produção de textos que se alinham às exigências estruturais de diferentes gêneros, atendendo a diferentes propósitos comunicativos.

No plano do ensino produtivo, a interdependência entre oralidade e escrita deve ser contemplada nas aulas de Língua Portuguesa, possibilitando

o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas no contexto da sociedade letrada que a escola contribui com o processo de formação. A análise linguística deve pautar-se nas orientações da gramática reflexiva que não exclui normas, nem descarta estruturas, desde que essas se encontrem situadas em contextos reais de uso.

As tecnologias da informação e da comunicação devem ainda situar-se no âmbito do ensino produtivo, possibilitando ao estudante compreender que o uso adequado desses recursos possibilita uma situação de vantagem aos seus usuários, em comparação aos que a eles não têm acesso. A avaliação processual e contínua do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa se apresenta como a mais coerente para atender aos objetivos do ensino produtivo, cujo foco principal é contribuir com o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem ao egresso do ensino médio o acesso ao ensino superior ou a inserção no mercado de trabalho, ações relacionadas ao exercício da cidadania.

2 A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO DO BRASIL

O ensino de Língua Portuguesa na etapa final da educação básica é contemplado no contexto legal, a partir da instituição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692 (BRASIL, 1971), que defendia formalmente a comunicação e expressão, utilizada como instrumento de controle dos programas de ensino das escolas que deveriam atender às determinações militares vigentes na época. Essa lei foi substituída pela LDB 9.394 (BRASIL, 1996), que defende como premissa a autonomia da escola, que deve definir a proposta pedagógica que norteará sua práxis, em conformidade com as diretrizes e orientações nacionais difundidas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacional do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1998b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 1998c - 2012a), dentre outras orientações legais.

Este capítulo versa sobre a Língua Portuguesa no Ensino Médio do Brasil e suas orientações legais para o trabalho com a disciplina, de acordo com a LDB 5.692 (BRASIL, 1971), a LDB 9.394 (BRASIL, 1996), os PCNEM (BRASIL, 1998b) e as DCNEM (BRASIL, 1998c – 2012a). Em seguida, apresentamos a Língua Portuguesa no contexto das avaliações externas realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BRASIL, 2012b), o Programme for International Student Assessment – PISA e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (BRASIL, 1998a – 2009), além de informações sobre o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2014).

2.1 ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de Língua Portuguesa, no nível médio, foi contemplado no contexto de proposição legal da LDB nº 5.692 (BRASIL, 1971), em razão dessa etapa de ensino passar a ser ofertada aos estudantes da rede pública a partir da instituição da referida lei. Em 1996, a LDB 9.394 substituiu a anterior, apresentando renovações na Educação Básica que passa a ser constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No entanto, o contexto de proposição legal das referidas Leis é muito amplo, de forma que, em 1998, são lançados os PCNEM, bem como as DCNEM, atendendo ao objetivo de detalhar melhor as novas orientações para o ensino de língua, que precisa(va) de uma reorganização urgente, a fim de que o mesmo atenda(esse) às necessidades da demanda peculiar do século XXI.

2.1.1 O ensino de Língua Portuguesa na LDB 5.692/71

A LDB da Educação Nacional 5.692(BRASIL, 1971) foi instituída no auge da ditadura militar, que tinha como pressuposto a flexibilidade, embora o contexto político se mostrasse impróprio à implementação de políticas públicas de educação que garantissem autonomia aos sistemas educacionais, servindo de mascaramento de atitude. É importante destacarmos que a autonomia organizacional assegurada pelo Parágrafo Único, do Artigo 2º da referida lei, de fato, inexistia, pois a educação, de forma geral era extremamente controlada pelos conselhos, sendo esses constituídos por pessoas da mais alta confiança do governo, que jamais ousariam defender os interesses e anseios da sociedade civil, a qual se mostrava contrária ao regime de controle e subserviência instalado em nosso país pelos militares. Nesse contexto, Saviani (1997) confirma o oportunismo dos governistas a partir das proposições legais impostas para a normatização da educação, afirmando que:

(...) o princípio de flexibilidade foi um instrumento importante para preservar no âmbito educacional o arbítrio que caracterizava o poder então exercido. Com efeito, pela flexibilidade, as autoridades governamentais evitavam se sujeitar a definições legais mais precisas que necessariamente imporiam limites à sua ação, ficando livres para impor à nação os programas educacionais de interesse dos donos do poder. E com a vantagem de facilitar a busca de adesão e apoio daqueles mesmos sobre os quais eram impostos os referidos programas. (SAVIANI, 1997, p. 27)

Promulgada sob a égide de Reforma de Ensino, a referida Lei se propunha em garantir a variedade de currículos, bem como a adequação da metodologia a cada nível de ensino, além de sistematizar o aproveitamento dos estudos anteriores, considerando ainda fatores como idade, aptidões e interesse dos estudantes, a fim de atender às necessidades particulares dos alunos assistidos pela educação pública.

A abordagem da Língua Portuguesa no texto da LDB nº 5.692 (BRASIL,1971) foi assegurada por meio do Inciso segundo, do primeiro Artigo, ao determinar que “§ 2º - O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.” A linguagem impositiva adotada para organização das determinações que constituem esse instrumento legal perpassa-o por inteiro, de forma que podemos identificá-la ainda no Inciso segundo, do Artigo 4º, ao dispor que “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.” De fato, inexistia espaço para diálogo e compartilhamento de ideias nesse contexto linguístico-político marcado por regras, normas e prescrições. Considerando os princípios defendidos pelas teorias linguísticas que se destacaram no período em que a LDB em análise foi produzida e instituída, Visioli (2004) afirma que:

No momento histórico em que a Lei 5.692/71 foi gestada, duas concepções de linguagem dominavam o cenário teórico relativo ao ensino de língua portuguesa: o Normativismo, concepção subjacente à língua como “expressão da cultura brasileira” e o Estruturalismo, verificado na concepção de língua enquanto “instrumento de comunicação”. (VISIOLI, 2004, p. 32)

Os grifos adotados pela autora remetem diretamente ao que propõe o Artigo 4º da mencionada lei, em que as questões normativas da língua são associadas à sua utilização como forma de manifestação da nossa cultura, enquanto os elementos estruturalistas estão relacionados à língua como instrumento de comunicação. Ressaltamos que as escolhas dessas concepções de linguagem estão diretamente relacionadas aos objetivos políticos do regime que instituiu a Lei em análise, uma vez que o ensino da língua atua como fator relevante para a interpretação e compreensão dos con(textos) que permeiam a vida do cidadão em determinado período histórico.

A visão oficial conservadora da língua foi fator preponderante para que a variante linguística de prestígio, utilizada pelos detentores do poder, fosse legitimada como representante da nossa identidade nacional. O Estruturalismo serviu como base para a definição da *langue* como objeto de estudo em detrimento da *parole*, cuja coexistência foi declarada pelo Curso de Linguística Geral, no entanto somente a primeira seria adotada como objeto de estudo pela escola, em razão de seu caráter imutável.

Entretanto, foi a concepção da língua como expressão da cultura brasileira, defendida na LDB 5.692 (BRASIL, 1971), que serviu de base para a produção dos manuais normativos produzidos pelas editoras, comercializados em todo o território nacional, adquiridos inclusive com recursos do PNL, que oficializam a norma padrão como a variedade linguística a ser ensinada pela escola, marginalizando as demais formas de manifestação da nossa língua. Essa postura ressaltou a tradicional concepção de que as realizações linguísticas estranhas às prescrições ditadas pelos manuais normativos constituem erros, de forma que os usuários dessas possibilidades de realização foram marginalizados em razão de, aos mesmos, ser dispensada a concepção de que não sabem pensar. Conforme Visioli (2004):

Dessa concepção decorre a noção de erro, associada aos preceitos da gramática normativa, como tudo aquilo que foge à variedade eleita como modelo de correção da linguagem, alimentando o mito de que as pessoas que não conseguem se expressar segundo a modalidade padrão não sabem também pensar. (VISIOLI, 2004, p. 35)

A concepção de linguagem como expressão da cultura brasileira, presente na LDB em análise, pode ser associada à valorização da norma culta da Língua Portuguesa como elemento representativo da cultura brasileira, estigmatizando as demais formas de variedades linguísticas, ao defender os aspectos estáticos e homogêneos, criados artificialmente nos manuais normativos. Salientamos que isso está intimamente relacionado a um padrão cultural fixado pela tradição escrita, fundamentada no princípio de que a língua se resume ao conjunto de regras instituídas pelas gramáticas normativas, e o indivíduo que não as domina se constitui como ser incapaz de formular e expressar enunciados dotados de sentido.

Segundo Visioli (2004), o Estruturalismo, associado à concepção de linguagem como instrumento de comunicação está presente na proposição da LDB nº 5.692 (BRASIL, 1971). Assim sendo, essa concepção de linguagem concebe a estrutura como o centro das análises linguísticas. Em razão desse

fato, a língua foi considerada como um conjunto de estruturas linguísticas que deveriam ser classificadas e descritas, e as funções dos signos linguísticos deveriam ser definidas a partir da análise de fatores internos ao seu contexto de realização, conferindo-lhe o status de um sistema autônomo e funcional. É pertinente ressaltar que a descrição e classificação limitam-se à norma culta da língua, uma vez que o foco de interesse estruturalista é a abstração da língua e não a realização linguística do usuário, com base nos pressupostos teóricos defendidos por Saussure ([1916] 2012), no Curso de Linguística Geral.

As proposições teóricas adotadas pelo Estruturalismo, segundo Travaglia (2000, p. 92) “fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua.” Por conseguinte, os aspectos cognitivos, discursivos, pragmáticos, semânticos e sociais são desconsiderados no contexto de escolar de abordagem da língua. Nessa perspectiva, a língua é considerada e tratada como objeto autônomo, independente do contexto e circunstâncias de produção. Assim sendo, as questões estruturalistas e normativas da Língua Portuguesa foram adotadas como princípio de sistematização do ensino da disciplina no Primeiro e Segundo Graus, no período em que prevaleceu o regime ditatorial no Brasil. Nas escolas somente era permitido tratar dos conteúdos que legitimassem as normas e estruturas representativas dessas concepções de linguagem, às quais serviram de suporte às imposições linguísticas empreendidas e legitimadas no discutido período.

2.1.2 Orientações da LDB 9.394/96 para o ensino da Língua Portuguesa

Com o fim do regime militar no Brasil, ocorrido em 1985, algumas mudanças foram implantadas no cenário educacional brasileiro. A discussão acerca do conceito de Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio foi introduzida nesse período em que o país retomava o regime democrático. Então, seria a legitimação desses e de outros novos fundamentos que determinariam como se processaria a educação em nosso país, o que ocorreu em 1.996, ano em que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394.

Trata-se da ampliação de conceitos e valores no contexto de sistematização da educação, cujo foco é a cidadania, conforme podemos

constatar no Artigo segundo, que introduz os princípios e fins da educação nacional, transcrito a seguir: “Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, p. 39) Nesse contexto, destacamos que a escola precisaria adequar seu planejamento, bem como sua práxis a esse novo propósito da educação, a fim de garantir ao estudante acesso a um amplo nível de formação, que vise à preparação para a vida em sociedade e à inserção no mercado de trabalho.

Em razão dessa tripla função atribuída à escola por meio do processo de formação de sua clientela, a referida LDB (BRASIL, 1996) defende que a mesma instituição trabalhe o educando de forma a contemplar os conhecimentos epistemológicos, sem negligenciar os aspectos sociais e valores que favorecem a vida em sociedade, o que resultaria em uma formação plena. Nesse contexto, a escola constituiria o espaço ideal para essa preparação, cabendo-lhe a função de preparar cidadãos, abandonando sua função tradicional restrita de repassadora de conhecimentos.

O Artigo 26, da LDB nº 9.394 /1996, que trata da organização dos currículos do Ensino Fundamental e Médio, estabelece, no inciso primeiro, que: “§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente no Brasil”. (BRASIL, 1996, p. 44) Os currículos das escolas regulares de ensino fundamental e médio passaram a destinar aproximadamente 20% do tempo pedagógico à disciplina Língua Portuguesa. Embora os educandos tenham esse número significativo de aulas, é comum a reclamação dos professores de que os alunos não dominam o português, e as avaliações internas, aplicadas pela escola, bem como as externas, impostas pelos órgãos oficiais, evidenciam essa falta de domínio.

No contexto específico de orientação para o Ensino Médio, destacamos o parágrafo I, do Artigo 36, que define as diretrizes para a organização do currículo do Ensino Médio, que estabelece “[...] a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;” (BRASIL, 1996, p. 46) Conforme podemos constatar, a concepção estruturalista que fundamentou a proposição do ensino de Língua Portuguesa no contexto legal da LDB 5.692 (BRASIL, 1971) continua

em parte, mas a ênfase na linguagem “como instrumento de comunicação” foi mantida na íntegra. A LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) acresce o comprometimento com a formação cidadã do estudante. Assim sendo, a contradição gerada por dois propósitos tão divergentes, no texto legal, expande-se ao contexto educacional, e o estudante, que foca seus estudos nos aspectos estruturais da língua, certamente apresentará limitações para compreender a dinâmica da língua nas relações sociais, como podemos constatar na declaração de Visioli (2004):

[...] ao caracterizar a língua portuguesa como instrumento de comunicação, a LDB pode levar a interpretações parciais da língua como um sistema autônomo, portanto exterior ao indivíduo, descrita em abstrato, fora do contexto de uso. Isso porque quem propaga uma concepção inerente ao Estruturalismo acaba por assumir também as demais informações que compõem o seu quadro de referências teóricas. (VISIOLI, 2004, p. 56)

Desse modo, compreender a língua como um sistema de estruturas está presente em instituições escolares que tratam a linguagem como instrumento de comunicação, e concebe-a como código, do qual se abstraem as diferenças no uso da língua, estudado pela gramática descritiva. As estruturas contempladas por essa abordagem se restringem à descrição da norma culta, e as variedades linguísticas, que podem ser identificadas a partir da inter-relação entre essa e os fatores sociais, econômicos e geográficos, dentre outros, são ignoradas. Esse recorte resulta em aulas de Língua Portuguesa voltadas ao ensino do código padrão, nas quais o educando não reconhece sua realização linguística como ponto de partida para o estudo da norma padrão.

No contexto de reflexão acerca dos aspectos que devem ser considerados no processo ensino-aprendizagem da língua, não podemos ignorar a existência e importância dos processos interlocutórios estabelecidos no interior das instituições sociais, de natureza diversa, marcados por alto nível de complexidade, decorrentes dos inúmeros fatores implicados na constituição de uma determinada formação social, conforme Geraldi (1996) evidencia a seguir:

[...] a língua não pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico - resultante do trabalho discursivo passado - é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção. (GERALDI, 1996, p. 28).

Assim, a abordagem descritiva da linguagem, que prioriza os aspectos da norma culta da Língua Portuguesa fortalece a exclusão dos não usuários dessa variante. Os estudantes se mostram desmotivados e até mesmos incapazes em apreender a estrutura de uma língua considerada “homogênea”, que só se realiza nas proposições do livro didático, adotado pelo professor, que, por sua vez, é utilizado de maneira irrefletida pelos alunos.

Ainda no contexto da LDB (BRASIL, 1996) vigente, identificamos que o Parágrafo segundo, do Inciso 1º, do Artigo 36, que estabelece as diretrizes para a organização do currículo do Ensino Médio, em relação aos conteúdos, às metodologias e às formas de avaliação, determina que, ao final dessa etapa, o aluno demonstre “II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”. (BRASIL, 1996, p. 46) Assim, esse Artigo sistematiza o reconhecimento das múltiplas possibilidades de realização da linguagem que devem ser abordadas pela escola no trabalho com a língua, amparada na proposição legal apresentada pela referida lei, indo ao encontro dos princípios sociolinguísticos, que visam ao estudo da língua em seu uso real, considerando as relações entre as estruturas linguísticas e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Nesse contexto, as mudanças e variações são consideradas fatores inerentes à língua, que não podem ser desconsiderados na análise linguística.

Embora as proposições legais que orientam o ensino da Língua Portuguesa, conforme a LDB nº 9.394/1996, sejam genéricas, não podemos ignorar sua importância para a produção de outros documentos oficiais mais esclarecedores acerca do ensino da disciplina, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998b).

2.1.3 Direcionamentos propostos pelos PCNEM para o ensino da Língua Portuguesa

As mudanças qualitativas propostas pelos PCNEM (BRASIL, 1998b) exigem que a escola integre o educando ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. Com base nos princípios definidos pela LDB 9.394/1996, o Ministério da Educação definiu uma nova proposta de currículo, que sugere a superação do ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações, que deveria ceder lugar ao conhecimento escolar contextualizado, devendo contemplar a interdisciplinaridade, servindo de incentivo ao raciocínio, bem como à

capacidade de aprender, devendo a formação de o aluno ter como objetivo primordial a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica, além da capacidade de utilizar diferentes tecnologias.

Em razão dessa nova proposição apresentada pelos PCNEM (BRASIL, 1998b), o caráter interdisciplinar da linguagem exige a sistematização da Língua Portuguesa como uma disciplina que contempla reflexões sobre o uso da língua tanto na vida, quanto na sociedade. Assim, seria necessário superar a divisão da disciplina, que repercutiu na organização curricular, resultante das orientações da LDB 5.692 (BRASIL, 1971), permitindo que a gramática, a literatura e a redação constituíssem eixos separados, pois, conforme os Parâmetros:

Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. (BRASIL, 1998b, p. 16)

A perspectiva adotada pela escola para os estudos gramaticais estava fundamentada no princípio de memorização, de forma que a abordagem descritiva era confundida com as normas utilizadas na análise da frase deslocada do uso, da função e do texto. Em razão desse fato, o estudo gramatical, que aparecia nas propostas curriculares desde as séries iniciais, ao final do Ensino Médio, os alunos não sabiam aplicar as estruturas e regras que constituem a nomenclatura da Língua Portuguesa, confundindo-as. Em razão disso, os PCNEM (BRASIL, 1998b) definiram o texto como unidade básica da linguagem verbal, compreendido como a fala e o discurso que se produz, sendo que a função comunicativa constituiu o eixo principal de sua utilização, como também a razão da realização do ato linguístico. Desse modo, os conteúdos concernentes à nomenclatura gramatical são deslocados ao segundo plano, uma vez que o estudo da gramática é concebido pelos Parâmetros como uma estratégia para compreensão, interpretação e produção de textos.

Antes dos PCNEM, os estudos literários priorizavam o estudo da história da literatura, mas, nem sempre, a história correspondia ao texto que lhe servia de exemplo. Para os estudantes, o conceito de literatura era discutível, uma vez que as definições apresentadas nos livros didáticos não correspondiam à compreensão por eles construída ao longo das intermináveis aulas de historicidade literária no Ensino Médio. Em função dos descaminhos

observados nesse ensino da literatura, os Parâmetros integraram-no à área da leitura, de modo que os aspectos históricos anteriormente valorizados passaram a constituir o plano de fundo para construção dos textos literários, que ora são considerados como objeto de estudo na área, independentemente da extensão ou forma.

A organização do currículo do Ensino Médio, com base nas orientações dos PCNEM (BRASIL, 1998b) não é tarefa simples, em razão dos graves problemas oriundos do domínio básico e instrumental da Língua Portuguesa, que deveriam ser superados no Ensino Fundamental. Sobre as dificuldades, é importante ressaltarmos que os docentes que atuam no Ensino Médio devem realizar um diagnóstico sensato dos temas que o aluno domina, pois suas dificuldades servirão como base às ações empreendidas nessa etapa, em razão da necessidade em contemplar um saber linguístico amplo, cuja base das ações seja a comunicação, como processo de interação social do sujeito, que utiliza a língua como facilitadora da interlocução entre as pessoas. Ou seja, a língua à qual nos referimos se encontra situada no contexto das relações humanas em que o aluno está inserido. Ela é dialógica por princípio, sem que haja a possibilidade de afastá-la de sua própria natureza, nem mesmo com finalidades didáticas.

Conforme os Parâmetros, a língua é considerada como “Base de todos os saberes e dos pensamentos pessoais, seu estudo impõe um tratamento transdisciplinar no currículo.” (BRASIL, 1998a, p. 17) Em razão desse fato, a Língua Portuguesa deve articular-se aos pressupostos da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e cada escola, com base em sua proposta pedagógica em que são definidas as competências objetivas ante à disciplina, definirá a carga horária necessária, com tratamento interdisciplinar. A obrigatoriedade do estudo da disciplina está definida no primeiro parágrafo, do Artigo 26 da LDB vigente.

Em razão da natureza transdisciplinar de linguagem, de suas diferentes formas de manifestação, as quais estruturam e são estruturadas no social, o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa deve possibilitar o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos educandos. Assim sendo, esse processo deve tomar como objeto de estudo a linguagem verbal, caracterizada como construção humana e histórica do sistema linguístico, base da nossa comunicação. Esse recorte se deve ao fato de o professor da disciplina tomá-la como prioritário instrumento de trabalho. Por

consequente, os PCNEM (BRASIL, 1998b) preconizam que “A unidade básica da linguagem verbal é o texto” (BRASIL, 1998b, p. 18), e o educando deve ser considerado como produtor de textos, os quais sirvam de base para que ele seja compreendido em sua condição humana e social, na qualidade de “homem visto como um texto que constrói textos.” (BRASIL, 1998b, p. 18)

Conforme os PCNEM, as propostas interativas língua-linguagem devem servir de base tanto para o ensino, como para a aprendizagem da língua, pois essas constituem o pensamento simbólico de cada aluno em particular, como também da sociedade como um todo. Dessa maneira, evidencia a natureza social e interativa da linguagem, contrapondo-se às concepções convencionadas pela abordagem normativa e estruturalista, que a deslocam de seu uso social. Nesse contexto, frisamos que há estereótipos educacionais complexos, difíceis de serem superados, a exemplo do ensino das classificações apriorísticas de termologias gramaticais, empreendido no plano da frase, deslocada do texto. Nos PCNEM (BRASIL, 1998b), inexistente proibição quanto ao ensino da gramática, sendo que seria trabalhado a partir da análise de textos, concebidos como enunciados, em razão do seu múltiplo caráter para o processo de atribuição de significados.

De acordo com as orientações dos PCNEM (BRASIL, 1998b), o ensino da Língua Portuguesa deve desenvolver competências e habilidades. Para tanto, o docente deve considerar que a linguagem verbal não pode ser tratada como uniforme, uma vez que representa a experiência do ser humano na vida social. Desse modo, os significados e sentidos resultantes da interação verbal produzem uma linguagem que varia, tanto na produção, quanto na interpretação. Outrossim, evidenciamos ainda a carga de significados sociais e culturais que a linguagem contempla, porque a escola não pode ignorar o fato, diante da prerrogativa apresentada pelos Parâmetros, de ceder espaço aos aspectos antes excluídos, a exemplo das variedades linguísticas. Dessa maneira, contribui com a formação de múltiplas identidades, favorecendo a legitimação social dos indivíduos marginalizados socialmente em razão de suas realizações linguísticas, já que o homem pode ser reconhecido pelos textos que produz.

Assim sendo, devemos reconhecer que a língua dispõe dos recursos, no entanto sua organização depende dos fatores sociais, isto é, as estruturas linguísticas assumem diferentes significados em função das intenções dos interlocutores. Em razão desse fato, conforme os PCNEM (BRASIL, 1998b),

aproximamo-nos da eficácia comunicativa quando dominamos as possibilidades de uso da língua. Desse modo, devemos considerar o caráter dialógico da linguagem verbal, que deve ser analisado no ato comunicativo, considerando todos os elementos implicados nesse ato. Então, tanto a análise gramatical quanto a estilística, por exemplo, devem considerar a dimensão dialógica da linguagem, de modo que o contexto, os interlocutores, os gêneros discursivos, os recursos utilizados pelos interlocutores, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista sejam tidos como influenciadores tanto do discurso, oral ou escrito.

A rede de significações que envolvem o uso social da língua exige a consolidação de competências cognitivas, emocionais e comunicativas, e isso implica na seleção dos gêneros e discursos. A competência do aluno está associada à condição de falar ou escrever, ou mesmo de ter sua produção ouvida ou lida. Em razão desse fato, a escola deve garantir o uso da linguagem em seu espaço, a fim de instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social. Diante dessa proposição, as aulas de Língua Portuguesa, conforme os PCNEM (BRASIL, 1998b), devem garantir o uso ético e estético da linguagem verbal, para que o educando se faça compreender na e pela linguagem, tomando-a como instrumento de transformação dos aspectos sociais, culturais e pessoais. É importante ressaltarmos a relevância do respeito pelas falas no ato comunicativo para o desenvolvimento humano, embora observemos avanços e retrocessos nos usos da linguagem.

Muitos questionamentos foram e vêm sendo levantados por educadores, a respeito da ausência da abordagem direta da gramática, literatura, produção textual escrita e normas no contexto de proposição dos PCNEM (BRASIL, 1998b). É necessário esclarecermos que esses conteúdos, tradicionalmente contemplados nos documentos legais que orientam e norteiam o ensino da Língua Portuguesa, foram incorporados à “nova” noção de linguagem, considerada como um amplo espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Ou seja, tanto esses conteúdos questionados, como outros, contribuem para a consolidação das competências e habilidades previstas para o Ensino Médio, independentemente da concepção de língua adotada como princípio de organização desse trabalho. Assim sendo, essa proposta não visa reduzir os conhecimentos a serem apreendidos, mas sim indicar o uso ético e estético da linguagem verbal a ser contemplado pela escola.

2.1.4 Proposições das DCNEM para o ensino da Língua Portuguesa

O ano de 1988 foi marcado pela aprovação de uma nova Constituição Federal, que alterou, não só o nível de abrangência, como também o caráter da educação, ofertada nas instituições de ensino. O Inciso 2º, do Artigo 208, confirma a obrigação do Estado em assegurar a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. Diante dessa prerrogativa, o Artigo 36, da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) trata diretamente desse nível de ensino, integrando-o oficialmente à Educação Básica. No entanto, as proposições legais que corroboram com a ampliação da oferta e melhoria da educação ofertada nas escolas públicas brasileiras não se encerraram com a promulgação da mencionada Lei, pois, em 1998, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que tem sua definição declarada já no Artigo 1º, a conhecer:

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1998c, p.1)

A oferta de um Ensino Médio unificado, integrando formação técnica à científica, como também o saber fazer ao pensar, legalizava o propósito de superar a dualidade histórica que predominava nesse nível escolar, legitimando a autonomia da instituição em poder definir um currículo que atenda às necessidades específicas de sua demanda. Foi acrescida ainda a necessidade de trabalhar os conteúdos de maneira contextualizada e interdisciplinar, contribuindo com o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para o nível, superando a proposta tecnicista, que, segundo Altoé (2005), atendia ao propósito de transmitir conhecimentos e comportamentos éticos, bem como práticas sociais, que resultariam no desenvolvimento de habilidades básicas que contribuía para a manutenção e controle social e cultural.

As finalidades estabelecidas pelas Diretrizes para o ensino de línguas evidenciam a “V – competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e de outras linguagens contemporâneas como instrumento de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de

exercício de cidadania.” (BRASIL, 1998c, p. 1) O quinto parágrafo, do Artigo quarto destas Diretrizes, registra a continuidade da visão estruturalista a respeito da concepção da Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, que vem sendo abordada desde a análise da LDB 5.692 (BRASIL, 1971), e mantém-se inalterada na LDB vigente, embora essa legislação reconheça a importância do domínio da Língua Portuguesa para a apropriação do conhecimento, uma vez que ela é considerada como base para todos os saberes.

Em janeiro de 2012, o presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, por meio da Resolução nº 2, que revogou as diretrizes anteriores, atualizando e complementando os princípios, fundamentos e procedimentos que orientam as políticas públicas educacionais a nível nacional, estadual e municipal, a serem considerados na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das escolas de Ensino Médio das redes pública e privada do país.

O Capítulo II, que constitui um referencial legal e conceitual para as novas DCNEM (BRASIL, 2012a), no Artigo 3º determina que “O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos.” (BRASIL, 2012a, p. 1) Desse modo, confirmamos a extensão da garantia de oferta de vagas nas escolas públicas aos egressos do Ensino Fundamental que desejarem concluir a Educação Básica, conquista significativa ao contexto social, econômico, político e produtivo da nação.

A organização curricular do Ensino Médio, a partir de então, deve considerar a orientação de que a mesma seja constituída por uma Base Nacional Comum e parte diversificada, de forma que, conforme o “Artigo 8º O currículo é organizado em áreas do conhecimento, a saber: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas.” (BRASIL, 2012a, p. 2 e 3) De acordo com a orientação das Diretrizes, o tratamento metodológico a ser adotado pelas quatro áreas do conhecimento devem contemplar a interdisciplinaridade e contextualização, ou ainda outras possíveis formas de integração e articulação entre os diferentes campos do conhecimento específico. Outra orientação extremamente pertinente é que a organização dos conhecimentos em áreas do conhecimento não reduz nem exclui os saberes específicos de cada componente curricular, fortalecendo a importância do tratamento interdisciplinar a ser adotado na abordagem dos

conteúdos, bem como a adequada contextualização, de forma que o planejamento da ação pedagógica deve ser realizado em conjunto pelos professores.

O Artigo 9º das DCNEM (BRASIL, 2012a) determina os componentes curriculares obrigatórios para o Ensino Médio, em conformidade com a LDB 9.394 (BRASIL, 1996), de forma que o parágrafo I estabelece “a) o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;” (BRASIL, 2012a, p. 3). Legisla, então, a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Ainda no contexto de proposição legal das DCNEM (BRASIL, 2012a) diagnosticamos, no Artigo 16, em meio às orientações para a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico das escolas, a determinação que evidencia a importância da “IV - valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber;” (BRASIL, 2012c, p. 6). Essa proposição orienta que o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa seja realizado de forma qualitativa, uma vez que esse constitui um domínio basilar para a apropriação dos demais previstos para esse Nível Escolar. É pertinente destacarmos ainda, no contexto de análise das diretrizes, a instituição do ENEM como política pública de educação, iniciada em 1998 e reformulada em 2009.

2.2 A LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Até a década de oitenta, as escolas eram responsáveis pelo ensino e avaliação da aprendizagem dos alunos, sem que existissem sistemas nem instrumentais externos que atendessem ao propósito de avaliar o processo ensino-aprendizagem. A partir da década de 90 surge o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), hoje constituído por três sistemas: Avaliação Nacional da Educacional Nacional (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Os estudantes do Ensino Médio são também avaliados por meio do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009), e ainda, de forma amostral, os estudantes com quinze anos de idade participam do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (“PISA”). Embora o foco de abordagem dos referidos sistemas de avaliação externa seja amplo, delimitamos a nossa análise à Língua Portuguesa, objeto da nossa pesquisa.

2.2.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Entre 1985 e 1986, ocorreram inúmeras discussões, conduzidas pelos órgãos oficiais responsáveis pela educação, a fim de implantar no Brasil um sistema de avaliação em larga escala, que resultaram na implantação do Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP), que, em razão das alterações propostas pela Constituição Federal de 1988, foi denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Os resultados da primeira edição do SAEB (BRASIL, 2012b), ocorrida em 1990 foram utilizados pelo Ministério da Educação para formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas implantadas para a melhoria da qualidade da educação ofertada nos estabelecimentos escolares a partir de então. Em 1992, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) passou a se responsabilizar pelo SAEB (BRASIL, 2012b), e, a partir de 1993, o ciclo de avaliação se repete a cada dois anos. Em 1995, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) foi incorporada como metodologia estatística desse sistema, possibilitando a comparação dos resultados entre os diferentes ciclos de avaliação. Já o ano de 1997 foi marcado pela instituição das Matrizes de Referência, que sistematizam as competências e as habilidades a serem consolidadas em cada etapa da educação básica, conferindo maior precisão técnica tanto à elaboração dos itens, como à análise dos dados levantados por meio da aplicação dessa avaliação. Em 2001, ocorreu o sexto ciclo de avaliação e as Matrizes de Referência foram atualizadas, tendo por base as diretrizes constantes nos PCNEM (BRASIL, 1998b).

Segundo o Portal do INEP, a partir de 2005, o SAEB (BRASIL, 2005a - 2012b) foi ampliado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando a ser constituído por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida nacionalmente como Prova Brasil.

A ANEB avalia, de forma amostral, alunos da rede pública e privada, residentes na área rural e urbana de todo o país, regularmente matriculados em turmas de 4ª série/5º ano, o que corresponde ao último ano escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 8ª série/9º ano, período conclusivo dos anos finais do Ensino Fundamental; e o 3º ano do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica.

A ANRESC constitui uma avaliação censitária, aplicada nas turmas constituídas por mais de vinte alunos que estudam nas turmas de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, contemplando a clientela da rede pública. Essa avaliação é aplicada a cada dois anos, de forma que seus resultados são somados aos dados do fluxo escolar, levantados a partir do Censo Escolar, que possibilitam a definição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No caso específico da Língua Portuguesa no Ensino Médio, dos sistemas avaliativos em larga escala relacionados ao SAEB (BRASIL, 2005a – 2012b), somente a ANEB contempla esse público alvo. De acordo com a proposição do Ministério da Educação, essa avaliação externa deve ser organizada em sintonia com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998b), devendo voltar-se para a função social da língua. Por conseguinte, o estudante desse nível deve desenvolver as habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando nas diversas situações de comunicação de maneira adequada e relevante. A importância do desenvolvimento da capacidade do aluno para produzir e compreender textos de diferentes gêneros, adequados a diversas situações comunicativas, sejam orais, escritos, visuais, impressos ou digitais, dentre outras possibilidades, indica que a interação verbal, a leitura e a escrita são competências específicas a serem exploradas no ambiente escolar.

Os testes de Língua Portuguesa aplicados em razão da realização da ANEB estão estruturados com foco na leitura, exigindo que o estudante apreenda o texto como uma construção de conhecimentos em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Os oito níveis, a partir dos quais são organizados os resultados de Língua Portuguesa partem da perspectiva mais elementar, sendo que o primeiro Nível exige o aluno do Ensino Médio seja capaz de identificar elementos da narrativa em quadrinhos, reconhecer a finalidade de recursos gráficos em artigos, reconhecer a relação de causa e consequência em lendas, e ainda inferir o sentido de uma palavra em letras de música e reportagens. Já o oitavo Nível está relacionado à capacidade de o aluno reconhecer o efeito de sentido resultante do uso de recursos morfossintáticos em artigos e letras de música.

Os textos utilizados para elaboração de itens de diferentes níveis de complexidade de Língua Portuguesa exigem a utilização de estratégias interpretativas diversificadas, em sintonia com o nível de escolaridade. O grau

de complexidade do texto está associado à temática desenvolvida, às estratégias utilizadas em sua composição, à escolha do vocabulário, aos recursos sintático-semânticos usados e as determinações específicas de gênero e de época, dentre outros fatores.

Os itens utilizados para avaliar as competências e as habilidades referentes à disciplina no Ensino Médio contemplam seis tópicos, constantes na Matriz de Referência do SAEB: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento de textos; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e variação linguística. O foco na leitura é primordial no processo de elaboração dos itens que constituem a avaliação de Língua Portuguesa no SAEB (BRASIL, 2005a – 2012b). Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de o professor de Língua Portuguesa focar sua práxis no trabalho com textos, em razão da importância da leitura para o desenvolvimento das competências e das habilidades da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e de outras áreas do conhecimento, contribuindo com o exercício da cidadania.

2.2.2 O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (“PISA”)

O Programme for International Student Assessment constitui uma avaliação comparada aplicada a estudantes, cuja faixa etária se situa nos 15 anos, já que essa é a idade média que corresponde à conclusão da escolaridade básica, na maioria dos países. Embora não seja uma avaliação da aprendizagem da Língua Portuguesa, que é o nosso objeto de estudo, o PISA avalia a proficiência em leitura. No caso específico do Brasil, a partir de 2006, após a vigência da Lei de nº 11. 274, que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, o estudante, nessa faixa etária, desconsiderando as possibilidades de evasão ou reprovação estaria cursando o primeiro ano do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com três anos de duração.

No National Center for Education Statistic estão elencadas inúmeras informações acerca da avaliação em larga escala aplicada em diversos países situados em diferentes continentes, inclusive no Brasil. Por conseguinte, o Institute of Education Science (IES) esclarece que o PISA é um programa de avaliação internacional que verifica o nível de letramento de estudantes em relação à leitura, matemática e ciências, a cada três anos. O principal objetivo

desse programa é produzir indicadores da qualidade da educação ofertada nos países participantes, a fim de que esses países subsidiem a definição e implantação de políticas voltadas à melhoria da educação básica. A primeira aplicação do definido exame ocorreu em 2000, e, em 2015, teremos a sexta edição. A cada edição, o comitê organizador do programa define uma área principal a ser destacada no exame; neste ano, o foco será Ciências. Já a leitura constituiu o foco da primeira e quarta edições, conforme podemos ver no Quadro 1:

Quadro 1: Áreas de domínio avaliadas no PISA

PISA administration cycle

Assessment year	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Subjects assessed	READING Mathematics Science	Reading MATHEMATICS Science Problem solving	Reading Mathematics SCIENCE	READING Mathematics Science	Reading MATHEMATICS Science Problem solving Financial	Reading Mathematics SCIENCE CPS Financial

Fonte: < <https://nces.ed.gov/>>. Acessado em 14 abril 2015)

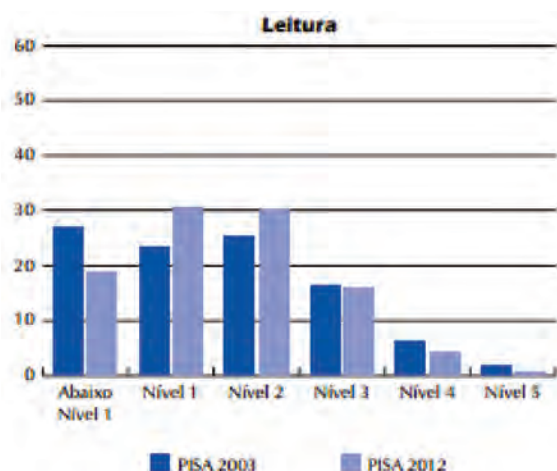
Além de mensurar o domínio dos participantes nas áreas especificadas no Quadro 1, o PISA levanta informações utilizadas na elaboração de indicadores contextuais, que possibilitam relacionar o desempenho dos avaliados a variáveis demográficas, educacionais e socioeconômicas, sendo que elas são colhidas por meio da aplicação de questionários específicos junto a alunos, professores e representantes da comunidade educativa, geralmente direcionado ao gestor escolar.

A forma de organização dos dados do SAEB (BRASIL, 2005a – 2012b), instituído em 2005 mantém o PISA como referência, uma vez que há uma compatibilização técnica entre a distribuição das proficiências nas escalas adotadas pelo sistema brasileiro e o programa internacional que mensuram o nível de desenvolvimento da educação a nível nacional e internacional, respectivamente. Um aspecto divergente entre o referido programa e o SAEB (BRASIL, 2005a – 2012b) é que o sistema nacional utiliza exclusivamente itens de múltipla escolha, enquanto o programa internacional expande sua abordagem a questões subjetivas. Os textos que servem como recursos contextualizadores aos itens de Língua Portuguesa partem do nível 1 e suas subdivisões, considerado o mais elementar, até atingir um nível de complexidade elevado, no nível 6.

A escala de proficiência em leitura de material impresso sofreu pequenas alterações, desde sua edição em 2000. Em 2009, foi criado o nível 6 que corresponde ao nível mais elevado da escala, e o Nível 1 sofreu uma divisão: o Nível 1A, corresponde ao antigo Nível 1, e o Nível 1B corresponde ao excluído Abaixo do Nível 1. Essa escala foi criada com base na média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico no PISA 2000, estabelecida em 500 pontos, com desvio padrão de 100 pontos, e está dividida em níveis com base em princípios estatísticos, apresentando descrições detalhadas dos conhecimentos e habilidades que constitui cada nível.

A avaliação do letramento em leitura determina o formato do teste e as proficiências avaliadas, com base em três características relevantes: situação, também denominada contexto, texto e aspectos. Esses elementos são utilizados na elaboração dos itens que constituirão as atividades da prova. O Quadro 2 apresenta o resultado comparativo do resultado dos estudantes brasileiros que participaram do PISA em 2003 e 2012.

Quadro 2: Distribuição dos estudantes brasileiros nos níveis de proficiência em Leitura no PISA 2003



Fonte: Relatório Nacional PISA 2012 (OECD / MEC)

Os resultados dos estudantes brasileiros nas edições 2003 e 2012 do PISA evidenciam que a maior parte dos avaliados não desenvolveu as habilidades necessárias para deduzir informações de textos, estabelecer relações entre diferentes partes de textos, nem conseguem compreender nuances da linguagem. Considerando esse fato, o docente de Língua Portuguesa precisa conhecer a matriz que serve como referência para a formulação dos questionamentos avaliados no PISA. Por conseguinte, esse profissional deve trabalhar formas similares de abordagem do conteúdo na rotina escolar, diminuindo o abismo que separa as avaliações internas das externas, seja no contexto nacional ou internacional, a exemplo do que ocorre no PISA. O Brasil é o único país sul-americano que participou de todas as edições do PISA, no entanto ainda não conseguiu elencar resultados satisfatórios, capazes de evidenciar mudanças no sistema educacional brasileiro.

2.2.3 O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

O ano de 1998 foi marcado pela instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que constitui instrumento importante do processo de reforma educacional brasileira, iniciada na década de 90, pois o contexto social exigia o redimensionamento desse Nível Escolar, para atender as necessidades da demanda. O processo de atualização das políticas educacionais não se restringiu à expansão da educação básica, como também legitimou o funcionamento dos mecanismos de avaliação externa, em atendimento aos dispositivos constantes na LDB vigente, que em seu Artigo 9º, trata das incumbências da União estabelece: “VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 1996, p. 5) É nesse contexto de reforma do Ensino Médio que o ENEM é instituído, com o propósito de avaliar as competências e as habilidades desenvolvidas ao longo da escolaridade básica.

No contexto de implantação de mudanças no Ensino Médio, o referido Exame, ao longo de uma década, marcada de 1998 a 2008, foi realizado anualmente, com uma única prova, multidisciplinar, constituída por uma redação e sessenta e três questões, baseadas em uma matriz formada por cinco competências e vinte e uma habilidades. Há uma referência direta ao domínio da norma culta da Língua Portuguesa na Competência 1, e nas

habilidades de nº 5 e 6, que tratam dos objetos de conhecimento como texto literário, gênero discursivo, recurso expressivo, funções da linguagem, variantes linguísticas, dentre outros.

Considerando as competências e as habilidades constantes na Portaria nº 438, que instituiu o ENEM (BRASIL, 1998a – 2009), nota-se que se adequava parcialmente às orientações basilares da reforma do Ensino Médio, contemplando parte das diretrizes propostas pelos PCNEM (BRASIL, 1998b) para a etapa; ao abordar, por exemplo, diferentes conteúdos em uma perspectiva transdisciplinar, focados na resolução de problemas presentes no contexto social, onde a escola e o aluno estavam inseridos. O crescimento anual no número de candidatos inscritos no ENEM a partir de 2004 foi significativo, quando o MEC instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI), vinculando a concessão de bolsas parciais ou integrais em instituições particulares de ensino superior ao resultados no referido Exame.

Em 2009, o INEP, órgão com poderes constituídos pelo MEC para decidir de que forma seria processado o planejamento e a institucionalização do ENEM, implementou mudanças significativas ao Exame, oficializadas por meio da Portaria de nº 109, de 27 de maio de 2009, publicada no caderno I, do Diário Oficial da União, veiculado a partir de 28 de maio do mesmo ano. As mudanças podem ser observadas já no Artigo 2º dessa Portaria, que define os atuais objetivos do exame, a saber:

Art. 2º- Constituem objetivos do Enem:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior. (BRASIL, 2009, p. 56)

Resguardados os objetivos normatizados pela Portaria nº 438 (BRASIL, 1998a), fica normatizado o ENEM como critério de avaliação aos candidatos que desejam ingressar em cursos profissionalizantes, bem como os ofertados exclusivamente aos egressos do Ensino Médio e, principalmente, como forma de acesso ao Ensino Superior. Foi instituída, ainda, a participação do candidato no Exame, como critério intransponível para que o interessado tenha acesso aos sistemas e programas que permitem o ingresso nessas três modalidades de ensino.

Outro diferencial observado é a vinculação obrigatória de participação no Exame para que os interessados tenham acesso a programas governamentais, a exemplo do Programa Brasil sem Fronteiras, estabelecida no Parágrafo quarto, do Inciso em análise. Soma-se a esse quadro de novas atribuições, conferidas pelo INEP ao resultado do Exame, a possibilidade de o candidato, maior de dezoito anos, poder utilizá-lo para certificar a Educação Básica, que se constitui obrigatoriamente pelo Ensino Fundamental e Médio. Há ainda o propósito de ofertar às escolas de Ensino Médio, um resultado global do desempenho dos estudantes desse nível, complementando assim o quadro de resultados levantados através da ANRESC, que contempla somente os estudantes do 5º e 9º ano, ficando os estudantes do Ensino Médio a serem avaliados por meio do resultado do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009), atendendo ao disposto nessa portaria. O resultado desse Exame serve também como critério avaliativo para aqueles que concluem a Educação Básica e migram para a Educação Superior, dispensando com isso a aplicação de uma avaliação diagnóstica no semestre inicial do curso de graduação.

O resultado do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009) também é considerado como pré-requisito para que o candidato tenha acesso a uma bolsa de estudo, seja integral ou parcial, em IES particulares, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado através da Medida Provisória nº 213, do Governo Federal em 2004, institucionalizado por meio da Lei 11.096 (2005). Esse programa atende à finalidade de permitir o acesso da população de baixa renda ao ensino universitário.

A partir de 2015, só poderão pleitear bolsas pelo PROUNI (BRASIL, 2005b) os candidatos que obtiveram a média de, no mínimo, 450 pontos na parte objetiva do exame, edição 2014, e que tenha obtido nota superior à zero na redação. É importante ressaltar que os beneficiários desse programa têm prioridade na concessão de financiamento, através do FIES, quando esses são

atendidos com bolsas parciais pelo PROUNI (BRASIL, 2005b); fator que favorece a complementação da mensalidade dos universitários com renda média familiar de até três salários mínimos, oportunizando não só o acesso ao Ensino Superior, como também a permanência e conclusão do curso.

A partir de 2009, houve mudanças em relação ao número de questões, que foram legitimadas face à realização do mencionado exame. As sessenta e uma questões, que eram aplicadas em um dia, foram ampliadas para cento e oitenta questões, passando a ser aplicadas em dois dias, organizadas conforme as seguintes definições legais:

Art. 16 O exame constituir-se-á em 04 (quatro) provas, contendo 45 (quarenta e cinco) questões objetivas de múltipla escolha, versando sobre as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da Educação Básica no Brasil e uma proposta para redação.

§ 1º As 04 (quatro) provas serão estruturadas nas seguintes áreas do conhecimento:

- Prova I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação;
- Prova II - Matemática e suas Tecnologias;
- Prova III - Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- Prova IV - Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

§ 2º As questões objetivas e a redação destinam-se a avaliar as competências e habilidades contidas na Matriz de Referências para o Enem 2009, Anexo III desta Portaria. (BRASIL, 2009, p. 57)

Assim, o caráter transdisciplinar das provas do ENEM, aplicadas até 2008, foi suplantado pela organização das questões em quatro áreas do conhecimento distintas, constituídas da seguinte forma: área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol), Educação Física e Artes; área Ciências Naturais e suas Tecnologias – Biologia, Física e Química; área Ciências Humanas e suas Tecnologias – História, Geografia, Filosofia e Sociologia; a área Matemática e suas Tecnologias. De cada área são aplicadas 45 questões, sendo que o número de questões por componente curricular varia a cada edição do Exame, mantendo-se fixo apenas o número de cinco questões para a avaliação da Língua Estrangeira Moderna, bem como o total por área para Matemática, uma vez que ela constitui componente curricular único. Já a redação se manteve estruturada em cinco competências específicas, em consonância com o Inciso segundo, do Parágrafo dois, da Portaria de nº 438 (BRASIL, 1998a), que indica os critérios utilizados pelos avaliadores da redação produzida pelos candidatos no Exame.

Outro diferencial pode ser observado em relação à organização da Matriz de Referência para o ENEM, antes estruturada em cinco competências e vinte uma habilidades, pois, a partir de 2009, ela passou a ser constituída por 30 competências, e 121 habilidades, distribuídas conforme mapeamento apresentado no Quadro 3:

Quadro 3: Organização da Matriz de Referência para o ENEM

Áreas	Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	Ciências Naturais e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Competências	09	07	08	06
Habilidades	30	30	30	30

Fonte: Agostinho de Sá (2015)

A ampliação no número de competências e habilidades legitimadas pela Portaria nº 438/1998, substituída pela Portaria nº 109/2009, evidencia que a complexidade da prova aplicada anualmente, em razão da realização do ENEM foi proporcionalmente expandida, consequência da ampla utilização do seu resultado para acesso às vagas ofertadas pelas instituições públicas, privadas e filantrópicas para o nível superior de educação.

Da mencionada Portaria, observamos ainda o Anexo IV, que estabelece os objetos de conhecimento, associados à Matriz de Referência do Exame, e verificamos que, no caso das áreas Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, inexistem subdivisões pelos componentes curriculares que as constituem, prática que pode ser identificada na análise da proposição dos objetos a serem contemplados na área Ciências Naturais e suas Tecnologias, uma vez que os objetos dessa área foram apresentados, considerados os limites impostos pela disciplina Química, Física e Biologia. No caso específico da área Matemática e suas Tecnologias, a subdivisão não se aplica, em razão de a mesma ser constituída por um único componente curricular.

É oportuno destacarmos que as cinco competências propostas para realização do Exame pelo inciso 1º, do Parágrafo 2º, da Portaria 438/1998 serviram de base para a elaboração dos cinco Eixos Cognitivos (EC) apresentados como parte inicial do Anexo V, da Portaria 109 /2009, presentes no Quadro 4:

Quadro 4: Competências e Eixos Cognitivos do ENEM

Competências (1998)	Eixos Cognitivos (2009)
<p>I – dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;</p> <p>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;</p> <p>III – selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;</p> <p>IV – relacionar informações, representadas em diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;</p> <p>V – recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.</p>	<p>I - Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.</p> <p>II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.</p> <p>III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.</p> <p>IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.</p> <p>V - Elaborar propostas de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.</p>

Fonte: Agostinho de Sá (2015)

Segundo os dados do Quadro 4, constatamos que o domínio da norma padrão foi mantido no primeiro parágrafo, em ambas; já a segunda competência evidencia a importância da construção e aplicação dos conceitos nas diferentes áreas do conhecimento, de forma que o EC II orienta que esses devem utilizados no contexto dissertativo-argumentativo da produção textual; as competências III, IV e V se aproximam em redação e propósito dos EC III, IV e V, fato que confirma o indício de que as competências propostas pela Portaria nº 438 serviram de base para a construção dos eixos cognitivos propostos no momento de implementação do Exame, sendo eles comuns a todas as áreas do conhecimento.

O Anexo V da Portaria nº 109/2009 também estabelece as competências a serem consideradas na produção da redação que, embora estejam diretamente direcionadas ao ano de 2009, fato recorrente em outras partes do documento, aplicam-se até o presente momento, em razão de as mesmas constituírem as novas diretrizes que normatizam a realização do

Exame a partir daquela data. Ressaltarmos que as competências definidas pelo INEP, que normatizam a produção da redação, constituem os Eixos Cognitivos já apresentados e comentados no Quadro 4. No mesmo anexo, identificamos quatro níveis de conhecimento relacionados às competências expressas por meio dos Eixos Cognitivos, os quais estão apresentados no Quadro 5:

Quadro 5: Níveis de conhecimento para a produção da redação do ENEM

Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV
<p>Demonstra conhecimento precário da norma culta, com graves e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. Desenvolve tangencialmente o tema e/ou apresenta embrionariamente o tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolve tangencialmente o tema e domina razoavelmente o bem o tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolve razoavelmente o tema e apresenta embrionária ou precariamente o tipo de texto dissertativo-argumentativo. Apresenta informações, fatos e opiniões, precariamente relacionados ao tema. Não articula as partes do texto. Elabora proposta tangencial ao tema em questão (respeitando os direitos humanos).</p>	<p>Demonstra conhecimento regular da norma culta, com desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita pouco aceitáveis nessa etapa de escolaridade. Desenvolve razoavelmente o tema, a partir de considerações próximas do senso comum, paráfrases dos textos-estímulo, e domina precária ou razoavelmente o tipo de texto dissertativo-argumentativo. Apresenta informações, fatos e opiniões, ainda que pertinentes ao tema proposto, mas com pouca articulação e/ou com contradições, ou limita-se a reproduzir os argumentos constantes na proposta de redação. Articula precariamente as partes do texto, devido a problemas frequentes na utilização dos recursos coesivos. Elabora proposta relacionada ao tema em questão, mas não articulada com a discussão desenvolvida em seu texto, ou apenas subentendida no desenvolvimento do texto (respeitando os direitos humanos).</p>	<p>Demonstra bom domínio da norma culta, com pontuais desvios gramaticais e de convenções da escrita. Desenvolve razoavelmente o tema, com indícios de autoria, ainda que apresente argumentos previsíveis, e domina razoavelmente ou bem o tipo de texto dissertativo-argumentativo. Seleciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, organizando-os e relacionando-os de forma pouco consistente em defesa do ponto de vista destacado em seu projeto de texto. Articula razoavelmente as partes do texto, mas apresenta problemas na utilização dos recursos coesivos. Elabora proposta relacionada ao tema em questão, mas pouco articulada à discussão desenvolvida em seu texto (respeitando os direitos humanos).</p>	<p>Demonstra muito bom domínio da norma culta, com eventuais deslizes gramaticais e de convenções da escrita. Desenvolve bem o tema, a partir de um repertório cultural produtivo e de considerações que fogem ao senso comum, e domina bem o tipo de texto dissertativo-argumentativo. Seleciona, organiza e relaciona, de forma consistente, informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto em defesa do ponto de vista destacado em seu projeto de texto. Articula adequadamente as partes do texto, podendo apresentar eventuais problemas na utilização de recursos coesivos.</p>

Fonte: Anexo V, da Portaria 109/2009

Os níveis apresentados no Quadro 5 são avaliados nas cinco competências estabelecidas através dos EC. A escala de avaliação de cada nível começa em zero e termina em duzentos, estando esses divididos em cinco intervalos de 40 pontos cada. Somados os valores obtidos, tem-se o resultado final da redação do candidato, cujo valor mínimo é zero e máximo total são mil pontos. Desde a primeira edição do ENEM, em 1998, que a tipologia textual

cobrada é invariavelmente a dissertação-argumentativa. Embora essas informações estejam disponibilizadas a partir da instituição da Portaria 109 (BRASIL, 2009), segundo dados informados pelo INEP e divulgados no início do ano em curso, mais de meio milhão de candidatos zeraram na redação do referido Exame na edição de 2014.

A partir de 2009, a parte objetiva do Exame vem sendo elaborada com base na Teoria de Resposta ao Item (BRASIL, 2012c), utilizada pelo SAEB desde 1995. A utilização dessa teoria no ENEM (BRASIL, 1998a - 2009) atende às finalidades de permitir a comparabilidade dos resultados entre os anos. É constituída por um conjunto de modelos que relacionam a probabilidade de um candidato apresentar determinada resposta, considerada sua proficiência e parâmetros do item. No caso específico do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009), o modelo logístico da referida teoria utilizada é dos parâmetros de discriminação, dificuldade e controle do acerto casual, partindo do princípio de que quanto mais alta for a proficiência do respondente, maior será sua possibilidade de acerto.

O ENEM (BRASIL, 1998a, 2009) constitui uma avaliação em larga escala, que avalia competências e habilidades, ainda está distante de ser contemplado na atividade pedagógica das instituições de ensino médio, seja em função do desconhecimento da proposta, seja em razão da aversão que muitos profissionais da educação cultivam ao modo impositivo como o mesmo foi introduzido no campo das políticas públicas educacionais. No entanto, sua importância e relevância não podem ser ignoradas, em razão da ampla utilização dos seus resultados como critério de acesso a sistemas e programas que facilitam o acesso do estudante ao nível superior, fato recorrente no cenário educacional internacional, que precisa ser compreendido e incorporado à sistematização das novas demandas educacionais, emergentes no cenário nacional.

2.3 A LÍNGUA PORTUGUESA COMO COMPONENTE CURRICULAR DA ÁREA LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS DO ENEM

A organização dos conteúdos por disciplinas constitui uma diretriz pedagógica que teve início em nosso país, conforme Bagno (2004), com a reforma instituída por Marquês de Pombal no ensino de Portugal e suas colônias, na segunda metade do século XVIII. Por extensão, o Brasil, na condição de colônia de Portugal passou a ofertar, obrigatoriamente a Língua

Portuguesa em seu currículo, que era constituído pelas disciplinas Gramática, Retórica e Poética. Por sua vez, os conteúdos constituíam os objetos de estudo das disciplinas.

A prática de ensinar conteúdos se manteve legitimada até a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998b), que orientam que os conteúdos não devem ser ensinados de forma isolada, mas devem servir de base ao desenvolvimento das competências e das habilidades propostas pelo MEC para cada área do conhecimento, e, conseqüentemente, para cada disciplina. Em razão desse fato, propomo-nos em discutir as características e implicações do ensino, pautado exclusivamente no repasse de conteúdos, estabelecendo um paralelo com a nova proposição educacional, que deve servir de base para o desenvolvimento das competências e das habilidades, previstas para cada nível de ensino.

2.3.1 Os termos competências e habilidades nos PCNEM

Em 1998, quando foram lançados os PCNEM, foi instituída a proposta de reorganização do Ensino Médio, de modo que a formação geral ocuparia o espaço da formação específica até então priorizada, além do desenvolvimento das capacidades de pesquisar, localizar informações, analisá-las e selecioná-las, que, aliadas à capacidade de aprender, criar e reformular, ocuparia o espaço das rotineiras atividades voltadas à memorização dos conteúdos. Essa proposição está baseada nos quatro pilares da educação, defendidos por Jaques Delors, amplamente difundidos durante a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada na Tailândia, em 1990, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. É nesse contexto de mudança e reformulação do Ensino Médio que surge o termo competência, conforme se pode constatar na apresentação das funções desse nível escolar, definidas nos PCNEM (BRASIL, 1998b). De um total de quatro funções, o termo aparece em três, embora em um sentido amplo e genérico, já convergente com a concepção de competência que temos no século XXI.

A utilização desse termo torna-se ainda mais frequente nas seções que constituem o referido documento, como podemos ver, por exemplo, quando os PCNEM (BRASIL, 1998b, p. 23) defendem que “o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção.” Destacamos a relevância das citadas competências ao exercício da cidadania,

bem como ao desempenho em atividades profissionais. Assim sendo, o desenvolvimento dessas competências é atribuição da escola contemporânea, estando essas associadas à capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, em lugar da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, assegurando o desenvolvimento do pensamento divergente, da condição de trabalhar em equipe, da disposição em receber e compreender críticas, da disponibilidade para o risco do erro em função do processo de construção do conhecimento não ser estanque, do desenvolvimento da capacidade de comunicação, bem como da iniciativa de buscar o conhecimento.

As competências devem realizar-se nas esferas social, cultural e política, expandindo-se ao âmbito educacional, visto que constituem condições para o exercício da cidadania em uma sociedade democrática, superando a imposição de modelos, da proposição de exercícios de memorização, da fragmentação dos conteúdos organizados em disciplinas isoladas, bem como do desconhecimento dos instrumentos avançados que permitem o acesso às informações propulsoras da construção do conhecimento e da efetiva comunicação. Então, esse é o desafio a ser empreendido pela escola como instituição pública, responsável pelo processo de formação do cidadão, que atuará na transformação social do meio onde vive. A associação entre competências e habilidades pode ser confirmada também nos PCNEM (BRASIL, 1998b), apresentada nos seguintes termos:

A Base Nacional Comum também traz em si a dimensão de preparação para o prosseguimento de estudos e, como tal, deve caminhar no sentido de que a construção de competências e habilidades básicas, e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos, seja o objetivo do processo de aprendizagem.” (BRASIL, 1998b, p. 30)

Nesse contexto, a educação geral, trabalhada por meio das disciplinas que constituem a Base Nacional Comum (BNC), permite que a construção de competências se manifeste a partir de habilidades básicas, técnicas ou de gestão, assegurando a formação geral do educando ao final da Educação Básica, efetivando a democratização de um ensino de qualidade a nível nacional, conforme os PCNEM (BRASIL, 1998b). Podemos destacar ainda que as competências articulam conhecimentos, habilidades, procedimentos, valores e atitudes, embora elas não se refiram diretamente a conteúdos, dependem deles para se constituir.

Em razão de a terminologia habilidades estar constantemente associada ao termo competências no contexto de proposição de reformas para o Ensino Médio, Perrenoud (1999) define o termo habilidade da seguinte forma:

Num certo sentido, a habilidade é uma inteligência capitalizada, uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, de transposições dominadas, de funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo; que inserem decisão. (PERRENOUD, 1999, p. 30)

Assim, as habilidades decorrem das competências desenvolvidas pelo indivíduo, de modo que elas estão diretamente relacionadas ao plano objetivo e prático do saber fazer. Desse modo, podemos ressaltar que as habilidades, embora estejam sistematicamente relacionadas a determinadas competências, não são restritas, uma vez que uma habilidade pode contribuir para que diferentes competências sejam consolidadas. Ainda conforme os PCNEM (1998b), a habilidade deve ser situada no plano restrito, enquanto a competência pertence ao nível geral. Para exemplificar, poderíamos afirmar que resolver problemas é uma competência, enquanto saber utilizar determinados recursos para solucionar os problemas estaria no plano específico das habilidades.

A ANEB, ANRESC e ANA que constituem o SAEB (BRASIL, 2005a – 2012b), avaliam competências e habilidades relacionadas aos descritores definidos em suas Matrizes de Referência, contemplando Português e Matemática. Já no caso específico do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009), o desempenho dos estudantes ao final da escolaridade básica é avaliado, considerando as competências e habilidades previstas nas quatro Matrizes de Referência, instituídas em 2009, por meio da Portaria nº 109/2009, relacionadas às áreas de Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

2.3.2 O ensino da Língua Portuguesa na perspectiva das competências e das habilidades

As competências e as habilidades propostas pelos PCNEM (BRASIL, 1998b) permitem-nos inferir que o ensino de Língua Portuguesa deve desenvolver no educando seu potencial crítico, bem como sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística. Essas competências e

habilidades, aliadas à formação do leitor proficiente dos textos representativos de nossa cultura, corrobora o domínio dos subsídios linguísticos necessários à ampliação e articulação dos conhecimentos e competências em contextos de usos reais, seja entre amigos, na família, na escola, no trabalho, dentre outras possibilidades.

Em consonância com esse contexto de proposição, conforme defesa dos PCNEM+ (BRASIL, 2006a), o ensino da língua deve garantir a aquisição e o desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical, que articulam conceitos e conteúdos. Nesse contexto, a importância de o docente trabalhar com textos merece destaque, uma vez que esses são a concretização dos discursos proferidos nas mais diferentes situações do cotidiano, revelando os usos da língua que, por sua vez, provocam reflexões pertinentes, contribuindo com o desenvolvimento das competências e das habilidades específicas que serão elencadas a seguir, conforme proposto pelos PCNEM+ (BRASIL, 2006a):

- 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;
- incluir determinado texto em uma tipologia com base na percepção dos estatutos sobre os quais foi construído e que o estudante aprendeu a reconhecer (saber que se trata de um poema, de uma crônica, de um conto). (BRASIL, 2006a, p. 55)

Os textos orais, escritos ou multimodais representam, de forma concreta, os elementos que constituem o universo do seu autor, ou seja, o que e como ele pensa, além de evidenciarem as estratégias que o autor usa para expressar seu pensamento, as quais, aliadas aos diálogos que ele trava com outros indivíduos por meio da interlocução, contribuem para o desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical. Essas competências se processam por meio da leitura de textos de tipologias e gêneros diversos, ativando os conhecimentos linguísticos de que o leitor dispõe, favorecendo, assim, a realização da compreensão e interpretação textual.

Já a produção oral e/ou escrita requer a ativação das referidas competências, pois a produção textual completa seu ciclo produtivo, quando o texto produzido se enquadra no nível de exigências estabelecidas previamente, para determinado contexto de provocação. Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio desloca-se da abordagem descontextualizada dos conteúdos, para priorizar a relação desses conhecimentos com as competências e as habilidades propostas para a etapa pelos documentos oficiais, que estabelecem as diretrizes da educação nacional.

Então, a escola deve estabelecer critérios para a seleção dos conteúdos definidos como prioritários para sua atividade pedagógica, considerando a necessidade de superar o ensino propedêutico, voltado ao repasse e memorização, que deverão ceder espaço ao desenvolvimento das competências e das habilidades previstas para o Ensino Médio.

Conforme discutido, a prioridade do Ensino Médio é desenvolver as competências interativa, textual e gramatical. Segundo os PCNEM+ (BRASIL, 2006a), a competência interativa:

[...] é um dos principais operadores da comunicação, nas diversas trocas sociais de que participamos cotidianamente. Seus usuários devem saber dispor dela adequadamente nas diversas situações comunicativas, cabendo à escola um importante papel de mediação na aquisição dessa competência. (BRASIL, 2006a, p. 74)

Nessa perspectiva, o docente de Língua Portuguesa deve apropriar-se dos pressupostos teóricos necessários ao exercício da adequação linguística e o educando deve ser orientado a utilizar os recursos comunicativos, conforme o perfil do seu interlocutor, bem como o propósito comunicativo.

Para tanto, o docente precisa apropriar-se das características linguísticas marcantes dos seus educandos para, a partir desse referencial, organizar seu plano de trabalho, contemplando as necessidades individuais desse grupo heterogêneo de estudantes. Lembramos que o crescente processo de democratização do acesso à escola possibilita a coexistência de pessoas de regiões, classes sociais e idades diferentes, favorecendo a propagação das variedades linguísticas, materializada na pluralidade dos discursos. Já os discentes devem reconhecer e respeitar a função social do professor, marcada por um processo de formação contínuo, resultado dos anos de estudo acumulados em função da formação específica para a docência, como também pela experiência adquirida no exercício da profissão.

Então, para que o desenvolvimento da competência interativa se processe no ensino de Língua Portuguesa é importante que as variedades linguísticas sejam respeitadas, partindo da problematização acerca da pertinência da dicotomia certo/errado, considerando as possibilidades de variação da língua. Faz-se necessário ainda que o professor promova reflexões acerca das variações linguísticas, com base no perfil linguístico dos interlocutores, suas intenções, o espaço e o tempo que, acrescidas à abordagem da pluralidade de discursos, resultará na adequação do discurso às circunstâncias comunicativas. Para tanto, a norma padrão deve ser reconhecida como a variante de maior prestígio no processo de ensino da Língua Portuguesa, mas não deve ser a única contemplada no processo de conhecimento linguístico propiciado ao aluno.

As interações devem se processar no plano oral e escrito, realizando-se tanto pela leitura, bem como pela reelaboração da produção, dentre outras possibilidades. Devemos ressaltar também que a competência interativa é extremamente importante para o fortalecimento do vínculo professor/aluno no processo ensino-aprendizagem, de forma que, na abertura ao diálogo, o respeito às realizações linguísticas do outro e sapiência em ouvir, constituem os requisitos fundamentais para que a circulação de saberes e ideias se efetivem em sala de aula.

A competência textual trata o texto escrito como referente tanto para leitura, bem como para produção. Para tanto, o docente de Língua Portuguesa, que atua no Ensino Médio, deve ampliar o leque de abordagens antes restrito às tipologias textuais, contemplando os gêneros textuais que devem ser trabalhados, considerando os aspectos temático, composicional e estilístico. Deve considerar também a circulação social, conforme adequação do gênero, dentre os quais destacamos a título de exemplo a notícia, a reportagem, o editorial, a carta do leitor, relacionados ao jornalismo. Assim sendo, essa competência é desenvolvida quando o docente analisa, na escola, os textos com quais mantém contato fora do ambiente escolar, o que torna as relações entre os conteúdos disciplinares e as vivências significativas.

Sabemos que, no Ensino Médio, a leitura deve contemplar os procedimentos gerais nos níveis macro, micro e superestrutural dos textos. Dentre esses procedimentos, destacamos a relevância das inferências para identificar o significado das palavras desconhecidas, a conexão entre os significados das palavras na organização das proposições, a construção do

significado global do texto, considerando as funções das partes, a organização das ideias em um plano coerente e, ainda, a articulação das informações presentes no texto com o que o aluno já domina a respeito do assunto, com base em sua experiência de vida.

Os textos de circulação social, por exemplo, exigem que o docente considere a necessidade de identificar as características do suporte ou do enunciador na construção de sentidos e valores, que dependem do tratamento concedido à informação, do reconhecimento das marcas de identificação ideológica e política, dos interesses econômicos dos agentes produtores, da habilidade em comparar diferenças na mesma informação divulgada por diferentes veículos de comunicação, e ainda da importância atribuída à articulação entre os valores e significados de um texto em conformidade com as intenções do autor e as condições da produção.

No plano da produção textual destacamos a importância da leitura, cujos procedimentos devem contribuir para a formação do leitor proficiente, que deverá ter clareza sobre o tema, conforme suas intencionalidades, o contexto social, o destinatário de sua produção, os mecanismos composicionais dos quais ele dispõe para produzir, como também o meio que será utilizado para que o texto produzido venha a público. A compreensão desses fatores favorece a composição do texto conforme a proposta apresentada, pois eles orientam as habilidades que devem ser desenvolvidas por meio da produção de textos.

Para o desenvolvimento da competência textual é importante destacarmos a relevância da competência interativa, para que uma produção de qualidade seja realizada, bem como da competência gramatical, que aborda mecanismos, recursos e subsídios específicos às tipologias e gêneros textuais que, somados às regras de ortografia e concordância, colaboram com a construção de um texto coerente e coeso, atendendo às inúmeras exigências para a produção.

Como já anunciamos no parágrafo anterior, a competência gramatical, segundo os PCNEM+ (BRASIL, 2006b) aponta a necessidade de compreendermos que a perspectiva de ensino da gramática, adotada nesse documento, define-a como um conjunto de regras que se diferem em três aspectos: as regras que de fato o são, as que podem e as que devem ser seguidas. Conforme o referido documento, a gramática internalizada ou

gramática de uso pode ser associada ao falante que obedece minimamente às convenções morfológicas, sintáticas e semânticas; a gramática descritiva pode ser identificada quando o usuário segue eventualmente as convenções linguísticas, em razão de sua atitude, bem como das variações adotadas; há ainda a gramática normativa ou prescritiva, que estabelece a dicotomia certo/errado, de modo que quem não segue as convenções linguísticas padronizadas pela norma culta sofre discriminação.

Considerando o espaço e prevalência dos aspectos normativos e descritivos da Língua Portuguesa na abordagem gramatical apresentada pela coleção Português: Linguagens e com base na afirmação dos especialistas que avaliaram as coleções no PNLDEM 2013 ao declararem que nenhuma obra atende todas as exigências indicadas no edital de avaliação do material didático, constatamos que o ensino brasileiro prioriza os aspectos gramaticais deslocados de seu contexto de uso, sem articular as normas e prescrições com as práticas de leitura e produção de textos orais e escritos. Como consequência desse fato, um número significativo de alunos não compreende as razões pelas quais ele é obrigado a estudar inúmeras regras, que não são aplicadas nas práticas linguísticas que o mesmo cotidianamente realiza.

Além disso, é importante ressaltarmos a necessidade de a escola investir nos estudos acerca das variações linguísticas, os quais perpassam pela avaliação dicotômica da adequação/inadequação dos registros ao contexto de uso, compreensão dos valores sociais implicados no preconceito linguístico, aplicação dos conhecimentos resultantes do estudo acerca das diferenças entre oralidade e escrita à variação linguística, e ainda, avaliação das diferenças de sentido e de valor, em função das marcas típicas no processo de mudança linguística aplicados a textos lidos ou produzidos pelo estudante.

Os recursos de coerência devem ser contemplados no estudo dos aspectos gramaticais da língua, a fim de que o estudante desenvolva as habilidades necessárias à produção de textos dotados de sentido, por meio do uso de recursos lexicais, semânticos e ainda do efeito de sentido decorrente do uso da pontuação expressiva. Já os recursos responsáveis pela coesão textual estão relacionados à utilização adequada dos recursos sintáticos à tipologia ou ao gênero produzido. É importante considerarmos ainda os sujeitos são envolvidos no processo de interlocução, a partir das seguintes orientações: identificação dos indicadores textuais e contextuais utilizados na construção da imagem do locutor e interlocutor; análise das mudanças imprimidas à

função desses, em casos de substituição de índices contextuais e situacionais; e ainda, análise das implicações sócio-históricas nos referidos índices, no processo de construção do perfil dos interlocutores.

Conforme dissemos, o desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical não se realiza de forma isolada, de modo que as habilidades envolvidas nesse processo marcam uma interdependência entre elas. Assim sendo, a perspectiva da atividade escolar diferenciada exige práticas avaliativas coerentes, posto que não se pode mais avaliar os educandos tomando como foco de análise os erros, conforme os princípios das práticas avaliativas tradicionais. Privilegia-se, nesse novo contexto educacional, o desenvolvimento do estudante, e visando a isso, o professor deve estabelecer os critérios coerentes com a intencionalidade de avaliar seu processo de evolução por meio do acompanhamento contínuo e sistemático na ação pedagógica, a fim de que as competências e as habilidades sejam adequadamente avaliadas ao final dos períodos que constituem as três etapas do Ensino Médio.

2.3.3 As competências e as habilidades de Língua Portuguesa na Matriz de Referência da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

A Matriz de Referência da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é constituída por nove competências e trinta habilidades, referentes aos componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Artes e Tecnologias. Dessa Matriz, a Competência 2 está relacionada à Língua Estrangeira Moderna escolhida pelo aluno no ato da inscrição; a Competência 3 contempla as habilidades concernentes ao estudo das temáticas relacionadas à Educação Física, enquanto a 4 remete à Artes. As demais competências e habilidades da Matriz estão relacionadas aos temas estruturadores propostos pelos PCNEM (BRASIL, 1998b) para a Língua Portuguesa, como podemos ver no Quadro 6:

Quadro 6: As competências e as habilidades de Língua Portuguesa na Matriz de Referência da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área	Habilidades
<p>Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.</p>	<p>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</p>
<p>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*.</p>	<p>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.</p>
<p>Competência de área 3 - Compreender e usar linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.</p>	<p>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.</p>
<p>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.</p>	<p>H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais. 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</p>
<p>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.</p>	<p>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.</p>

<p>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.</p>	<p>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.</p>
<p>Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</p>	<p>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.</p>
<p>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.</p>	<p>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.</p>
<p>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 problemas que se propõem solucionar.</p>	<p>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.</p>

Fonte: Anexo I dos PCNEM (1998b)

Destacamos, na organização da Matriz constante do Quadro 6, a delimitação das fronteiras que especificam as competências e as habilidades, marcando o avanço dessa proposta que, literalmente, vem sendo construída. A partir da instituição dos PCNEM (BRASIL, 1998b), esses termos passam a ser utilizados no ambiente educacional de forma sistemática. Antes desse período, inexistia delimitações entre esses dois macrocampos de organização dos conhecimentos, de modo que, a partir da instituição dos PCNEM+ (BRASIL, 2006a), é possível fazermos uma conexão entre esses conceitos e a organização sistemática dos conteúdos, mesmo sem está explícita no referido documento.

Essa proposição se faz presente na Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009), pois, nesse documento, podemos diagnosticar um determinado número de habilidades, associado a uma competência, conforme exposto no Quadro 6. Esses fatores corroboram o fato de que as competências e as habilidades estão sendo, aos poucos, incorporadas ao planejamento e à ação pedagógica no Ensino Médio, de forma mais sistemática, a partir de 2009, quando o Exame foi reestruturado.

Com base na definição de Perrenoud (1999), as competências gerais estariam relacionadas às competências, enquanto as habilidades estariam representadas pelas competências específicas. Contrariando a falácia recorrente no discurso de muitos educadores de que o conteúdo não tem espaço nessa inovadora proposta de trabalho, observamos que as competências gerais e específicas foram organizadas a partir de temas estruturantes, o que corresponderia aos conteúdos. Segundo a proposta do referido documento, o ensino da Língua Portuguesa deve contemplar a abordagem da literatura, da gramática, da produção de textos e da oralidade, contrapondo-se à abordagem tradicional da disciplina que se limitava às duas primeiras, enquanto as demais não eram contempladas. O trabalho baseado nessa proposição visa ao desenvolvimento de competências e de habilidades distintas, ligadas à leitura, aos conhecimentos linguísticos, à escrita e à fala.

É importante ressaltarmos que cada disciplina ou área do saber abrange um leque de conhecimentos que não se restringem a tópicos disciplinares, constituindo-se na síntese das intenções formativas. Assim sendo, tanto o ensino disciplinar, como o seu aprendizado, baseado em temas estruturadores incorpora metas educacionais comuns às disciplinas da área, como também às demais, de forma que a decisão em mudar os métodos e atitudes deve ser tomada em conjunto pela equipe escolar, contrariando a máxima de que a responsabilidade pela leitura, oralidade e escrita do educando é exclusiva do professor de Língua Portuguesa; as competências e as habilidades são desenvolvidas à medida que o educando se apropria do conhecimento, marcando assim um processo de interdependência.

É inegável que a disposição do docente em se apropriar e incorporar as novas orientações à sua práxis pedagógica depende tanto da divulgação dessas mudanças por meio dos programas de formação continuada ou de cursos de pós-graduação, bem como da cobrança por parte dos órgãos oficiais que as utiliza no contexto das avaliações externas, por meio das quais sua

prática é também avaliada. Hoje já é possível percebermos a inserção gradativa das competências e das habilidades no discurso e na prática dos docentes que atuam nas escolas públicas que ofertam o Ensino Médio, contribuindo para que a abordagem propedêutica dos conteúdos seja, aos poucos, substituída pela contextualização e interdisciplinaridade, diretrizes que favorecem a compreensão do educando, resultando assim em uma aprendizagem significativa.

2.4 A LÍNGUA PORTUGUESA E O LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

Atualmente, dentre os recursos pedagógicos, o livro didático de Língua Portuguesa constitui a ferramenta mais utilizada pelos professores, acentuadamente no Ensino Médio da escola pública. Nesta seção, apresentamos e discutimos os fatores históricos que marcaram e marcam a oferta de livros didáticos de Língua Portuguesa para os estudantes das escolas públicas brasileiras, como também mostramos um levantamento dos critérios estabelecidos pelo MEC através do FNDE para aprovação das coleções que servirão como suporte ao processo ensino-aprendizagem no triênio 2015 – 2016 - 2017. Por fim, apresentamos ainda uma síntese da análise divulgada pelo FNDE das obras destinadas à referida disciplina no PNLD 2015, pois uma das coleções aprovadas no pleito constitui o nosso objeto de pesquisa.

2.4.1 Histórico da oferta do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio

O Instituto Nacional do Livro (INL) é a iniciativa mais antiga do governo federal no sentido de garantir a distribuição de livros didáticos aos alunos que estudam na rede pública brasileira, iniciado em 1929. Mas só em 1938 foi instituída a primeira Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabeleceu a política de legislação para acompanhar a produção e a distribuição de obras didáticas. Destacamos o fato de que a formação dessa comissão de técnicos responsáveis pela análise, avaliação e julgamento da suposta qualidade das obras didáticas tinha subjacente a função de controlar a oferta e distribuição de livros que atendessem aos critérios político-ideológicos do período político Estado Novo. As décadas seguintes foram marcadas pela instituição de programas que asseguravam uma distribuição irregular e insuficiente de livros didáticos para os estudantes do Ensino Fundamental.

Ainda no final do século XIX, inexistia a denominação Português ou Língua Portuguesa, como também os manuais concernentes à disciplina só vão surgir na década de quarenta. Já nos anos sessenta, quem tinha acesso a esse material dispunha de uma antologia, que contemplava exclusivamente textos para leitura, de modo que a gramática era organizada em volume separado. Conforme Witzel (2002, p. 24), nesse período, “a concepção de linguagem e, portanto, de ensino da Língua Portuguesa que iluminava a prática pedagógica dos professores, era a tradicional, isto é, ensinar língua significava, basicamente, ensinar teoria gramatical.” Embora o autor denomine “teoria”, era a gramática normativa que predominava nos livros didáticos do período; presença marcante que ainda hoje pode ser observada.

A partir da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 (BRASIL, 1961), a escrita e a gramática expositiva foram priorizadas, uma vez que foram oficializadas as instruções denominadas “Amplitude e Desenvolvimento do Programa de Português” que suprimiram as rígidas exigências legais acerca do ensino da língua no período de uma década.

Como o prazo marcado pela democracia e flexibilidade em relação ao ensino da língua foi relativamente curto, as efetivas mudanças foram pouco empreendidas, e o controle máximo retorna em 1971, com a LDB 5.692, ao ponto de alterarem até mesmo a denominação da disciplina que passou de Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão. É nesse período que o livro didático atinge seu auge de importância e uso, pois esse suporte sistematizava a ideologia controladora defendida pelo governo, representando assim o elemento formal, o qual garantia que todas as escolas reproduzissem o tecnicismo em alta no período.

No plano específico do ensino da Língua Portuguesa, predominaram os modelos estruturalistas de descrição da linguagem, com foco no trabalho com estruturas isoladas, que serviam de modelos a serem repetidos, sem que o professor precisasse investir na elaboração de atividades, pois elas já vinham prontas e resolvidas no livro do professor. As atividades eram resolvidas mecanicamente pelo aluno que, apaticamente, se preparava para o mercado de trabalho, sem que houvesse contexto para reflexões políticas.

Posteriormente, os avanços alcançados por meio das ciências linguísticas contribuíram para que a discussão no âmbito acadêmico evoluísse,

porém, na escola, essa discussão somente começa a ser realizada ao final da década de noventa, mediante a proposição dos PCNEM (BRASIL, 1998b), que apontam novas diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa, tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio.

Segundo o MEC, o ano de 2004 foi marcado pelo início da distribuição de livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática para os estudantes do 1º ano do Ensino Médio, das regiões Norte e Nordeste. Já em 2005, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM), que distribuiu livros das citadas disciplinas para os alunos matriculados nas cinco regiões do Brasil, nas três séries das cinco regiões do Brasil, conforme dados levantados pelo Censo Escolar. Em 2010, o Ensino Médio foi incluído no PNLDM, que será tratado doravante, nesta pesquisa, como PNLDEM, marcando assim a extinção do PNLEM, momento em que a oferta de livros didáticos para as disciplinas que constituem a Base Nacional Comum vai sendo expandida ao longo dessa década, conforme mapeamento presente no Quadro 7:

Quadro 7: Mapeamento da oferta de livros pelo PNLEM e PNLDEM

DISCIPLINA	ANO DE INÍCIO	SITUAÇÃO DA OFERTA
Português	2004	Parcial
Matemática	2004	Parcial
Biologia	2006	Integral
Química	2007	Integral
História	2007	Integral
Física	2008	Integral
Geografia	2008	Integral
Inglês	2009	Integral
Espanhol	2009	Integral
Filosofia	2009	Integral
Sociologia	2009	Integral
Artes	2015	Integral
Educação Física	-	não contemplada

Fonte: Agostinho de Sá (2015)

Os dados apresentados no Quadro 7 demonstram que, em 2004, a oferta ainda era parcial, mas, no ano seguinte, foi garantida a oferta integral de livros de Português e Matemática, e, gradativamente, os estudantes do Ensino Médio foram sendo contemplados com livros didáticos dos componentes curriculares que constituem a BNC. Atualmente, somente o componente curricular Educação Física ainda não foi atendido.

De acordo com Witzel (2002), destacamos que, ao longo da história da educação, o livro didático adquiriu o status de imprescindível tanto nas políticas educacionais, bem como nos processos ensino-aprendizagem, em uma proporção que compromete a autonomia docente, pois, ao invés de desenvolver estratégias voltadas ao desenvolvimento cognitivo, intelectual e social do educando, o professor tem utilizado o livro didático como fonte principal de conhecimento e de verdade, ao ponto de reproduzir mecanicamente as atividades propostas, principalmente no Ensino Médio, onde os docentes não exploram a diversidade de recursos existentes.

No caso específico da Língua Portuguesa, percebemos que o problema é decorrente do investimento em textos para leitura, atividades de interpretação, abordagem gramatical sistematizada seguida dos exercícios de fixação e ainda propostas de redação, que são utilizados fidedignamente por muitos docentes, que sequer alteram a ordem de apresentação adotada pelo livro. Constatamos, a partir desse fato, a importância de realizarmos um levantamento histórico dos fatores que corroboram para que essa realidade seja vivenciada na escola.

Os critérios e princípios divulgados nos guias de avaliação dos livros didáticos da referida disciplina orientam que o tratamento da língua deve seguir as concepções sociointeracionistas, que contemplem as novas proposições para o ensino da Língua Portuguesa. Segundo Witzel (2002), englobam o discurso, a língua oral, as variações linguísticas, a textualidade, as formas diferentes de sistematizar as diversas gramáticas do componente curricular, dentre outros.

As teorias linguísticas que incidem na construção das orientações propostas tanto pelos PCNEM (BRASIL, 1998b), bem como pelas DCNEM (1998c/ 2012a) são observadas no levantamento dos critérios estabelecidos pelo FNDE para aprovações das coleções de Língua Portuguesa que foram disponibilizadas para escolha na edição PNLD 2015, presentes na seção 2.4.2. Essa análise se faz necessária, posto que o livro didático continua sendo o principal suporte de atividades desenvolvidas pelo docente no ensino desse componente curricular no Ensino Médio.

2.4.2 Critérios de avaliação das coleções de Língua Portuguesa conforme o PNLDEM

A relevância conferida à Língua Portuguesa pelas diretrizes e documentos normativos vigentes decorre do fato de ela ser considerada como base para todos os saberes, na oralidade, na escrita e na multimodalidade. Em razão desse fato, ela se configura como imprescindível nas práticas sociais de diferentes níveis e esferas da atividade humana, corroborando a consolidação de conhecimentos especializados, que estão relacionados às múltiplas e distintas áreas do conhecimento, constituídas por diferentes componentes curriculares. Essa ampla concepção atribuída à língua, supera a proposição limitada do ensino propedêutico da disciplina, cujo foco se limitava à abordagem dos aspectos históricos da literatura, bem como às estruturas que regem a gramática normativa.

Em razão da significativa ampliação do foco de abordagem dessa disciplina é que o Guia de Livros Didáticos de 2015, doravante GLD, divulgado pelo MEC, através da Secretaria de Educação Básica, estabeleceu os critérios considerados na avaliação das coleções de Língua Portuguesa disponibilizadas para escolha do professor na edição do PNLDEM 2014, pois esse guia apresenta o livro didático como uma importante ferramenta que serve de suporte à práxis pedagógica, de forma a contribuir para:

- ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da LP em diferentes esferas de uso, propiciando-lhe um acesso qualificado à cultura escrita disponível para jovens e adultos;
 - desenvolver sua proficiência, seja em usos públicos da oralidade, seja em leitura, em literatura e em produção de gêneros textuais relevantes para a formação escolar, para o ingresso no mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania;
 - propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos, não só sobre a LP, mas também sobre linguagens, códigos e suas tecnologias;
 - aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o acesso aos estudos de nível superior.
- (BRASIL, 2014, p. 09)

Em razão de as atividades com a língua contemplarem, segundo as novas legislações e diretrizes educacionais, a leitura, a escrita e a multimodalidade, introduzidas no Ensino Fundamental, é importante que, ao final desse nível escolar, o aluno evidencie que se apropriou da linguagem escrita, desenvolvendo a proficiência necessária ao domínio da norma culta, compreendendo inclusive que as diferenças entre fala e escrita não constituem erro, mas diferentes formas de tratar a mesma informação, e ainda, a prática de análise e reflexão linguística, que se materializa na compreensão e produção de textos.

Conforme o GLD (BRASIL, 2014), os autores insistem em manter a literatura organizada em seção particular, de modo que as resenhas publicadas sistematizam ressalvas em relação a esse tópico em separado dos conhecimentos linguísticos, embora os estudos literários devam priorizar a formação do leitor, como também a construção de conhecimentos linguísticos e históricos próprios de cada período, em detrimento do foco restrito de abordagem histórica que se mantém ainda em algumas obras avaliadas.

O GLD (BRASIL, 2014) evidencia que, nessa última edição, predominaram os manuais de Língua Portuguesa, correspondendo ao percentual de 90% das obras selecionadas, mas somente uma coleção foi classificada como compêndio. É importante esclarecermos que o compêndio se caracteriza pela proposição de modelos e/ou exemplos que devem ser replicados ou mesmo adaptados, enquanto a coleção pode ser definida como suporte que apresenta planejamento de ensino próprio, caracterizado pela sequência das unidades, de forma que tais sequências permitem e favorecem escolhas ou adaptações por parte do professor.

Outra característica evidenciada pelo GLD (BRASIL, 2014) que diferencia as coleções aprovadas é o tratamento metodológico dispensado aos conteúdos, pois, em parte delas predomina a metodologia transmissiva que se caracteriza por sua organização lógica, considerando essencialmente a cronologia dos fatos, a exemplo do que ocorre na sequência temporal adotada na exposição das escolas literárias, bem como em relação ao tratamento hierárquico adotado na abordagem das noções e conceitos da gramática normativa. Uma manifestação clara da metodologia transmissiva é a transposição didática marcada pela apresentação sequencial de informações, noções e conceitos, considerando o nível de domínio em que o aluno se encontra para, a partir daí, receber as orientações pertinentes à evolução da aprendizagem.

O GLD (BRASIL, 2014) destaca ainda que, em algumas obras, predomina o tratamento metodológico construtivo-reflexivo, iniciado com uma reflexão acerca de fatos ou dados relacionados ao objeto de estudo, e, na sequência, o estudante é estimulado a realizar inferências, ação que mobiliza conhecimentos apresentados tanto pela obra, como também construídos no ambiente externo à escola, promovendo assim uma conexão entre a leitura de textos e de mundo realizada pelo estudante. Esse procedimento valoriza a sistematização do conhecimento por parte do educando, que precisa se apropriar da função social e do plano sequencial de um gênero para depois produzi-lo, por exemplo.

Segundo o GLD (BRASIL, 2014), as orientações oficiais para o ensino têm enfatizado os percursos indutivo-reflexivos, em que subjaz a concepção de língua e linguagem em sintonia com os usos linguísticos, de forma que os percursos pedagógicos sugeridos privilegiam o processo de construção do conhecimento. Desse modo, no caso específico da Língua Portuguesa, cinco das dez coleções aprovadas na edição do PNLDEM 2015, apresentam propostas de criação e organização de saraus, antologias, projetos, mesas redondas, dentre outros.

A leitura, como o primeiro objeto de ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa, está contemplada em todas as coleções. As práticas de letramento propostas para a formação do leitor permitem reflexões acerca do suporte, da autoria, do contexto de produção, do aspecto geral da obra da qual o texto é parte, além das condições de produção específica. As coleções investem, segundo o GLD (BRASIL, 2014), em atividades voltadas ao reconhecimento do gênero, à compreensão global, ao reconhecimento de informações explícitas, à inferência de informações implícitas, à articulação de diferentes partes do texto que, dentre outras reflexões linguísticas, contribuem com a formação do leitor proficiente. A perspectiva de abordagem da língua em parte das coleções contempla sistemas de seleção para o Ensino Superior e até mesmo avaliações externas em larga escala, a saber:

Parte das coleções contempla, explicitamente, competências leitoras avaliadas por exames vestibulares; e, em especial, por sistemas de avaliação de desempenho do alunado como o Enem. Há, inclusive, coleções em que a concepção de leitura do Enem, e mesmo sua matriz de referência, são objeto de estudo sistemático — com exposições teóricas a respeito, exemplos de testes dedicados a cada competência e exercícios de identificação de qual competência está em foco num determinado item. (BRASIL, 2014, p. 20)

Ainda em conformidade com o GLD (BRASIL, 2014), nenhuma coleção comete o equívoco metodológico de substituir a mobilização e o desenvolvimento efetivo dessas competências pela abordagem teórica do que seria a competência leitora. Os avaliadores ressaltam a abordagem adequada dada às questões propostas do ENEM (1998a - 2009) e vestibulares, que visam avaliar o desempenho do aluno em leitura, mas que não orientam o estudante a se tornar um leitor proficiente.

Em razão de a literatura se configurar, conforme os documentos legais e as diretrizes educacionais vigentes como o eixo propício à formação do leitor, o GLD (BRASIL, 2014) destaca duas possibilidades identificadas nas coleções: a literatura é tratada como eixo de ensino próprio, que se situa em um contexto de abordagem mais tradicional, em que a apresentação dos períodos literários segue uma ordem cronológica de períodos, escolas, tendências e estilos de época, apresentando sequencialmente autores consagrados e obras principais. Nessa perspectiva, o foco didático se desloca para as informações que constituem o fato literário e as atividades propostas estão direcionadas à identificação das características apresentadas e retomadas ao longo do estudo, limitando o contato do aluno com o texto.

Por outro lado, existem ainda coleções que organizam os estudos literários a partir da leitura dos textos, sem prender-se à cronologia, nem à história da literatura, focando no caráter estético e ficcional dos textos, corroborando a compreensão das particularidades do tema e/ou estilo. Essa forma contribui positivamente com a formação do leitor, propósito principal dos estudos literários contemporâneos que devem ser desenvolvidos pela escola, em consonância com os PCNEM (BRASIL, 1998b) e DCNEM (1998c - 2012a).

A produção escrita constitui o segundo objeto de estudo contemplado pelas coleções aprovadas. Conforme a avaliação, todas as propostas são apresentadas de forma contextualizada, sem limitar-se à apresentação do tema e a exigência da escrita, conforme se tornou corriqueiro nos exames vestibulares. Devido a isso, os livros didáticos e, conseqüentemente, as escolas de Ensino Médio reproduziam essa prática hoje superada, segundo os avaliadores das coleções de Língua Portuguesa.

Geralmente, conforme o GLD (BRASIL, 2014), o encaminhamento da proposta de produção contempla as diferentes etapas envolvidas no

processo de produção de um texto, dentre as quais destacamos o planejamento, a escrita, a avaliação e a reelaboração. Essas práticas colaboram para que o estudante compreenda a função social da escrita, bem como os objetivos específicos da produção, contribuindo assim com o desenvolvimento da proficiência em escrita.

O tratamento com a leitura e a escrita nas coleções de Língua Portuguesa, conforme proposto pelo GLD, deve:

1. contemplar significativamente as formas de expressão e os gêneros mais estreitamente associados às culturas juvenis;
2. explorar sistematicamente gêneros próprios de esferas públicas — tais como a técnico-científica, a política, a do jornalismo de opinião — e os mais frequentes no mundo do trabalho;
3. incluir, nas temáticas propostas para a leitura e a produção de textos, as preocupações éticas próprias da condição juvenil, subsidiando os debates correspondentes por meio de textos opinativos, argumentativos e expositivos;
4. propiciar a formação do leitor de literatura, com atividades que abordem a dimensão estética e cultural dos textos de valor literário;
5. considerar o impacto dos novos suportes e tecnologias de escrita sobre a construção e a reconstrução dos sentidos de um texto;
6. abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos dos textos multimodais e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção;
7. levar o aluno a desenvolver e exercitar competências e habilidades mais sofisticadas, envolvidas seja na compreensão crítica dos textos, seja na sua produção consciente. (BRASIL, 2014, p. 90 - 91)

Torna-se evidente que a leitura exigida deve contemplar os textos literários, tipologias e gêneros diversos, inclusive os associados à cultura juvenil e aos multimodais. Já as questões éticas devem também ser contempladas no estudo e na produção textual, pois o estudante se encontra em processo de formação, sendo a etapa final da Educação Básica propícia à consolidação desses valores, associados ao plano expositivo, opinativo e argumentativo. Devem ainda ser considerados os impactos decorrentes dos inovadores suportes e recursos tecnológicos, evidenciando sua importância para a apropriação das diferentes formas de organização das ideias e informações no processo de produção e reelaboração de um texto. Precisam ser contempladas ainda as diferentes possibilidades de ler e escrever textos multimodais, bem como hipertextos, considerados os distintos letramentos envolvidos tanto na leitura, como na produção desses gêneros. A compreensão crítica e a produção de textos contribuem com o desenvolvimento das competências e das habilidades propostas pelos

documentos oficiais, conforme explicitado na abordagem de documentos oficiais, a exemplo, dos PCNEM (BRASIL, 1998b) e as DCNEM (1998c/2012a).

O terceiro objeto de estudo da Língua Portuguesa estabelecido pelo FNDE no processo de análise das coleções é a oralidade, que foi introduzida como tópico desse componente curricular há praticamente uma década, no período em que foi instituído o PNLEM (BRASIL, 2004). No plano da oralidade, as exigências consideradas no processo de avaliação das coleções de Língua Portuguesa foram:

- favorecer a reflexão sobre as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre as modalidades oral e escrita, combatendo os preconceitos associados às variedades orais;
- explorar gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas, particularmente os mais relevantes seja para a expressão pública de opinião, seja para o desenvolvimento da autonomia relativa nos estudos (entrevista, jornal falado, debate regrado, apresentação de trabalho, seminário, exposição oral etc.);
- desenvolver a capacidade de escuta atenta e compreensiva do aluno;
- orientar a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão). (BRASIL, 2014, p. 91)

Em cinco coleções esse objeto é contemplado a contento, de modo que gêneros que contribuem com o desenvolvimento da autonomia referente aos estudos, a exemplo de seminários, encenações, declamações e apresentações de trabalhos, dentre outros aparecem com frequência, propostos por meio de atividades pertinentes e orientações adequadas. As citadas coleções contemplam ainda gêneros orais próprios de situações públicas e formais, como o debate regrado, a mesa redonda, o júri e a entrevista. É pertinente salientarmos ainda que esses gêneros contemplam também o nível metalinguístico, posto que nas coleções está presente a diferença entre a linguagem oral e escrita. Os efeitos decorrentes do uso da oralidade e de recursos teóricos podem ser sentidos e compreendidos ao longo do estudo dos gêneros orais, como também a partir da vivência dessas atividades didáticas que se materializam no plano da oralidade.

Nas cinco coleções restantes, as orientações são genéricas, restritas ao trabalho com a leitura, sendo que, de acordo com o GLD (BRASIL, 2014, p. 23), a oralidade se apresenta como “atividade-meio e não como atividade-fim”, incorrendo na abordagem da linguagem oral como competência já adquirida, desconsiderando a dificuldade de muitos estudantes em

compreender as diferenças entre escrita e oralidade. Evidenciamos com isso a presença desse objeto de estudo em todas as coleções, no entanto ressaltamos as diferenças observadas na abordagem e nas atividades.

O prestígio social atribuído à norma padrão corroborou para que o ensino da gramática normativa fosse contemplado no quarto eixo avaliado pelo FNDE na seleção das coleções a serem adotadas pelos docentes do componente curricular, denominado conhecimentos linguísticos. As exigências do GLD (BRASIL, 2014) em relação à abordagem dos conhecimentos linguísticos são:

- considerar as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção dos sentidos de um texto;
- sistematizar, com base na observação do uso e com o objetivo de subsidiar conceitualmente o desenvolvimento da proficiência oral e escrita, um corpo básico de conhecimentos relativos ao português brasileiro e, de forma mais abrangente, aos fenômenos linguísticos e à(s) linguagem(ns);
- tomar a enunciação e o discurso como objetos de reflexão sistemática, não restringindo o estudo da língua, portanto, à perspectiva gramatical;
- abordar os fatores socioculturais e políticos que entram em jogo no estabelecimento e difusão de ideais e padrões linguísticos;
- considerar a língua-padrão no contexto da variação linguística, sem estigmatizar as demais variedades;
- constituir um corpo de conhecimentos relativos aos fenômenos literários e à história das literaturas de língua portuguesa, em especial a brasileira. (BRASIL, 2014, p.91/92)

De acordo com o GLD (BRASIL, 2014), os usos efetivos da língua são ainda tratados, em boa parte das coleções, como desvios ou erros, sendo o foco da abordagem voltado à morfologia, sintaxe ou morfossintaxe, trabalhada a partir de palavras ou frases isoladas, priorizando a abordagem metalinguística, partindo da formação da palavra, passando por sua classificação morfossintática, e estendendo-se à inserção em frases ou períodos. Desse modo, os temas de natureza linguística como denotação/conotação, discurso ficcional/não ficcional, discurso direto/direto reportado, figuras de linguagem, metrificacão e foco narrativo, dentre tantos outros são, geralmente transferidos para o campo da teoria literária, reforçando a ideia da literatura como campo específico.

Ainda segundo o GLD (BRASIL, 2014), algumas coleções tomam a língua como objeto de estudo, reflexão e construção de conhecimentos especializados, sem estabelecer dicotomias, favorecendo a apreensão integrada dos aspectos que constituem a língua e suas manifestações culturais.

Essas obras contribuem na formação do aluno proficiente em relação aos usos da língua, articulando-os à dimensão sociolinguística, elementos constitutivos do gênero, tipologia textual e ainda a gramática do texto, de modo que os conhecimentos linguísticos são articulados a outros eixos, a exemplo da leitura e da produção, já discutidos. Nas coleções organizadas em conformidade com as novas orientações curriculares, a articulação entre os usos por meio da leitura e/ou da produção escrita, as análises e reflexões, geralmente recorrem à terminologia e conceituações adequadas, contribuindo para que o aluno supere a visão dicotomizada, característica da gramática tradicional.

Os avaliadores ressaltam que as obras aprovadas foram analisadas, considerando a observância a padrões mínimos de qualidade, de modo que nenhuma coleção atendeu plenamente aos critérios estabelecidos pelo FNDE como parâmetros de análise. O Quadro 8 apresenta uma síntese da análise das dez coleções aprovadas no PNLDEM 2015, com base nos eixos: leitura, produção escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Quadro 8: Critérios para a aprovação das coleções de Língua Portuguesa

OBRA	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS	DESTAQUE
PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO Editora Moderna	A perspectiva discursiva em que os diversos eixos são tratados. A absoluta correção e atualização dos princípios teóricos que embasam o trabalho com todos os eixos de ensino.	A fragmentação de inúmeros textos literários da coleção.	O destaque dado ao trabalho com atividades propostas em todos os eixos.
LÍNGUA PORTUGUESA Editora Positivo	Tratamento dado à leitura, especialmente de textos literários. Tratamento dado à literatura de um modo geral e, especificamente, à literatura de países africanos de língua portuguesa. A abordagem dos conhecimentos linguísticos.	A inclusão excessiva de textos didáticos sobre história da literatura e estilos de época.	O trabalho com a leitura literária.
LÍNGUA PORTUGUESA : LINGUAGEM E INTERAÇÃO Editora Ática	Abordagem dos aspectos textuais e discursivos no eixo dos conhecimentos linguísticos.	Primazia da informação histórica em relação à de cunho estético. Estudo das correntes históricas da literatura, sem considerar as particularidades locais de cada movimento literário.	A diversidade e a qualidade da coletânea, com textos do período literário em estudo e da contemporaneidade, articulados pelo tema.

NOVAS PALAVRAS Editora FTD	Flexibilidade quanto ao uso linear do livro. Quadro síntese ao final de cada capítulo. Clareza e correção nas exposições teóricas. Linguagem acessível aos jovens do Ensino Médio.	Estudo predominantemente linear da literatura. Privilégio do enfoque formalista e normativo da língua. Ênfase nas tipologias textuais – narração, descrição, dissertação –, com pouca exploração de gêneros textuais de fato.	Tratamento intertextual, em alguns momentos, da literatura. Sugestões de projetos interdisciplinares no Manual do Professor. Quadros-síntese e de ampliação dos tópicos estudados.
PORTUGUÊS LÍNGUA E CULTURA Base Editorial	Abordagem da gramática. Articulação entre leitura e demais eixos de ensino.	Tratamento da oralidade com número reduzido de propostas com gêneros orais.	Capítulos voltados para questões como variação e preconceito linguístico.
PORTUGUÊS LINGUAGENS¹ Editora Saraiva	<i>Articulação promovida pela leitura. Contextualização da produção literária, com informações relevantes sobre autores e obras dos movimentos literários estudados.</i>	<i>Trabalho com conhecimentos linguísticos com poucas oportunidades de reflexão.</i>	<i>Projetos interdisciplinares, no final das unidades, que retomam conteúdos estudados nos diferentes eixos e em diferentes áreas do conhecimento que articulam os eixos de ensino.</i>
PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO Editora Leya	Boa articulação entre os diferentes eixos de ensino; qualidade do material impresso – textos verbais e imagéticos.	Ausência de questionamentos sobre conceitos/ definições consagradas na tradição gramatical; pouca diversidade de gêneros orais. O excesso de fragmentação que limita a fruição de poemas.	Qualidade e abrangência das imagens, com vistas a subsidiar o trabalho de leitura. O trabalho com a leitura em todas as partes.
VOZES DO MUNDO – LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO Editora Saraiva	O trabalho voltado para o funcionamento discursivo dos gêneros tomados como objeto de estudo.		
SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA Editora SM	Trabalho com a leitura, a leitura literária, a produção de textos, a oralidade e os conhecimentos linguísticos, em atividades que oferecem múltiplas formas de abordagem dos textos.	A maioria das atividades de produção de textos não promove a circulação dos textos depois de produzidos. Essas propostas assumem a condição de uma suposta circulação, pensada hipoteticamente.	A coerência teórico-metodológica que estabelece um diálogo entre a tradição e a novidade, sobretudo, nos eixos da literatura e dos conhecimentos gramaticais. As estratégias de articulação entre os eixos e entre as partes dos livros, por meio de boxes, links, seções que cumprem o papel de retomar conteúdos e conceitos. A abordagem da oralidade que apresenta atividades de retextualização e de transcrição.
VIVA PORTUGUÊS Editora Ática	Articulação entre todos os eixos e investimento na observação, análise e reflexão sobre fatos linguísticos e literários.	Simplificação e esquematização de informações, principalmente na apresentação de autores de cada escola literária.	O ensino de leitura em todos os capítulos das unidades de cada volume.

Fonte: GLD (BRASIL, 2014)

1. Coleção objeto de análise desta investigação.

Os critérios adotados para definir a ordem de apresentação das resenhas das coleções de Língua Portuguesa não foram explicitados no GLD (BRASIL, 2014), no entanto, analisando os pontos positivos e negativos, bem como os destaques atribuídos, conforme se pode observar no Quadro 8, depreendemos que foi utilizado o recurso do mais recomendado para a primeira coleção, marcada pela perspectiva discursiva, atualização e correção dos princípios teóricos que subsidiam o ensino em todos os eixos. A coleção menos recomendada seria a que apresentou mais ressalvas, onde foram destacados como pontos fracos a simplificação e esquematização das informações. Nessa perspectiva, observamos que à medida que a apresentação das resenhas evolui, há a redução dos pontos positivos das obras, de modo que os negativos ocupam lugar de destaque em número e relevância.

Como já ressaltamos nesta seção, na organização das dez coleções aprovadas, há nove manuais e, somente, um compêndio. Considerando a proposição anteriormente difundida pelos avaliadores, de que as coleções organizariam os eixos de forma mais dinâmica, em sintonia com as orientações e diretrizes defendidas pelos documentos legais, observamos uma contradição, uma vez que a única denominada compêndio foi alocada na quinta posição do Quadro 8.

Apesar da organização tradicional, os autores conseguem articular de forma coerente os conteúdos definidos como prioritários, a começar pelo destaque atribuído à gramática como ponto forte, sendo considerado como abordagem deficitária o tratamento da oralidade, enquanto o destaque está relacionado às variações e preconceito linguístico. Assim sendo, observamos que a coerência exigida entre o referencial metodológico de organização da obra remete ao tradicional atendido de forma satisfatória em sua produção, uma vez que o resultado da avaliação conduzida pelos consultores apontou que, embora a obra priorize a gramática normativa, esse foco se apresenta em sintonia com as diretrizes teóricas definidas como norte para sua organização.

Considerando o resultado geral defendido no GLD (BRASIL, 2014), que apresenta o padrão mínimo de qualidade das coleções aprovadas, confirmamos a importância de se desenvolver pesquisas nessa área, uma vez que o livro didático, especificamente o de Língua Portuguesa contribui com o nível de qualidade das leituras e das atividades que serão desenvolvidas, sob a orientação do professor. Embora as orientações e diretrizes pedagógicas vigentes apontem a necessidade de a escola atualizar sua práxis pedagógica

para atender às demandas do estudante contemporâneo, esse material ainda se mantém fiel às formas tradicionais de organizar os conteúdos constituintes dos quatro objetos de estudo definidos como primordiais: a leitura, a produção de texto, a oralidade e os conhecimentos linguísticos. Desse modo, não poderemos cobrar que o estudante do Ensino Médio desenvolva as competências e as habilidades previstas nos documentos oficiais, cobradas nas avaliações externas, se a escola, por meio do livro didático adotado, aborda conteúdos de forma isolada e descontextualizada, comprometendo a formação geral do educando.

LÍNGUA PORTUGUESA:

3 ANÁLISE DAS QUESTÕES DO ENEM E DOS CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO DIANTE DAS DIRETRIZES OFICIAIS

Para a nossa análise, utilizamos uma abordagem qualitativa interpretativa dos dados, visando atender ao propósito de descrever a complexidade do problema, voltado à análise da realidade em sua essência, sem desconsiderar informações substanciais a respeito dela.

Para tanto, adotamos a seguinte estratégia: apresentamos o diagnóstico, evidenciado por meio da inserção de amostras de questões captadas das provas do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009) aplicadas no período de 2009 a 2014, e de telas recortadas de um material de divulgação da coleção Português: Linguagens, de Cereja & Magalhães (2013), publicada pela editora Saraiva, disponível na internet, em site de domínio público, ou ainda escaneadas do livro didático.

Procuramos contemplar os aspectos qualitativos do corpus desta pesquisa, constituído por dois objetos de estudo, a saber: a) as competências um, cinco, seis, sete, oito e nove, e suas respectivas habilidades, constantes na Matriz de Referência da área Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, por serem essas as competências e as habilidades que contemplam os objetos de conhecimento associados à Língua Portuguesa, identificadas nas provas aplicadas no período compreendido entre 2009 e 2014; e b) os três volumes que constituem a coleção Português: Linguagens, de Cereja e Magalhães (2013), aprovada pelos avaliadores do FNDE, no PNLDEM 2015.

Embora a primeira edição do ENEM tenha sido realizada em 1998, o recorte se justifica em razão da mudança substancial no formato da prova que, no período de 1998 a 2008, portanto uma década, foi constituída por 63 questões de múltipla escolha, formuladas a partir da utilização de um ou mais

textos, o comando, mais cinco alternativas, dentre os quais está o gabarito. A partir de 2009, o número de questões foi ampliado para 180 questões, mantendo o citado formato.

Escolhidos os objetos, passamos então aos procedimentos metodológicos. Primeiramente, identificamos o número de questões destinadas à Língua Portuguesa nas últimas seis edições do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009), já que as questões correspondentes aos componentes curriculares de Artes e Educação Física estão mescladas aos de Língua Portuguesa e, embora tenham sido identificados, não serão contemplados nesta pesquisa. É oportuno destacarmos que, embora a prova da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a partir de 2010 seja constituída por 45 questões, as que se encontram situadas no intervalo de 91 a 95 estão direcionadas à avaliação da competência dois, relacionada à Língua Estrangeira Moderna. Na edição de 2009, embora a Competência 2 já constasse na Matriz de Referência da referida área, não houve proposição de questões para esse componente curricular, de forma que o levantamento dessa edição contempla as 45 questões, enquanto nas demais edições, analisamos o número fixo de 40 questões. Depois, relacionamos cada questão de Língua Portuguesa à competência e à habilidade avaliada. Advertimos que, para a correlação estabelecida entre item, competência e habilidade, adotamos as orientações metodológicas da pesquisa qualitativa, de base interpretativa, pois não identificamos pesquisas a nível *stricto sensu* que estabeleçam essa correlação, ou que sirvam de base a essa ação.

Assim sendo, considerando a subjetividade que caracteriza a construção de determinado número de comandos, ressaltamos a possibilidade de existir divergentes opiniões acerca dessa correlação, a partir do momento em que esta pesquisa passar ao domínio público, justificando que a associação apresentada (ver o Quadro 10), foi realizada com base no Anexo IV, constante ao final da Portaria de nº 109, publicada em 28 de maio de 2009. Esse documento é da autarquia do Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas Educacionais Anísio Teixeira, órgão vinculado ao Ministério da Educação, onde estão explicitados os objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009), na qual a referida disciplina está contemplada na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Em seguida, fizemos o levantamento do número de páginas, bem como uma análise qualitativa do espaço destinado às distintas seções que

constituem o livro didático Português: Linguagens. Esse levantamento indica o espaço e a qualidade de sua utilização na obra, em cada um dos seus quatro eixos linguísticos, a saber: Literatura, Interpretação de texto, Gramática e Produção de Texto.

Durante o levantamento, selecionamos amostras de questões do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009) e recortes do livro didático que utilizamos para exemplificar, confirmar ou mesmo refutar nossos argumentos, servindo de base para analisarmos as estratégias de abordagem de conteúdos adotada pela coleção Português: Linguagens e os objetos de conhecimento que servem como base para a elaboração das questões de Língua Portuguesa no Exame. É oportuno ressaltarmos que essa análise não atendeu ao propósito de questionar a abordagem de conteúdos apresentada pelos autores da coleção, mas de estabelecer um levantamento que evidencie o nível aproximado de sintonia entre a sua abordagem de conteúdos e as competências e as habilidades avaliadas junto ao concludente ou egresso do Ensino Médio, que pode utilizar o resultado do Exame para ter acesso ao Ensino Superior.

Na análise, de cunho qualitativo, valemo-nos das orientações legais para o ensino de Língua Portuguesa (ver Capítulo 2), bem como as concepções de linguagem e os tipos de ensino de Língua Portuguesa (ver Capítulo 1), que serviram como referência à análise da correlação entre a coleção Português: Linguagens, aprovada no PNLD 2015, e a Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009). Essa escolha se justifica em função de os documentos legais e a prova do Exame serem sistematizados por autarquias nacionais de educação, além de o livro didático ser avaliado, aprovado e distribuído pelo FNDE, órgão vinculado ao MEC. Nossa expectativa era constatar se havia sintonia entre os documentos oficiais, a prova do ENEM e o livro didático.

No tocante à apresentação deste Capítulo, a Seção 3.1 está organizada em subseções, definidas a partir dos objetos de conhecimento basilares das competências e das habilidades de Língua Portuguesa avaliadas pelo ENEM (BRASIL, 1998a - 2009). A Seção 3.2 também se apresenta sistematizada em subseções, que remetem aos conteúdos identificados na coleção Português: Linguagens. Entretanto, justificamos a inviabilidade de organizarmos a Seção 3.3 em subseções, em função das diferentes formas de organizar os objetos de conhecimento pelo Exame e os conteúdos presentes na coleção. Em decorrência desse fato, preferimos estruturar a Seção 3.3 com base na

sequência de competências, e suas respectivas habilidades, referentes à disciplina. O critério adotado para essa organização se deve ao fato de a referida Matriz apresentar-se em sintonia com as orientações legais. Assim, a Seção 3.3 trata, inicialmente, da Competência 1, relacionada à aplicação das tecnologias da informação e da comunicação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para vida do estudante, evidenciando a ocorrência das habilidades 1, 2, 3 e 4 nas provas do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009) e de conteúdos abordados pela coleção que tratem da competência 1.

Em seguida, tratamos dos objetos de conhecimento referentes à Competência 5, voltada à análise, interpretação e aplicação das linguagens, relacionando textos aos seus contextos de produção, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, em consonância com as condições de produção e recepção, e das habilidades 15,16 e 17, que estabelece um paralelo entre da forma de abordagem da Literatura no Exame e na coleção Português: Linguagens.

A Competência 6 trata da compreensão e uso dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização da realidade pela constituição de significados, comunicação e expressão. Essa competência abriga as habilidades 18, 19 e 20 e apresenta a análise qualitativa da presença dos gêneros e sequências discursivas nos três volumes da coleção em estudo.

O confronto de opiniões e pontos de vista sobre diferentes linguagens e suas manifestações específicas constitui o cerne da Competência 7, e as habilidades 21, 22 e 23, que estão abordadas na sequência para detalhar informações acerca do uso de textos multimodais e argumentativos, dentre outros em questões de Língua Portuguesa no ENEM (BRASIL, 1998a - 2009). O complemento dessa abordagem é a análise da presença dos gêneros associados à tipologia argumentativa, identificados na coleção Português: Linguagens.

Depois apresentamos os resultados em relação à Competência 8, que trata da compreensão e do uso da Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação, integradora da organização do mundo e da própria identidade do estudante, comportando as habilidades 25, 26 e 27. Essas habilidades tratam da norma culta no contexto das variedades linguísticas e serviram de base para a discussão da presença desses objetos de conhecimento nas provas do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009) e na coleção Português: Linguagens.

Por fim, apresentamos a Competência 9 como fechamento da correlação entre os objetos de conhecimento que servem de base para as competências e as habilidades de Língua Portuguesa avaliadas pelo Exame e os conteúdos norteadores da coleção em análise. Essa competência se volta ao entendimento dos princípios, da natureza, da função social e do impacto das tecnologias da informação e da comunicação na vida pessoal e social do estudante, e ainda no desenvolvimento do conhecimento, associado aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhe servem como suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem em solucionar. Estão relacionadas à Competência 9 as habilidades 28, 29 e 30, que serviram de base para a correlação entre os objetos de estudo tratados nessas habilidades pelas questões de Língua Portuguesa no referido Exame e os conteúdos a eles relacionados contemplados pela coleção em análise.

Esse confronto de abordagens ofereceu-nos subsídios para identificarmos e compreendermos os pontos convergentes e divergentes entre os objetos de conhecimento avaliados pelo ENEM (BRASIL, 1998a - 2009) e os conteúdos trabalhados pela coleção Português: Linguagens, que ora apresentamos.

3.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPLADAS NO ENEM ENTRE 2009 E 2014

A Matriz de Referência da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é constituída por nove competências, das quais seis estão relacionadas à Língua Portuguesa, pois os componentes curriculares Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Artes estão contemplados nas competências 2, 3 e 4, respectivamente. Essa organização comprova que a integração entre as referidas disciplinas se materializa desde a organização da Matriz, estendendo-se ainda à disposição das questões. As cinco primeiras questões da prova aplicada em cada edição estão relacionadas a Inglês ou Espanhol, enquanto as quarenta contemplam as demais disciplinas. Os itens relacionados à Artes, Educação Física e Língua Portuguesa contemplam o restante das competências, sem que haja uma delimitação de intervalo prevista para a disposição dessas questões.

Constatamos que nessa forma de organização da prova predomina a interdisciplinaridade, definida pelos (PCNEM BRASIL, 1998b) como “o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos.” (BRASIL, 1998b, p. 88) O eixo integrador entre os conhecimentos tratados na mencionada área parte do princípio de que todos os itens propostos provocam saberes sobre as formas contemporâneas de linguagem, seja com o objetivo de questionar, confirmar, complementar, negar, ampliar, refutar, dentre outras possibilidades. A avaliação na área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, da qual a Língua Portuguesa constitui um dos componentes curriculares, processa-se na perspectiva interdisciplinar, em razão de a concepção e execução da proposta considerar que os conhecimentos formalizados, sistematizados e registrados contribuem para o desenvolvimento do educando, uma vez que não ocorre a diluição das disciplinas. Cada componente curricular mantém sua individualidade, embora as questões estejam integradas pelas diferentes possibilidades de manifestação da linguagem.

Outra diretriz indicativa da interação entre as disciplinas integrantes da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é a contextualização das questões, sendo impossível negar que essa diretriz perpassa todas as áreas do conhecimento, promovendo inclusive a integração entre as diferentes áreas contempladas no ENEM (BRASIL, 1998a - 2009). Por conseguinte, o fator contextualização é definido pelos PCNEM como a urgência em “assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto.” (BRASIL, 1998b, p. 91) A presença marcante dessa diretriz no Exame garante que a contextualização das questões marque a existência de uma conexão entre os conteúdos cobrados e a vida do aluno, que, por sua vez, está associada ao contexto das relações sociais.

Essa contextualização contribui para que o aluno abandone a postura de espectador passivo e, assim, o conteúdo trabalhado resulte em aprendizagens significativas. Isso ocorre porque o educando é provocado a estabelecer relações entre seu contexto real de vida e o objeto do conhecimento, sempre em uma perspectiva de reciprocidade, mobilizando competências cognitivas, presentes na vida pessoal, social e cultural do educando.

O tratamento interdisciplinar e contextualizado dos objetos do conhecimento, contemplados nos mapas curriculares das disciplinas da citada área, cumpre o objetivo de evidenciar a importância das linguagens que constituem os conhecimentos, bem como as identidades dos estudantes. Os códigos oferecem suporte às linguagens e são propostos na perspectiva de que a competência do desempenho se sobreponha ao domínio técnico, contribuindo para que o estudante saiba usar as múltiplas linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando o perfil dos interlocutores ou do(s) público(s). A sobreposição da competência do desempenho sobre o domínio técnico das linguagens e códigos justifica a necessidade de a escola investir na abordagem interdisciplinar e contextualizada dos objetos de estudo para desenvolver as competências e as habilidades da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em detrimento da simples memorização dos conteúdos, com base no ensino propedêutico da Língua Portuguesa e demais disciplinas que constituem a área.

Como apresentamos na subseção 2.3.3, constante na seção 2.3, a organização da Matriz de Referência da área em estudo, a partir de 2009, contempla além das nove competências, trinta habilidades. Analisamos a competência um e as competências situadas no intervalo de cinco a nove, que tratam diretamente da Língua Portuguesa, prioritária à pesquisa. O Quadro 9 apresenta os dados resultantes do levantamento do número de questões que, no período de 2009 a 2014, contemplaram as competências e habilidades referentes às disciplinas de Artes, Educação Física e Língua Portuguesa.

Quadro 9: Número de questões por disciplina nas edições do ENEM

DISCIPLINA/ANO	2009	2010	2011	2012	2013	2014
ARTES	06	05	05	03	04	05
EDUCAÇÃO FÍSICA	02	01	03	01	02	02
LÍNGUA PORTUGUESA	37	34	32	34	34	34

Fonte: Agostinho de Sá (2015)

Calculando uma média do número de questões referentes à Educação Física nas últimas seis edições do exame, encontramos um indicador inferior a duas questões por edição, já que, em 2011, observamos a ocorrência de três questões. No entanto, nas edições de 2010 e 2012, foi aplicada somente uma questão em cada ano referente ao componente. Já a disciplina de Artes vem sendo contemplada com um número maior de questões, de modo que a média é de cinco questões por edição, tendo o maior número de itens sido aplicados nas edições de 2009 e 2013.

O número de questões que avaliam as competências e habilidades referentes à Língua Portuguesa nas seis últimas edições do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009) resulta em uma média de aproximadamente 34 questões por edição, o que nos permite confirmar sua importância para a construção dos conhecimentos concernentes às demais disciplinas da área, como também às demais três áreas do conhecimento, legitimada a partir da instituição das DCNEM (BRASIL, 1998c - 2012a). No ano de implantação da Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009, a Língua Estrangeira Moderna não foi avaliada, de modo que as questões de número 91 a 95 foram destinados aos demais componentes curriculares da mencionada área. Apesar desse fato, os dados evidenciam que a Língua Portuguesa não teve um número consideravelmente superior à média apresentada, pois 37 questões avaliaram as competências e as habilidades referentes ao referido componente curricular.

O Quadro 10 relaciona as competências e as habilidades de Língua Portuguesa avaliadas nas edições do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009), situadas no intervalo compreendido entre 2009 e 2014, de modo que as questões de Artes e Educação Física não constam desse quadro, em razão de já terem sido contempladas e não manterem uma relação direta com o nosso objeto de estudo.

Quadro 10: Identificação das competências e das habilidades avaliadas no ENEM

COMP	H	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Comp 1	H1	106	117, 119	98	-	102	115,117, 127
	H2	97	-	-	133	110,134	96,105,135
	H3	-	-	97,103,132		106,120,126	107,116
	H4	113	133	100,133	125	131,133	131
Comp 5	H15	99, 120, 133	98	99, 102, 117	124, 126, 135	116, 124	108, 119
	H16	112, 117, 132, 135	111, 115	116	102, 112, 113, 117	99, 122, 129	109, 113 124
	H17	123, 130	134	101, 113, 118	98, 118	-	99
Comp 6	H18	128	99,105, 113, 125,135	111	101,103, 134	101, 105, 113, 121,132	100, 120 125
	H19	116, 124	129	120, 121	114, 127	104, 128	110, 121
	H20	-	101, 121	125	-	96	-
Comp 7	H21	114	102	124, 127	-	103, 135	-
	H22	107, 119, 129	100, 107, 120	126	111, 116	112, 114, 125	132
	H23	121, 127	103, 112, 124	109,123	107, 132	123	-
	H24	108	97, 106 131	115	106, 119	98, 115, 130	103, 114
Comp 8	H25	98, 131	130	104, 130	99, 108	118	118, 134 104
	H26	92, 109, 26, 125	110, 126	119, 128, 131	105, 110, 129, 130	100	106, 129
	H27	96, 101, 122	109, 116, 122	129	109, 123, 128	107, 119	111, 128 101
Comp 9	H28	93, 104, 105	104, 123	122, 134	104, 120	-	112
	H29	100, 126	-	-	-	-	-
	H30	110	128	135	97	-	130

Legenda: Comp – Competência; H - Habilidade

Fonte: Agostinho de Sá (2015)

Podemos observar, conforme o Quadro 10, que a frequência de abordagem varia de edição para edição. A cada ano há diferentes competências e habilidades em foco, enquanto outras são contempladas com menor frequência ou nem são contempladas. No entanto, devemos destacar a presença do fator contextualização para todas as questões propostas nas edições que serviram de amostra. Em 2009, na primeira edição do Novo ENEM, encontramos situações em que um texto serve de base para a resolução de duas questões, situação evidenciada em sete oportunidades, número que corresponde a um percentual total de 31,2%, enquanto na prova de 2014 não constatamos nenhuma ocorrência dessa natureza.

A utilização de um mesmo texto para a resolução de duas questões no intervalo destinado às questões relacionadas à área Línguas e suas Tecnologias não implica na redução da quantidade de páginas da prova do segundo dia. Nas últimas seis edições, a média se situa em torno de 32 páginas, e, somente em 2011, identificamos o instrumental avaliativo constituído por 33 laudas.

Em decorrência de o número de páginas se apresentar distante da média que os alunos da escola pública costumam resolver nas avaliações aplicadas ao final de cada bimestre letivo, para muitos estudantes e professores, a prova do Novo ENEM (BRASIL, 2009) é considerada como um teste de resistência. Essa concepção é decorrente ainda do fato de as questões apresentarem elementos e informações contextuais que colaboram com a ativação de muitos conhecimentos construídos ao longo do processo de formação básica dos educandos, que ajudam na consolidação dos aspectos cognitivos imprescindíveis à resolução da questão, mas os candidatos não estão habituados a esse tipo de situação, o que acaba por comprometer a leitura de todos os textos e até mesmo de questões, incidindo na baixa proficiência do Exame.

Até 2013, o aluno, tendo prestado o ENEM, independentemente do número de acertos na prova, a participação já o habilitava a pleitear financiamento educacional através do FIES. No entanto, em 2015, com base nos resultados do Exame de 2014, o interessado só pode pleitear recursos para custear as despesas de cursos de graduação, caso sua média tenha sido igual ou superior a 450 pontos e o mesmo não tenha zerado na prova de redação. Essa regra provoca uma mudança no perfil dos egressos do Ensino Médio que têm acesso ao nível superior, utilizando recursos do FIES, em razão da nova regra excluir os candidatos com baixos resultados no exame.

Na edição de 2009, a abordagem das habilidades se fazia explícita em boa parte dos enunciados, conforme podemos ver nas questões presentes em (1):

(1)

Texto para as questões 121 e 122

Quando eu falo com vocês, procuro usar o código de vocês. A figura do índio no Brasil de hoje não pode ser aquela de 500 anos atrás, do passado, que representa aquele primeiro contato. Da mesma forma que o Brasil de hoje não é o Brasil de ontem, tem 160 milhões de pessoas com diferentes sobrenomes. Vieram para cá asiáticos, europeus, africanos, e todo mundo quer ser brasileiro. A importante pergunta que nós fazemos é: qual é o pedaço de índio que vocês têm? O seu cabelo? São seus olhos? Ou é o nome da sua rua? O nome da sua praça? Enfim, vocês devem ter um pedaço de índio dentro de vocês. Para nós, o importante é que vocês olhem para a gente como seres humanos, como pessoas que nem precisam de paternalismos, nem precisam ser tratadas com privilégios. Nós não queremos tomar o Brasil de vocês, nós queremos compartilhar esse Brasil com vocês.

TERENA, M. Debate. MORIN, E. *Sabores globais e sabores locais*. Rio de Janeiro: Garamond, 2000 (adaptado).

Questão 121

Os procedimentos argumentativos utilizados no texto permitem inferir que o ouvinte/leitor, no qual o emissor foca o seu discurso, pertencê

- A ao mesmo grupo social do falante/autor.
- B a um grupo de brasileiros considerados como não índios.
- C a um grupo étnico que representa a maioria europeia que vive no país.
- D a um grupo formado por estrangeiros que falam português.
- E a um grupo sociocultural formado por brasileiros naturalizados e imigrantes.

Questão 122

Na situação de comunicação da qual o texto foi retirado, a norma padrão da língua portuguesa é empregada com a finalidade de

- A demonstrar a clareza e a complexidade da nossa língua materna.
- B situar os dois lados da interlocução em posições simétricas.
- C comprovar a importância da correção gramatical nos diálogos cotidianos.
- D mostrar como as línguas indígenas foram incorporadas à língua portuguesa.
- E ressaltar a importância do código linguístico que adotamos como língua nacional.

Conforme a amostra (1), o comando da questão 121 utiliza até mesmo termos linguísticos constantes na habilidade 23, transcrita no recorte da Matriz de Referência do Novo ENEM (BRASIL, 2009), de forma que a correlação entre habilidade e item se manifesta de forma explícita. Isso também se confirma na apresentação da questão nº 122, relativa à habilidade 27, que trata do reconhecimento da norma padrão da língua materna em diferentes contextos comunicativos. A abordagem direta da habilidade na formulação do comando da questão a ser resolvida pelo candidato pode ser identificada na maioria dos comandos das questões da edição 2009, fato que não se repete na edição de 2014, em que as questões estão elaboradas por meio do uso de uma linguagem mais complexa, de modo que as habilidades estão relacionadas indiretamente aos enunciados, conforme podemos observar na questão presente em (2):

(2)

A oposição entre campo e cidade esteve entre as temáticas tradicionais da literatura brasileira. Nos fragmentos dos dois autores contemporâneos, esse embate incorpora um elemento novo: a questão da violência e do desemprego. As narrativas apresentam confluência, pois nelas o(a)

- A criminalidade é algo inerente ao ser humano, que sucumbe a suas manifestações.
- B meio urbano, especialmente o das grandes cidades, estimula uma vida mais violenta.
- C falta de oportunidades na cidade dialoga com a pobreza do campo rumo à criminalidade.
- D êxodo rural e a falta de escolaridade são causas da violência nas grandes cidades.
- E complacência das leis e a inércia das personagens são estímulos à prática criminosa.

QUESTÃO 99

TEXTO I

João Guedes, um dos assíduos frequentadores do boliche do capitão, mudara-se da campanha havia três anos. Três anos de pobreza na cidade bastaram para o degradar. Ao morrer, não tinha um vintém nos bolsos e fazia dois meses que saíra da cadeia, onde estivera preso por roubo de ovelha.

A história de sua desgraça se confunde com a da maioria dos que povoam a aldeia de Boa Ventura, uma cidadezinha distante, triste e precocemente envelhecida, situada nos confins da fronteira do Brasil com o Uruguai.

MARTINS, C. *Porteira fechada*. Porto Alegre: Movimento, 2001 (fragmento).

TEXTO II

Comecei a procurar emprego, já topando o que desse e viesse, menos complicação com os homens, mas não tava fácil. Fui na feira, fui nos bancos de sangue, fui nesses lugares que sempre dão para descolar algum, fui de porta em porta me oferecendo de faxineiro, mas tava todo mundo escabreado pedindo referências, e referências eu só tinha do diretor do presídio.

FONSECA, R. *Feliz Ano Novo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988 (fragmento).

Os valores sociais e humanos no patrimônio literário nacional também se fazem presentes na literatura contemporânea, tendência da qual foram colhidos os dois fragmentos de obras apresentados nos textos I e II. Mas, havemos de considerar que o uso de dois textos utilizados na amostra (2) pode remeter, à primeira vista, ao contexto de abordagem da habilidade 22, que trata da relação entre diferentes textos. Para o candidato, cujo processo de ensino-aprendizagem se desenvolve a partir da abordagem dos aspectos formais de organização da língua, a identificação do gabarito dessa questão constitui em um desafio linguístico, uma vez que diferentes textos são utilizados para contemplar conteúdos situados no âmbito da literatura, em detrimento do diálogo convergente ou divergente, diferente da perspectiva de trabalho ao qual a maioria foi submetida no contexto educacional.

3.1.1 Gêneros e a leitura no ENEM

A leitura de textos é basilar para a resolução de todas as questões propostas nas seis edições do Exame. Entendemos o texto como “uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto.” (FÁVERO; KOCH, 2009, p. 25) (grifo das autoras) Assim, o texto opera em planos enunciativos complexos, sem limitar-se às formas fixas e invariáveis que constituem os elementos linguísticos formais. O estudo desses elementos deve ser mediado pelo professor e a ele devem ser acrescidas as relações complexas da textualidade, concebida como competência inerente aos sujeitos nas relações sociais. O texto é caracterizado por Marcuschi (2008) como um fenômeno, e não como um produto. Seus traços característicos dependem de sua realização sociodiscursiva.

Por conseguinte, constatamos que essa caracterização se confirma nos textos utilizados na contextualização das questões do ENEM, uma vez que, na maioria delas, esses funcionam como subsídios linguísticos para que o candidato, que tenha desenvolvido a competência sociocomunicativa acesse as informações necessárias à resolução das questões. O conhecimento interacional está relacionado às possibilidades de interação mediadas pela linguagem.

Nessa perspectiva, os conhecimentos ilocucionais concernentes aos elementos textuais que oferecem subsídio ao leitor para identificar a intencionalidade do autor, presentes na amostra (1), no comando da questão

121, da prova do ENEM 2009, requerem que o candidato possa, a partir da análise dos procedimentos argumentativos, inferir os elementos socioculturais que marcam o grupo de interlocutores para o qual o autor estava se dirigindo. Já os conhecimentos comunicacionais referentes à situação enunciativa, a partir da qual o interlocutor reconstrói o sentido do texto, podem ser confirmados na amostra (2), da questão 99. A utilização dos textos I e II não exige que o candidato estabeleça uma relação de sentido entre eles, o que geralmente ocorre quando trabalhamos com diferentes textos na mesma questão, mas exige que, a partir da leitura, ele possa reconhecer a presença dos valores sociais e humanos presentes em produções da literatura contemporânea, que não se distanciam da perspectiva de utilização do texto literário para construção do patrimônio nacional.

O texto literário, conforme proposta da habilidade 15, deve ser adotado como objeto de análise para identificação de aspectos históricos que marcaram o período no qual ele foi produzido, sem limitar-se à historicidade literária, características e dados biográficos dos autores, conforme foi proposto para o ensino da disciplina até a instituição da LDB 9.394 (BRASIL, 1996). Essa abordagem se processa em uma perspectiva mais ampla, decorrente do propósito em estabelecer relações entre o texto literário e seu momento de produção, contemplado nas relações entre as produções literárias e o processo social, as concepções literárias e ainda os procedimentos utilizados no processo de construção e recepção de textos. O tratamento do texto literário, em consonância com essa perspectiva, pode ser observado na amostra (3), da prova do ENEM, edição 2014:

(3)

QUESTÃO 124 =====

Vida obscura

Ninguém sentiu o teu espasmo obscuro,
ó ser humilde entre os humildes seres,
embriagado, tonto de prazeres,
o mundo para ti foi negro e duro.

Atravessaste no silêncio escuro
a vida presa a trágicos deveres
e chegaste ao saber de altos saberes
tornando-te mais simples e mais puro.

Ninguém te viu o sentimento inquieto,
magoado, oculto e aterrador, secreto,
que o coração te apunhalou no mundo,

Mas eu que sempre te segui os passos
sei que cruz infernal prendeu-te os braços
e o teu suspiro como foi profundo!

Com uma obra densa e expressiva no Simbolismo brasileiro, Cruz e Sousa transpôs para seu lirismo uma **sensibilidade em conflito com a realidade vivenciada**. No soneto, essa percepção traduz-se em

- A** sofrimento tácito diante dos limites impostos pela discriminação.
- B** tendência latente ao vício como resposta ao isolamento social.
- C** extenuação condicionada a uma rotina de tarefas degradantes.
- D** frustração amorosa canalizada para as atividades intelectuais.
- E** vocação religiosa manifesta na aproximação com a fé cristã.

A amostra (3), extraída da prova azul, contempla a habilidade 16, da Matriz de Referência da referida área no ENEM (BRASIL, 2009). A perspectiva é que o candidato estabeleça relações entre o soneto produzido pelo autor Cruz e Souza, destaque no Simbolismo brasileiro, e as concepções artísticas que marcaram esse movimento literário. Para identificar o gabarito dessa questão não se exige que o participante do Exame tenha informações sistematizadas sobre os fatos históricos que marcaram o país no período em que o movimento se desenvolveu, mas que ele tenha desenvolvido as competências de leitura que lhe permitam compreender e identificar a alternativa que apresenta a temática abordada neste texto literário.

A articulação entre as concepções artísticas e os procedimentos de construção do texto literário é suficiente para o sucesso do candidato, cujas aulas de literatura no Ensino Médio devem contemplar, prioritariamente, a leitura dos textos literários, a fim de que as atividades desenvolvidas na etapa final da Educação Básica contribuam para o letramento literário do estudante, possibilitando assim a compreensão da literatura e sua relação com outras áreas do conhecimento.

Considerando o levantamento de dados realizado com base na correlação da questão à competência e habilidade contemplada, diagnosticamos que a menor incidência de questões que exploram diretamente a competência cinco ocorreu em 2010, quando apenas quatro itens exploraram diretamente as habilidades 15, 16 e 17, que tratam do texto literário. Já a maior incidência ocorreu nas edições de 2009 e 2012, quando nove questões abordaram as referidas habilidades, em cada uma das edições. O texto literário é utilizado em outros itens, como fator de contextualização, no entanto, em se tratando da abordagem direta dos objetos do conhecimento relacionados à literatura, identificamos uma média de 6,5 questões por edição, já que, nas últimas no intervalo de 2009 a 2014, identificamos um total de 39 questões que contemplam as habilidades 15, 16 e 17.

3.1.2 Gêneros e a produção de texto no ENEM

As sequências discursivas, aliadas aos gêneros textuais, devem também ser objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa, atendendo ao disposto na Matriz do Exame. A competência 6, que trata da compreensão e uso dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade foi contemplada em 33 questões, nas seis

últimas edições, de forma que a habilidade 18, relativa à identificação dos elementos que concorrem para a progressão temática, bem como para a estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos, foi identificada em todas as edições, com uma média de três questões por edição. Na amostra (4), a questão 100 da prova, aplicada em 2014, ilustra a perspectiva social de abordagem dos gêneros textuais.

(5)

QUESTÃO 100

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

No romance *Grande sertão: veredas*, o protagonista Riobaldo narra sua trajetória de jagunço. A leitura do trecho permite identificar que o desabafo de Riobaldo se aproxima de um(a)

- A** diário, por trazer lembranças pessoais.
- B** fábula, por apresentar uma lição de moral.
- C** notícia, por informar sobre um acontecimento.
- D** aforismo, por expor uma máxima em poucas palavras.
- E** crônica, por tratar de fatos do cotidiano.

A identificação dos elementos responsáveis pela progressão temática, bem como pela organização e sistematização da estrutura de textos de diferentes gêneros, que se organizam em torno de diferentes sequências discursivas, oferece ao candidato os conhecimentos necessários à identificação do gênero textual, que caracteriza o trecho da obra *Grande sertão: veredas*. Observamos a recorrência do uso de textos literários no processo de formulação das questões, cujos objetos de conhecimento não estão diretamente relacionados à vinculação do movimento literário ao qual o texto pertence, seguindo as orientações das OCNEM (BRASIL, 2006b), de que a leitura deve constituir o eixo principal do ensino da Língua Portuguesa.

Já a identificação da função da linguagem predominante nos textos, em situações específicas de interlocução, também vem sendo abordada em todas as edições do Exame, atendendo a uma média de duas questões por edição, estando essa associada a um contexto discursivo, que se materializa a partir da utilização de gêneros diversos. A abordagem das funções da linguagem no ENEM (BRASIL, 2009) se distancia da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, segundo a qual cada texto encerra

exclusivamente uma função, aproximando-se da proposição de Jakobson (1973), de que as funções dialogam entre si. Observemos a forma de abordagem das funções da linguagem, na amostra (5), captada da prova aplicada em 2010:

(5)

Questão 129

Expressões Idiomáticas

Expressões idiomáticas ou idiomatismo são expressões que se caracterizam por não identificar seu significado através de suas palavras individuais ou no sentido literal. Não é possível traduzi-las em outra língua e se originam de gírias e culturas de cada região. Nas diversas regiões do país, há várias expressões idiomáticas que integram os chamados dialetos.

Disponível em: www.brasilecola.com. Acesso em: 24 abr. 2010 (adaptado).

O texto esclarece o leitor sobre as expressões idiomáticas, utilizando-se de um recurso metalinguístico que se caracteriza por

- A** influenciar o leitor sobre atitudes a serem tomadas em relação ao preconceito contra os falantes que utilizam expressões idiomáticas.
- B** externar atitudes preconceituosas em relação às classes menos favorecidas que utilizam expressões idiomáticas.
- C** divulgar as várias expressões idiomáticas existentes e controlar a atenção do interlocutor, ativando o canal de comunicação entre ambos.
- D** definir o que são expressões idiomáticas e como elas fazem parte do cotidiano do falante pertencente a grupos regionais diferentes.
- E** preocupar-se em elaborar esteticamente os sentidos das expressões idiomáticas existentes em regiões distintas.

A função da linguagem predominante no texto da amostra (5) é a metalinguística, sendo que o processo de identificação do gabarito da questão não exige a memorização das características que constituem o conceito. A questão foi formulada a partir da análise de um texto que serve como contexto para caracterização dos recursos que caracterizam a referida função. Nessa perspectiva, a leitura proficiente do texto serve como contexto para a

problematização é imprescindível, oferecendo as informações necessárias à resolução da questão.

A habilidade 20 foi contemplada em metade das seis edições, com uma média de uma questão por prova, nas edições em que aparece. Essa habilidade, que vem sendo pontualmente abordada nas provas do Exame, trata do reconhecimento do patrimônio linguístico no processo de preservação da memória e da identidade nacional, conforme podemos observar na amostra (6):

(6)

Questão 121

Riqueza ameaçada

Boa parte dos 180 idiomas sobreviventes está ameaçada de extinção — mais da metade (110) é falada por menos de 500 pessoas. No passado, era comum pessoas serem amarradas em árvores quando se expressavam em suas línguas, lembra o cacique Felisberto Kokama, um analfabeto para os nossos padrões e um guardião da pureza de seu idioma (caracterizado por uma diferença marcante entre a fala masculina e a feminina), lá no Amazonas, no Alto Solimões. Outro Kokama, o professor Leonel, da região de Santo Antônio do Içá (AM), mostra o problema atual: “Nosso povo se rendeu às pessoas brancas pelas dificuldades de sobrevivência. O contato com a língua portuguesa foi exterminando e dificultando a prática da nossa língua. Há poucos falantes, e com vergonha de falar. A língua é muito *preconceituada* entre nós mesmos”.

Revista Língua Portuguesa. São Paulo: Segmento, nº 26, 2007.

O desaparecimento gradual ou abrupto de partes importantes do patrimônio linguístico e cultural do país possui causas variadas. Segundo o professor Leonel, da região de Santo Antônio do Içá (AM), os idiomas indígenas sobreviventes estão ameaçados de extinção devido ao

- A** medo que as pessoas tinham de serem castigadas por falarem a sua língua.
- B** número reduzido de índios que continuam falando entre si nas suas reservas.
- C** contato com falantes de outras línguas e a imposição de um outro idioma.
- D** desaparecimento das reservas indígenas em decorrência da influência do branco.
- E** descaso dos governantes em preservar esse patrimônio cultural brasileiro.

Na amostra (6), captada da prova reaplicada na edição de 2010, a referência ao patrimônio linguístico nacional se processa de forma explícita, uma vez que o contexto trata do desaparecimento das manifestações linguísticas dos nativos indígenas, que ora estão sendo substituídas pelo uso da Língua Portuguesa. Esse fato é decorrente do contato dos indígenas com falantes de outras línguas e, principalmente, pela relação assimétrica de poder estabelecida entre os órgãos oficiais e esses sobreviventes do processo de extermínio dos indígenas vivenciado no Brasil, nos últimos cinco séculos. Para usufruir dos serviços públicos, oferecidos pelas instâncias governamentais, os indígenas precisam se assujeitar ao idioma oficial brasileiro, resultando no processo de substituição dos idiomas indígenas. Sabemos que a abordagem de fatos históricos pertinentes à preservação do patrimônio linguístico somente passa a ser trabalhada pelo docente de Língua Portuguesa, após a instituição da Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009). Antes esses assuntos eram de responsabilidade dos professores que trabalham com História, evidenciando assim o positivismo da interdisciplinaridade na abordagem de temas pertinentes às diferentes áreas do conhecimento.

Está associada ainda à perspectiva da leitura de textos no ENEM (BRASIL, 2009), a abordagem dos aspectos linguísticos em diferentes textos, os quais se organizam em torno da macroestrutura semântica, bem como à articulação entre ideias e proposições, materializadas a partir das relações lógico-semânticas. No plano da macroestrutura se situa o conteúdo global do texto, identificado a partir da compreensão dos elementos explícitos e implícitos que determinam a organização e a coerência. Para Koch e Travaglia (2008, p. 88), “a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a compreensão e a recepção de dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores.” É importante que o leitor possa identificar os fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos produzidos anteriormente ou ao mesmo tempo, que tratem da temática em uma perspectiva convergente ou divergente.

Na Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009), a habilidade 22 trata da relação de opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos em diferentes textos, sendo contemplada nas edições de 2009 a 2014, com uma frequência média de 2,2 questões por edição. Nas edições 2009, 2010 e 2013 foram identificadas três questões por prova, mas em 2011 e 2014, somente uma questão explorou a relação de sentido apresentada em diferentes textos.

A amostra (7), copiada da prova do Exame aplicada em 2011, exemplifica a forma de abordagem da relação intertextual explorada na questão:

(7)

QUESTÃO 126



TEXTO I

O Brasil sempre deu respostas rápidas através da solidariedade do seu povo. Mas a mesma força que nos motiva a ajudar o próximo deveria também nos motivar a ter atitudes cidadãs. Não podemos mais transferir a culpa para quem é vítima ou até mesmo para a própria natureza, como se essa seguisse a lógica humana. Sobram desculpas esfarrapadas e falta competência da classe política.

Carta à Istoé, 26 abr. 2010.

TEXTO II

Não podemos negar ao povo sofrido todas as hipóteses de previsão dos desastres. Demagogos culpam os moradores; o governo e a prefeitura apelam para as pessoas saírem das áreas de risco e agora dizem que será compulsória a realocação. Então temos a realocar o Brasil inteiro! Criemos um serviço, similar ao SUS, com alocação obrigatória de recursos orçamentários com rede de atendimento preventivo, onde participariam arquitetos, engenheiros, geólogos. Bem ou mal, esse "SUS" organizaria brigadas nos locais. Nos casos da dengue, por exemplo, poderia verificar as condições de acontecer epidemias. Seriam boas ações preventivas.

Carta do Leitor, Carta Capital, 29 abr. 2010 (adaptado).

Os textos apresentados expressam opiniões de leitores acerca de relevante assunto para a sociedade brasileira. Os autores dos dois textos apontam para a

- A** necessidade de trabalho voluntário contínuo para a resolução das mazelas sociais.
- B** importância de ações preventivas para evitar catástrofes, indevidamente atribuídas aos políticos.
- C** incapacidade política para agir de forma diligente na resolução das mazelas sociais.
- D** urgência de se criarem novos órgãos públicos com as mesmas características do SUS.
- E** impossibilidade de o homem agir de forma eficaz ou preventiva diante das ações da natureza.

No caso específico da amostra (7), a relação intertextual se materializa entre dois textos situados no gênero carta, servindo como suportes para revistas distintas, publicadas na mesma data. Embora o comando explicita que tanto o texto I quanto o II expressam opiniões de leitores, somente o segundo explicita essa informação na definição do gênero. Em se tratando do contexto de abordagem da relação intertextual, observamos a ocorrência de complementaridade entre os dois textos, uma vez que ambos tratam da incapacidade política em desenvolver soluções eficazes para dirimir mazelas sociais.

A sequência discursiva argumentativa, bem como seus gêneros e recursos linguísticos, contemplados por meio da competência 7, evidenciam a importância do confronto de opiniões e pontos de vista acerca de diferentes linguagens e suas manifestações específicas, já contemplada no evento da habilidade 22. Eles se estendem ainda ao plano de realização de inferências em um texto, a fim de identificar os objetivos do produtor, bem como o público alvo para quem sua produção se dirige, por meio da análise dos procedimentos argumentativos utilizados, ancoradas na habilidade 23. Essa habilidade foi contemplada com uma média de duas questões por edição no intervalo de 2009 a 2013; na edição 2014 não foi identificado nenhum item relacionado a esse conhecimento específico. A amostra (8), captada da edição do ENEM 2012, exemplifica a necessidade de o candidato inferir a crítica do jornalista que justifica o título do texto:

(8)

QUESTÃO 123

Para Carr, internet atua no comércio da distração

Autor de "A Geração Superficial" analisa a influência da tecnologia na mente

O jornalista americano Nicholas Carr acredita que a internet não estimula a inteligência de ninguém. O autor explica descobertas científicas sobre o funcionamento do cérebro humano e teoriza sobre a influência da internet em nossa forma de pensar.

Para ele, a rede torna o raciocínio de quem navega mais raso, além de fragmentar a atenção de seus usuários.

Mais: Carr afirma que há empresas obtendo lucro com a recente fragilidade de nossa atenção. "Quanto mais tempo passamos *on-line* e quanto mais rápido passamos de uma informação para a outra, mais dinheiro as empresas de internet fazem", avalia.

"Essas empresas estão no comércio da distração e são *experts* em nos manter cada vez mais famintos por informação fragmentada em partes pequenas. É claro que elas têm interesse em nos estimular e tirar vantagem da nossa compulsão por tecnologia."

ROXO. E. Folha de S. Paulo. 18 fev. 2012 (adaptado).

A crítica do jornalista norte-americano que justifica o título do texto é a de que a internet

- A** mantém os usuários cada vez menos preocupados com a qualidade da informação.
- B** torna o raciocínio de quem navega mais raso, além de fragmentar a atenção de seus usuários.
- C** desestimula a inteligência, de acordo com descobertas científicas sobre o cérebro.
- D** influencia nossa forma de pensar com a superficialidade dos meios eletrônicos.
- E** garante a empresas a obtenção de mais lucro com a recente fragilidade de nossa atenção.

A inferência constitui uma estratégia de análise textual complexa. A identificação dos elementos que contribuem para sua constituição está situada na estrutura profunda do texto. No caso específico da amostra (8), o título do texto remete à informação de que a fragilidade da atenção do usuário da internet resulta na ampliação da margem de lucros obtida pelas empresas. Os distratores, que constituem alternativas incorretas, apresentam informações pertinentes ao contexto discursivo proposto pelo texto. Embora essas informações mantenham uma relação de sentido com o tema, somente a alternativa correta, ou gabarito, responde à questão da amostra (8).

Ainda no âmbito da argumentação, identificamos a habilidade 24, relacionada ao reconhecimento, no texto, de estratégias argumentativas utilizadas no processo de convencimento do público, seja no plano da intimidação, sedução, comoção, chantagem, dentre outras possibilidades. Essa habilidade foi contemplada nas últimas seis edições do exame, com uma média de duas questões por edição. A amostra 9, captada da prova do ENEM aplicada em 2011, ilustra a presença da utilização dos argumentos baseados nos fatos, para convencer o leitor.

(9)

QUESTÃO 115

No Brasil, a condição cidadã, embora dependa da leitura e da escrita, não se basta pela enunciação do direito, nem pelo domínio desses instrumentos, o que, sem dúvida, viabiliza melhor participação social. A condição cidadã depende, seguramente, da ruptura com o ciclo da pobreza, que penaliza um largo contingente populacional.

Formação de leitores e construção da cidadania, memória e presença do PROLER.
Rio de Janeiro: FBN, 2008.

Ao argumentar que a aquisição das habilidades de leitura e escrita não são suficientes para garantir o exercício da cidadania, o autor

- A** critica os processos de aquisição da leitura e da escrita.
- B** fala sobre o domínio da leitura e da escrita no Brasil.
- C** incentiva a participação efetiva na vida da comunidade.
- D** faz uma avaliação crítica a respeito da condição cidadã do brasileiro.
- E** define instrumentos eficazes para elevar a condição social da população do Brasil.

A estratégia argumentativa adotada para convencer o público leitor acerca da necessidade de que sejam desenvolvidas outras habilidades, evidencia que o autor do texto pode utilizar argumentos diversos para convencer o interlocutor. As diferentes posturas, associadas ao domínio da leitura e da escrita, constituem importantes estratégias para o exercício da cidadania. Por conseguinte, a adequação da estratégia argumentativa ao contexto discursivo se define a partir da correlação entre a relevância do tema que o autor da produção está abordando e o efeito de sentido que se deseja suscitar no leitor, a partir do emprego de diferentes possibilidades de argumentação.

Embora a redação do ENEM não se encontre diretamente integrada ao nosso objeto de análise, visto que delimitamos as questões objetivas de Língua Portuguesa, situadas em provas da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, aplicadas no intervalo de 2009 a 2014, tratamos do tema, de forma sucinta, em virtude de essa abordagem nos oferecer subsídios para que possamos correlacioná-la à produção de texto presente na coleção Português: Linguagens.

O gênero cobrado, invariavelmente, em todas as edições do ENEM, a partir de 1998, é a dissertação-argumentativa. Esse texto deve ser produzido a partir de uma tese, que servirá de base para a construção dos argumentos e proposição de uma possível solução para o problema. A tese, geralmente, constitui o foco da introdução, os argumentos servem de base para a produção do desenvolvimento, enquanto a apresentação de uma proposta de intervenção solidária, que respeite os direitos humanos, é o ponto central da conclusão.

A proposta de redação é constituída a partir da exposição do tema, seguida de textos motivadores, que contextualizam a proposta. Geralmente, os textos motivadores representam diferentes gêneros textuais, constituídos a partir da exposição de informações e apresentação de argumentos relacionados ao tema, dentre outras possibilidades. Outro fator observado nas propostas é a constante utilização de gêneros estruturados a partir do uso de linguagem verbal e não-verbal, sendo que nas propostas apresentadas no período de 2009 a 2014, identificamos a presença de gêneros configurados por meio desse uso em todas as edições.

A portaria nº 109 estabelece as cinco competências avaliadas na redação do ENEM. A Competência 1 exige que o candidato demonstre domínio da norma padrão da língua escrita. Por conseguinte, temos nessa competência a confirmação da importância de a escola abordar nas aulas de Língua Portuguesa a norma padrão, além das demais variedades linguísticas, evidenciando que na produção do texto exigido pelo Exame, somente o uso dessa norma é considerado adequado ao contexto de discussão.

A Competência 2 trata da compreensão da proposta de redação e da aplicação de conceitos e conhecimentos construídos nas várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. Essa competência foca a importância de o candidato desenvolver as competências necessárias à leitura proficiente da proposta de redação, partindo do tema, até os textos motivadores, tratando ainda da relevância da correlação entre o tema e conhecimentos produzidos em diferentes áreas do conhecimento, que, quando bem articulados, favorecem a construção de argumentos coerentes, respeitando as orientações estruturais do gênero.

A Competência 3 contempla a seleção, relação, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Devemos considerar que as propostas de redação apresentadas pelo ENEM estão estruturadas a partir de uma problemática social, a nível regional, nacional, ou, em uma perspectiva mais abrangente, em plano mundial. Dessa forma, a tese, os argumentos e a solução indicada pelo candidato para o problema devem situar-se no plano da coerência. Assim sendo, a tese e os argumentos que a sustentam devem ser apresentados de forma clara; cada parágrafo deve estruturar-se a partir de novas informações, coerentes com os argumentos anteriores, garantindo o encadeamento lógico

das ideias; a correlação entre as informações do texto e o contexto real garantem a credibilidade e aprovação dos argumentos, cuja construção deve se proceder a partir da utilização de vocábulos precisos.

A demonstração do conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação constitui o cerne da Competência 4. Essa competência contempla a estruturação dos parágrafos, dos períodos e a referenciação. No plano do parágrafo, é importante o candidato considerar que esse constitui uma unidade textual, formada por uma ideia principal, ligada às secundárias. A estruturação dos parágrafos remete às especificidades da dissertação-argumentativa, que exige a construção de parágrafos que tratem de aspectos peculiares, a exemplo de causa-consequência, contradição, temporalidade, comparação, dentre outros. Já a referenciação favorece a retomada de fatos, pessoas, lugares e coisas que, uma vez introduzidas, podem ser retomadas por meio do uso de advérbios, pronomes, artigos ou vocábulos de base lexical, estabelecendo relações de sononímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia, dentre outras possibilidades.

A elaboração de proposta de intervenção para o problema em pauta, respeitando os direitos humanos, é o foco da Competência 5. É pertinente que a solução proposta contemple cada ponto crítico abordado na argumentação, mantendo um vínculo coerente também com a tese. Essa proposta deve ser detalhada, permitindo ao examinador avaliar a sua exequibilidade, contemplando tanto a exposição, como o detalhamento dos mecanismos necessários para implementá-la. É exigido ainda que ela seja coerente, reflita os conhecimentos de seu propositor, considerando valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural.

Diante do exposto, observamos que a argumentação é cobrada pelo ENEM na modalidade subjetiva, por meio da proposta de redação, e na modalidade objetiva, através das questões de múltipla escolha. Essa dupla cobrança, aliada à contribuição da argumentação para o desenvolvimento da postura crítica do estudante evidenciam a importância de o professor de Língua Portuguesa, que atua no Ensino Médio explorar a argumentação, em suas múltiplas possibilidades de realização, relacionada a diferentes gêneros.

3.1.3 As variedades da língua

A escola, por excelência, é a instituição responsável pelo ensino dos aspectos linguísticos da Língua Portuguesa. O estudante deve ser trabalhado, a fim de que ele compreenda a importância da adequação de uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto no qual o texto está sendo produzido. No entanto, atendendo às orientações que caracterizam o ensino prescritivo e descritivo, a escola limita sua abordagem à norma padrão. Sobre isso, o ENEM (BRASIL, 2009) contribuiu de forma significativa para que a discussão acerca das peculiaridades da oralidade e escrita adentre na sala de aula, resultando na compreensão de que a adequação da linguagem ao contexto comunicativo se encaminha no propósito de excluir o preconceito linguístico, uma das possíveis razões do alto número de reprovações e evasão dos usuários das variantes não padrões do contexto escolar.

Essa abordagem trata dos usos dos recursos linguísticos, considerando o contexto no qual são utilizados, contemplando o registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais, além do uso de recursos de coesão textual, que constituem os elementos de articulação das sequências dos textos. Os aspectos referendados, contemplados na competência 8, tratam da compreensão e uso da Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

A inserção, na escola, do estudo das variedades linguísticas, foi formalmente iniciada em 2004, ano de início do PNLEM, que distribuiu livros de Língua Portuguesa e Matemática para os estudantes do ensino médio residentes nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, que discutiam o tema. Embora a abordagem fosse resumida e pontual, esse marco inicial do tratamento das variações linguísticas no âmbito pedagógico inseriu o processo de discussão das diferenças entre oralidade e escrita no ambiente escolar, pois no período essa abordagem se restringia ao âmbito acadêmico. A necessidade de abordagem das variedades linguísticas foi legitimada a partir da promulgação da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), que delegou à escola o papel de contemplar as formas contemporâneas de linguagem no ensino da disciplina.

As variedades linguísticas assumem um caráter mais sistemático e aprofundado a partir de 2009, quando foi instituída a Matriz de Referência do ENEM, que sistematiza a importância dessa abordagem em três habilidades distintas e correlatas, que são tratadas de modo particular nessa seção.

Na leitura do fragmento do texto *Antigamente* constata-se, pelo emprego de palavras obsoletas, que itens lexicais outrora produtivos não mais o são no português brasileiro atual. Esse fenômeno revela que

- A** a língua portuguesa de antigamente carecia de termos para se referir a fatos e coisas do cotidiano.
- B** o português brasileiro se constitui evitando a ampliação do léxico proveniente do português europeu.
- C** a heterogeneidade do português leva a uma estabilidade do seu léxico no eixo temporal.
- D** o português brasileiro apoia-se no léxico inglês para ser reconhecido como língua independente.
- E** o léxico do português representa uma realidade linguística variável e diversificada.

As alterações lexicais identificadas no texto I, esclarecidas no texto II da amostra (10), evidenciam as mudanças de registro que a Língua Portuguesa sofre através dos tempos. Embora essas variações se realizem no âmbito lexical, a escola, ao abordar somente a norma de prestígio ignora as variações sociais, regionais e de registro. Por conseguinte, a concepção que a escola passa ao estudante é que a língua constitui um código imutável, por tratar prioritariamente da norma padrão. De fato, o aluno fala uma língua e a escola ensina outra. As variações, que se processam na fala, não são reconhecidas por meio da escrita.

Também podemos observar na amostra (10) que, embora esteja estruturado a partir de dois textos, o comando não exige que o candidato explore a relação intertextual. De fato, quando a questão é formulada a partir de uma abordagem que foge da análise textual corriqueira, como nesse caso, em que o nível de dificuldade para identificação do gabarito é ampliado, pois os textos servem como contexto para apresentação da questão, sem explorar a relação existente entre os textos I e II. De fato, a relação existe, é explícita, mas o comando contempla um objeto de conhecimento distinto.

A relação entre as variedades linguísticas e as situações específicas de uso social constitui o foco de organização da habilidade 26, amplamente explorada em todas as edições realizadas no período compreendido entre 2006 e 2014, com uma frequência média de três questões por edição. Das habilidades que constituem a competência 8, a de nº 26 é a contemplada com o maior número de questões. Os estudantes enfrentam, no Ensino Médio, dificuldades para compreender as variedades linguísticas, pois esse tema é abordado de forma indireta e assistemática no Ensino Fundamental. Os

documentos oficiais, a exemplo dos PCNEF de Língua Portuguesa orientam a necessidade de se abordar a diferença entre oralidade e escrita já nessa etapa da Educação Básica, no entanto as atividades são pontuais e superficiais, de modo que os estudantes não compreendem a complexidade envolvida nas variações. A amostra (11), extraída da prova aplicada em 2014, exemplifica a habilidade 26:

(11)

QUESTÃO 104=====

Só há uma saída para a escola se ela quiser ser mais bem-sucedida: aceitar a mudança da língua como um fato. Isso deve significar que a escola deve aceitar qualquer forma da língua em suas atividades escritas? Não deve mais corrigir? Não!

Há outra dimensão a ser considerada: de fato, no mundo real da escrita, não existe apenas um português correto, que valeria para todas as ocasiões: o estilo dos contratos não é o mesmo do dos manuais de instrução; o dos juízes do Supremo não é o mesmo do dos cordelistas; o dos editoriais dos jornais não é o mesmo do dos cadernos de cultura dos mesmos jornais. Ou do de seus colonistas.

POSSENTI, S. Gramática na cabeça. *Língua Portuguesa*, ano 5, n. 67, maio 2011 (adaptado).

Sírio Possenti defende a tese de que não existe um único "português correto". Assim sendo, o domínio da língua portuguesa implica, entre outras coisas, saber

- A** descartar as marcas de informalidade do texto.
- B** reservar o emprego da norma padrão aos textos de circulação ampla.
- C** moldar a norma padrão do português pela linguagem do discurso jornalístico.
- D** adequar as formas da língua a diferentes tipos de texto e contexto.
- E** desprezar as formas da língua previstas pelas gramáticas e manuais divulgados pela escola.

A função social da linguagem é abordada por Possenti, autor do texto que serve como contexto para a amostra (11), uma vez que a escola não pode mais se esquivar da sua função de orientar o educando a adequar seu discurso ao texto e contexto no qual ele está fazendo uso da Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, as rotulações rotineiras, amplamente utilizadas na escola para classificar as realizações linguísticas em certas ou erradas, devem ser substituídas pelo par dicotômico adequado ou inadequado. Isso deve ocorrer

A amostra (12) utiliza o gênero tirinha, mas o comando não remete à relação dos elementos verbais e não-verbais no processo de construção de sentido. Nesse contexto, o comando evidencia a necessidade de domínio das regras de colocação pronominal para que o gabarito que responde à questão seja identificado. São ativados ainda outros objetos de conhecimento abordados pela gramática normativa, situados no plano dos pronomes de caso reto e oblíquo e seus respectivos usos. A seleção da amostra (12) sugere que a abordagem da norma padrão não deve ser banida da escola, considerando sua importância no contexto de realização linguística em ambientes formais.

De fato, o que deve ser repensado e adequado são as estratégias utilizadas pelo docente no processo de ensino-aprendizagem da norma padrão, que deve ser trabalhada, situada em textos, assim como as demais, a fim de que o estudante compreenda que o contexto é que define a realização linguística mais apropriada à situação comunicativa. Agindo em consonância com essa orientação legal, a escola estará, de fato, contribuindo para que o estudante compreenda a importância da adequação linguística no processo comunicativo.

3.1.4 A Tecnologia da Informação e Comunicação

As tecnologias surgiram desde o período em que o ser humano tomou ciência de sua capacidade de pensar. As tecnologias se caracterizam pelas inovações que ajudam o homem a viver melhor. A tecnologia está associada ao poder por quem realiza ou usufrui de nova descoberta, pois o autor ou beneficiado pela descoberta se coloca em um posto de privilégio em comparação àquele que a esse bem não tem acesso. Segundo Kenski (2014, p. 38), as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) “não são apenas meros suportes tecnológicos. Elas têm suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas.” Identificamos, no contexto do Novo ENEM, as novas TICs, através dos gêneros digitais e seus suportes, pois, por meio delas, são estabelecidas conexões entre os recursos linguísticos e os referidos gêneros, além de contemplar a função social das novas tecnologias.

As Tecnologias da Comunicação e Informação estão contempladas nas competências da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias 1 e 9, em que a primeira trata da aplicação dessas tecnologias na escola, no trabalho e

em outros contextos relevantes para a vida; já a nona competência se relaciona à compreensão dos princípios, da natureza, da função e do impacto das referidas tecnologias na vida pessoal e social do indivíduo. A competência 9 trata também do desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes servem como suporte e às demais tecnologias, aos processos de produção e aos desafios que se propõem em resolver. O contraste observado entre a amplitude da oferta de recursos tecnológicos e a limitação vivenciada pelo docente, formado em sua grande maioria, antes do advento das novas tecnologias, emperra a utilização das novas TICs como ferramentas pedagógicas.

A habilidade 1, relacionada à identificação das diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação somente não foi contemplada na edição do ENEM de 2012. Já a utilização dos conhecimentos acerca das linguagens utilizadas nos sistemas de comunicação e informação para solucionar problemas sociais está contemplada na habilidade 2, que não foi contemplada nas edições de 2010 e 2011, mas que, na edição de 2014, foi abordada em três questões. A relação das informações geradas pelos referidos sistemas e sua função social constitui a habilidade 3, referente ao reconhecimento das posições críticas aos usos sociais das linguagens utilizadas pelos sistemas de comunicação e informação. A habilidade 3 foi contemplada nas quatro últimas edições consecutivas da prova, enquanto a habilidade 4 foi a única abordada em todas as edições do ENEM.

Considerando a facilidade de identificação da habilidade contemplada, a amostra (13), captada da prova aplicada em 2009, está relacionada à habilidade 3:

(13)

Questão 110

O "Portal Domínio Público", lançado em novembro de 2004, propõe o compartilhamento de conhecimentos de forma equânime e gratuita, colocando à disposição de todos os usuários da Internet, uma biblioteca virtual que deverá constituir referência para professores, alunos, pesquisadores e para a população em geral.

Esse portal constitui um ambiente virtual que permite a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos, sendo seu principal objetivo o de promover o amplo acesso às obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos, sons, imagens e vídeos), já em domínio público ou que tenham a sua divulgação devidamente autorizada.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2009 (adaptado).

Considerando a função social das informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, o ambiente virtual descrito no texto exemplifica

- A a dependência das escolas públicas quanto ao uso de sistemas de informação.
- B a ampliação do grau de interação entre as pessoas, a partir de tecnologia convencional.
- C a democratização da informação, por meio da disponibilização de conteúdo cultural e científico à sociedade.
- D a comercialização do acesso a diversas produções culturais nacionais e estrangeiras via tecnologia da informação e da comunicação.
- E a produção de repertório cultural direcionado a acadêmicos e educadores.

A função social dos sistemas de informação e comunicação, explícita já no comando da amostra (13), evidencia as facilidades de acesso a produções culturais e científicas, disponíveis no Portal de Domínio Público, organizado pelo Ministério da Educação, atendendo ao propósito em difundir obras literárias, artísticas e científicas aos usuários de internet. Nessa perspectiva, a organização do referido Portal atende às necessidades de pesquisa nas áreas contempladas em sua organização, no entanto a exclusão de quem não tem acesso aos referidos sistemas se acentua ainda mais em função da dificuldade de muitas pessoas às novas TICs.

No plano da competência 9, estão contempladas as três últimas habilidades da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Assim sendo, a habilidade 28, que trata do reconhecimento da função e do impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação, foi identificada em cinco das seis últimas edições do Exame, com uma média aproximada de 1,4 questão por prova. Já a habilidade 29 está presente, com duas questões, apenas na prova aplicada em 2009, atendendo ao propósito de identificar, pela análise das linguagens, as Tecnologias da Informação e Comunicação. A habilidade 30, que fecha a área em estudo, propõem-se a relacionar as tecnologias citadas ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem, foi ainda atendida em cinco das seis últimas edições do ENEM. A amostra (14), captada da edição 2014, remete à habilidade 30, apresentada na Matriz:

(14)

QUESTÃO 130 =====

Em uma escala de 0 a 10, o Brasil está entre 3 e 4 no quesito segurança da informação. “Estamos começando a acordar para o problema. Nessa história de espionagem corporativa, temos muita lição a fazer. Falta consciência institucional e um longo aprendizado. A sociedade caiu em si e viu que é uma coisa que nos afeta”, diz S.P., pós-doutor em segurança da informação. Para ele, devem ser estabelecidos canais de denúncia para esse tipo de situação. De acordo com o conselheiro do Comitê Gestor da Internet (CGI), o Brasil tem condições de desenvolver tecnologia própria para garantir a segurança dos dados do país, tanto do governo quanto da população. “Há uma massa de conhecimento dentro das universidades e em empresas inovadoras que podem contribuir propondo medidas para que possamos mudar isso [falta de segurança] no longo prazo”. Ele acredita que o governo tem de usar o seu poder de compra de *softwares* e *hardwares* para a área da segurança cibernética, de forma a fomentar essas empresas, a produção de conhecimento na área e a construção de uma cadeia de produção nacional.

SARRES, C. Disponível em: www.etc.com.br. Acesso em: 22 nov. 2013 (adaptado).

Considerando-se o surgimento da espionagem corporativa em decorrência do amplo uso da internet, o texto aponta uma necessidade advinda desse impacto, que se resume em

- A** alertar a sociedade sobre os riscos de ser espionada.
- B** promover a indústria de segurança da informação.
- C** discutir a espionagem em fóruns internacionais.
- D** incentivar o aparecimento de delatores.
- E** treinar o país em segurança digital.

De fato, as Tecnologias da Informação e da Comunicação vêm contribuindo com o desenvolvimento das sociedades, bem como com o conhecimento que os indivíduos produzem, no entanto, em torno das novas TICs, formou-se uma rede de exploração indevida, que desencadeia a necessidade de se investir no desenvolvimento de mecanismos e programas que contribuam para o fortalecimento dos efeitos da segurança das ações desenvolvidas em rede. Nessa perspectiva, o texto da amostra (14) alerta para a importância desses mecanismos, confirmando a relevância da competência que destaca a importância dos referidos sistemas para o desenvolvimento social contemporâneo.

3.2 CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO RELATIVOS À LÍNGUA PORTUGUESA

A coleção Português: Linguagens, de Cereja e Magalhães (2013), publicada pela editora Saraiva atingiu, no mercado editorial, a 9ª edição. Essa coleção de Língua Portuguesa está dividida em três volumes, em que o volume 1 está destinado ao primeiro ano; o volume 2, ao segundo ano; e o volume 3, ao terceiro ano do Ensino Médio.

Segundo os autores, “Esta coleção chega à sua nona edição, reformulada e atualizada. Todas as frentes da disciplina Língua Portuguesa – Literatura, Gramática, Produção de texto e Interpretação de texto – sofreram mudanças, a fim de tornar a obra mais adequada às atuais necessidades dos professores e alunos.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 405) A perspectiva de adequação da coleção às necessidades das atuais demandas é justificada pela apresentação pormenorizada de seções que tratam da leitura, da interpretação de textos, da produção de textos e do ensino de língua.

Os autores asseguram, no Manual do Professor, que a seção de Literatura contempla atividades que visam desenvolver a competência leitora dos estudantes, que a Literatura Brasileira mantém um diálogo, por meio de textos, com as literaturas europeias e as africanas que também utilizam a Língua Portuguesa como seu principal idioma, sistematizada por meio da seção Literatura comparada. Outra proposta dos autores é contemplar a produção literária dos países africanos através do capítulo Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa. Ainda na perspectiva de ampliar o acesso ao texto literário, a coleção desenvolveu a seção Para quem quer mais na Internet, onde constam indicações de sites, por meio da qual os alunos, com acesso à internet, têm a sua disposição outros textos dos autores estudados ou textos de outros autores do movimento literário em estudo.

A leitura é também contemplada na frente da Interpretação de texto. A teoria é atualizada e desenvolvida em conformidade com questões recentes do ENEM e vestibulares, conforme defende os citados autores na introdução do Manual do Professor. Ao final de cada capítulo, são oferecidas questões extraídas de provas de edições anteriores do Exame, bem como de vestibulares, para atender ao propósito de os alunos se familiarizarem com provas constituídas por questões objetivas.

A Produção de texto contempla um número significativo de gêneros textuais, sendo que a ênfase maior está na dissertação-argumentativa, presente nos volumes do 1º, 2º e 3º ano. Essa ênfase é justificada pelos autores em razão da recorrente cobrança em todas as edições do ENEM, como também em vestibulares. A produção se encontra organizada em duas seções distintas: Planejamento do texto e Revisão e reescrita, cujo objetivo é orientar a produção e a reescrita do texto.

Os autores apresentam a frente Gramática como sendo a responsável pelo ensino da língua no Manual do Professor. São citadas a Semântica, a Linguística Textual e a Teoria do Discurso como as teorias que servem de suporte para construção da seção. Embora eles defendam que uma visão atual de língua e de interação verbal esteja contemplada na coleção, referendadas pela noção de discurso, intencionalidade discursiva, intertextualidade, interdiscursividade e variedades linguísticas dentre outras, os conceitos da gramática normativa são considerados como essenciais para que se possa exercer um mínimo de metalinguagem, segundo Cereja e Magalhães (2013). Observamos uma defesa explícita do ensino das classes gramaticais como substantivo, verbo e pronome, além de aspectos sintáticos como sujeito e adjuntos. Segundo os autores citados, o estudo da língua se processaria a partir da abordagem do texto e do discurso, avaliando o nível de interferência dos elementos verbais e extraverbais na construção de sentidos dos enunciados.

A organização da obra se apresenta em uma perspectiva renovada, na visão dos autores, e, “Em capítulo inteiramente reformulado sobre a teoria da comunicação as funções da linguagem são apresentadas por uma perspectiva histórica da evolução dos estudos linguísticos, partindo de Saussure, passando por Jakobson e chegando ao dialogismo de Bakhtin.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 406) (grifos dos autores). A sequência adotada para a apresentação das funções é identificada no Capítulo 3, da Unidade 1, do Volume 1 que trata teoricamente da Teoria da Comunicação, e das funções da linguagem em uma perspectiva isolada, representando a abordagem estruturalista adotada por Jakobson (1973), que se materializa por meio da apresentação individual dos elementos considerados pelos autores como essenciais para definição das funções da linguagem, conforme se pode constatar na seguinte transcrição do Manual do Professor:

Para descrever e analisar uma situação de comunicação, Jakobson propõe, em sua teoria da comunicação, que se considerem seis elementos essenciais:

- O locutor (emissor): aquele que diz algo a alguém;
- O locutário (receptor): aquele a quem o texto do locutor se dirige;
- A mensagem: o texto produzido pelo locutor;
- O código: a língua, o conjunto de sinais estabelecidos por convenção e que permite compreender a estrutura da mensagem;
- O canal: o meio físico que conduz a mensagem (som, ar, papel, etc);
- O referente: o contexto, o assunto, os objetos aos quais se refere a mensagem. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 43)

Nas seis páginas que seguem é realizada a exposição conceitual dos elementos que servem como base para definição das funções da linguagem. É importante salientarmos que, para cada função foi apresentado um exemplo específico, sendo que diferentes textos contextualizaram a análise realizada pelos autores. Ao final da seção, os autores da coleção realizam a seguinte declaração:

A teoria da comunicação de Jakobson, embora tenha sido de enorme importância, não considera o processo dinâmico e interativo da linguagem. Nela, os elementos que compõem a comunicação [...] são vistos de maneira estática, separados, o locutor ativo e o locutário passivo e, com isso, ignora o fato de que estes se influenciam mutuamente no processo interativo, antes mesmo do início da interação propriamente dita. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 43)

Identificamos, nessa estratégia de abordagem das funções da linguagem adotada por Cereja e Magalhães (2013), uma crítica explícita ao aspecto estruturalista adotado por Jakobson (1973) no tratamento das funções da linguagem, no entanto é essa referência que predomina no tratamento do tema, pois das páginas 43 à 48 observamos conceituações e exemplificações estanques que tratam das funções, enquanto é apresentado somente um exemplo, na página 49, que trata a linguagem como um fenômeno social de interação verbal, quando diferentes funções são identificadas em um único texto.

Ao final de cada capítulo, a seção Vivências apresenta propostas de atividades voltadas à Produção de Texto, bem como à Literatura, em uma perspectiva interdisciplinar. Destacamos, com base no referido manual, a seção Em dia com o Enem e com o vestibular, que traz questões recentes

desses exames, contemplando as quatro frentes que constituem a obra, que serão rerepresentadas, a título de confirmação: Literatura, Gramática, Interpretação de Texto e Produção de Texto.

Apresentamos, nos Quadros 11, 12 e 13, as informações acerca da organização dos três volumes da coleção que analisamos, formadas por um número variável de capítulos. Tem espaço, nesses quadros, o número de páginas destinado pelos autores a cada eixo linguístico, relativos às frentes que constituem a obra.

O Quadro 11 apresenta a estrutura do Livro 1, da coleção Português: Linguagens, de Cereja e Magalhães (2013), destinado ao 1º ano do Ensino Médio, contendo o eixo linguístico, com os respectivo conteúdos e número de páginas.

Quadro 11: Organização do Volume 1 da coleção Português: Linguagens (2013)

UNIDADE	EIXO LINGÜÍSTICO	CONTEÚDO	NÚMERO DE PÁGINAS
Unidade 1	LITERATURA	Cap. 1: O que é literatura?	12
		Cap. 5: A linguagem do Trovadorismo	05
		Cap. 8: A produção literária medieval	11
	PRODUÇÃO DE TEXTO	Cap. 2: Introdução aos gêneros do discurso	04
		Cap. 4: O poema	08
	LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	Cap. 6: O texto teatral escrito	07
		Cap. 3: Linguagem, comunicação e interação	15
Cap. 7: As variedades linguísticas		07	
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	Cap. 9: Figuras de linguagem	11	
	Cap. 10: Competência leitora e habilidades de leitura	03	
EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR		06	
VIVÊNCIAS	Projeto: Palavra em cena	03	
Unidade 2	LITERATURA	Cap. 1: A linguagem do Classicismo renascentista	08
		Cap. 4: O Classicismo em Portugal	15
		Cap. 7: O Quinhentismo no Brasil	07
	PRODUÇÃO DE TEXTO	Cap. 2: O relato pessoal	09
		Cap. 5: Hipertexto e gêneros digitais: o e-mail, o blog e o comentário	15
	LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	Cap. 3: Texto e discurso – Intertexto e interdiscurso	12
		Cap. 6: Introdução à semântica	10
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	Cap. 8: A observação, a análise e a identificação	04	
EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR		10	
VIVÊNCIAS	Projeto: Da espada à vela: o mundo em mudanças	04	

Unidade 3	LITERATURA	Cap. 1: A linguagem do Barroco Cap. 4: O Barroco em Portugal Cap. 7: O Barroco no Brasil	04 06 05
	PRODUÇÃO DE TEXTO	Cap. 2: Os gêneros instrucionais Cap. 5: O resumo Cap. 8: O seminário	13 06 08
	LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	Cap. 3: Sons e Letras Cap. 6: A expressão escrita: ortografia – divisão silábica Cap. 9: A expressão escrita: acentuação	10 13 06
	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	Cap. 10: A comparação e a memorização	03
	EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR		07
	VIVÊNCIAS	Projeto: Feira de inclusão digital	04
Unidade 4	LITERATURA	Cap. 1: A linguagem no Arcadismo Cap. 4: O Arcadismo em Portugal Cap. 7: O Arcadismo no Brasil	06 05 14
	PRODUÇÃO DE TEXTO	Cap. 2: O debate regrado público Cap. 5: O artigo de opinião Cap. 8: O texto dissertativo-argumentativo	06 05 06
	LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	Cap. 3: Estrutura das palavras Cap. 6: Formação das palavras	06 10
	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	Cap. 9: A explicação e a demonstração	04
	EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR		06
	VIVÊNCIAS	Projeto: A arte brasileira no período colonial	04

Fonte: Cereja & Magalhães (2013)

Conforme o Quadro 11, no volume 1, o eixo Literatura é introduzido com definições conceituais, pois, no Ensino Fundamental, embora os alunos utilizem textos literários em atividades de leitura e na resolução de atividades, inexistem seções sistematizadas para a abordagem do eixo. O volume dá conta ainda da exposição de informações a respeito do contexto histórico, características, principais autores e textos reduzidos de períodos da Literatura, do Classicismo ao Arcadismo no Brasil, e em Portugal.

Já o eixo Produção de texto expõe desde conceituações básicas sobre gêneros textuais, abordando a estrutura e orientações para produção e reelaboração de gêneros como poema, relato pessoal e texto teatral escrito. Observamos ainda a presença de seções que tratam de gêneros digitais, instrucionais e orais. As orientações estruturais para identificação, produção e reelaboração de texto dissertativo-argumentativo estão contempladas também no Volume 1.

Em relação ao eixo Língua: uso e reflexão, observamos a exposição de conteúdos e atividades voltados à reflexão sobre o uso da língua, a exemplo do Capítulo 3, da Unidade 2, intitulado Linguagem, comunicação e interação. Temas como variedades e funções da linguagem são apresentados em uma perspectiva estruturalista. A presença dos elementos que caracterizam a prescrição e a descrição se confirma com maior ênfase nos Capítulos 3 e 6, da Unidade 4, que tratam respectivamente da estrutura e formação das palavras.

A Interpretação de texto se detém na exposição de informações a respeito de processos cognitivos como a competência leitora e habilidades de leitura, além da comparação, memorização e explicação, dentre outros. E, por fim vêm as seções Em dias com o ENEM e o Vestibular e Vivências, apresentando questões aplicadas em edições anteriores do Exame e vestibulares realizados por diferentes instituições, além da proposição de projetos de pesquisa em sintonia com tema(s) trabalhado(s) na unidade, respectivamente.

O Quadro 12 apresenta a estrutura do Livro 2, da mesma coleção, mostrando a progressão de conteúdos, destinados ao 2º ano do Ensino Médio.

Quadro 12: Organização do Volume 2 da coleção Português: Linguagens (2013)

UNIDADE	EIXO LINGÜÍSTICO	CONTEÚDO	NÚMERO DE PÁGINAS
Unidade 1	LITERATURA	Cap. 1: A linguagem do Romantismo	04
		Cap. 4: O Romantismo em Portugal	06
		Cap. 6: O Romantismo no Brasil: primeira geração	05
		Cap. 10: O ultrarromantismo	10
		Cap. 12: O condoreirismo	04
	PRODUÇÃO DE TEXTO	Cap. 2: O cartaz e o anúncio publicitário	05
		Cap. 7: O texto de campanha publicitária	07
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	Cap. 9: O conto	14	
	Cap. 3: O substantivo	10	
	Cap. 5: O adjetivo	10	
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	Cap. 8: O artigo e o numeral	06	
	Cap. 11: O pronome	19	
EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR	Cap. 13: Justificação e conclusão	03	
VIVÊNCIAS		06	
		Projeto: Campanha solidariedade em cartaz	04
Unidade 2	LITERATURA	Cap. 1: O romance romântico e a identidade nacional. O romance indianista	06
		Cap. 3: O romance regional	05
		Cap. 6: O romance urbano	10
		Cap. 8: A prosa gótica	06
	PRODUÇÃO DE TEXTO	Cap. 4: A mesa-redonda	13
		Cap. 9: A notícia	07
	LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	Cap. 2: O verbo	18
		Cap. 5: O advérbio	09
		Cap. 7: Palavras relacionais: a preposição e a conjunção	12
	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	Cap. 10: A interjeição	06
Cap. 11: Habilidades de leitura e suas operações: levantamento de hipóteses e relação		03	
EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR		06	
VIVÊNCIAS		04	
		Projeto: Sarau gótico: "Oh my goth!"	04

Unidade 3	LITERATURA	Cap. 1: A linguagem do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo Cap. 4: O Realismo em Portugal Cap. 7: O Realismo e o Naturalismo no Brasil Cap. 9: O Parnasianismo no Brasil	19 09 11 06
	PRODUÇÃO DE TEXTO	Cap. 2: A entrevista Cap. 5: A reportagem	11 08
	LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	Cap. 3: O modelo morfosintático: o sujeito e o predicado Cap. 6: Termos ligados ao verbo: objeto direto, objeto indireto, adjunto adverbial Cap. 8: O predicativo – Tipos de predicado	14 10 09
	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	Cap. 10: Habilidades de leitura e suas operações: a inferência e a interpretação	05
	EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR		05
	VIVÊNCIAS	Projeto: Jornal mural: Os focas	02
	Unidade 4	LITERATURA	Cap. 1: A linguagem do Simbolismo Cap. 2: O Simbolismo em Portugal Cap. 5: O Simbolismo no Brasil Cap. 8: O teatro brasileiro no século XIX
PRODUÇÃO DE TEXTO		Cap. 3: A crítica Cap. 6: O editorial Cap. 9: O texto dissertativo-argumentativo: redação a partir de um painel de textos	08 05 06
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO		Cap. 4: Tipos de sujeito Cap. 7: Termos ligados ao nome: adjunto nominal e complemento nominal Cap. 10: Termos ligados ao nome: aposto e vocativo	13 08 06
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO		Cap. 11: As situações-problema nas provas do ENEM e dos vestibulares	04
EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR			07
VIVÊNCIAS		Projeto: Dois olhares: entre a razão e a antirrazão	03

Fonte: Cereja & Magalhães (2013)

Conforme o Quadro 12, no volume 2, o eixo Literatura aborda os períodos literários do Romantismo ao Realismo, desenvolvidos no Brasil, e em Portugal, mantendo-se fiel à exposição das informações relacionadas à história da Literatura. É inegável a presença de textos para leitura, que servem como base para resolução das atividades, mas devemos de considerar que esses estão em plano secundário na seção.

O eixo Produção de texto mantém a abordagem dos gêneros textuais, orientando a compreensão, produção e revisão textual. O destaque do Volume 2 pode ser conferido aos gêneros jornalísticos, que tratam da oralidade e da escrita, embora em uma perspectiva específica. A mesa-redonda também foi

contemplada no Volume 2, confirmando o resultado dos especialistas que avaliaram a obra e afirmaram a presença da oralidade nesse eixo.

Já o eixo Língua: uso e reflexão destaca a Morfologia e a Sintaxe como prioridades do Volume 2. No plano morfológico, observamos que a exposição de conceitos e caracterização dos temas que constituem as dez classes gramaticais está presente, complementadas por atividades que, esporadicamente, focam no uso da língua. O plano morfossintático trata do sujeito e do predicado, e dos termos a eles relacionados. Nas atividades propostas a partir da exposição de assuntos relacionados às gramáticas normativa e descritiva, predomina o foco na identificação do domínio das estruturas.

Em se tratando do eixo Interpretação de texto identificamos a abordagem de temas relacionados à habilidade de leitura e suas operações, a exemplo da inferência e da interpretação. A importância em desenvolver habilidades que permitam ao estudante realizar inferências é inegável, no entanto é possível o docente realizar atividades que atendam a esse fim, sem, necessariamente, teorizar a respeito. O Volume 2 apresenta ainda, na seção de interpretação, informações a respeito de como são organizadas as situações-problema, utilizadas incisivamente no ENEM e, pontualmente, nos vestibulares. Embora a exposição venha sempre seguida por exemplificações, mantemos a defesa de que esse eixo poderia ser utilizado para proposição de atividades que tratem da interpretação de texto de forma direta.

As seções Em dias com o ENEM e o Vestibular e Vivências mantêm a proposição de questões objetivas, a serem resolvidas pelos alunos, e propostas de projetos de pesquisa, que favorecem a interação entre professor(es), alunos e tema da pesquisa, respectivamente.

Por fim, o Quadro 13 apresenta a estrutura do Livro 3, da mesma coleção, mostrando a progressão e fechamento de conteúdos destinados ao 3º ano do Ensino Médio.

Quadro 13: Organização do Volume 3 da coleção Português: Linguagens (2013)

UNIDADE	EIXO LINGÜÍSTICO	CONTEÚDO	NÚMERO DE PÁGINAS
Unidade 1	LITERATURA	Cap. 1: O Pré-Modernismo	17
		Cap. 2: A linguagem do Modernismo	08
	PRODUÇÃO DE TEXTO	Cap. 4: Vanguardas em ação	13
		Cap. 6: O Modernismo em Portugal: A primeira geração	13
	LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	Cap. 8: A primeira fase do Modernismo: Os Andradas	14
		Cap. 10: Alcântara Machado e Manuel Bandeira	14
	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	Cap. 3: A crônica	07
		Cap. 9: O texto de divulgação científica	07
EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR	Cap. 5: Período composto por subordinação: as orações substantivas	10	
	Cap. 7: Período composto por subordinação: as orações adjetivas	11	
VIVÊNCIAS	Cap. 11: O ENEM e os cinco eixos cognitivos	08	
Unidade 2	LITERATURA	Projeto: Arte e ciência em revista	05
			03
	LITERATURA	Cap. 1: O romance de 30. Rachel de Queiroz	08
		Cap. 4: O Nordeste no romance de 30: Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Jorge Amado	16
	PRODUÇÃO DE TEXTO	Cap. 7: O Sul no romance de 30: Érico Veríssimo e Dionélio Machado	09
		Cap. 9: O Modernismo em Portugal: a segunda geração	05
	LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	Cap. 2: A carta do leitor	07
		Cap. 5: As cartas argumentativas de reclamação e de solicitação	06
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	Cap. 3: Período composto por subordinação: as orações adverbiais	10	
	Cap. 6: Período composto por coordenação: as orações coordenadas	10	
EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR	Cap. 8: A pontuação	12	
	Cap. 10: Competências e habilidades do ENEM (1)	06	
VIVÊNCIAS	Projeto: Mostra de arte moderna: duas	04	
Unidade 3	LITERATURA	Projeto: Caixa na rede!	02
			13
	PRODUÇÃO DE TEXTO	Cap. 1: A poesia de 30. Carlos Drummond de Andrade	10
		Cap. 5: Cecília Meireles e Vinícius de Moraes	05
	LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	Cap. 06: O teatro brasileiro nos séculos XX – XXI	05
		Cap. 7: Do Neorrealismo ao Existencialismo em Portugal	05
	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	Cap. 3: O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação	12
		Cap. 2: Concordância. Concordância verbal	12
EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR	Cap. 4: Concordância nominal	06	
	Cap. 8: Competências e habilidades do ENEM (II)	04	
VIVÊNCIAS		08	
Unidade 4	LITERATURA	Projeto: Caia na rede!	02
			11
	PRODUÇÃO DE TEXTO	Cap. 1: Os anos 1940 – 1950. Clarisse Lispector	08
		Cap. 4: Guimarães Rosa: A linguagem reinventada	08
	LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	Cap. 5: João Cabral de Melo Neto: a linguagem objeto	08
		Cap. 7: A literatura portuguesa contemporânea	03
	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	Cap. 8: Tendências da literatura brasileira contemporânea	14
		Cap. 9: Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa	09
EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR	Cap. 2: O texto dissertativo – argumentativo	14	
	Cap. 3: Regência verbal e regência nominal	13	
VIVÊNCIAS	Cap. 6: A colocação pronominal	09	
	Cap. 10: Competências e habilidades do ENEM (III)	05	
	Projeto: Sarau: Poesia e música	09	
		05	

Fonte: Cereja & Magalhães (2013)

Conforme se observa no Quadro 13, o eixo Literatura continua com a apresentação das informações relacionadas ao contexto histórico, características, informações biográficas dos principais autores e listagem das obras de destaque na crítica literária representantes dos períodos literários compreendidos no período em que se desenvolveu o Pré-Modernismo à literatura contemporânea brasileira e portuguesa. O capítulo 9, da Unidade 4, do Volume 3 trata do Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa. Embora a abordagem seja pontual, o professor conta com esse recurso para aproximar o aluno de textos produzidos em contextos literários diferentes do europeu, abordado nas unidades que constituem os três volumes da coleção *Português: Linguagens*.

O destaque do eixo Produção de texto, no Volume 3 é a argumentação. Os gêneros argumentativos, a exemplo do debate regrado público são tratados, seguindo a orientação metodológica adaptada pelos autores nos volumes 1 e 2, que começa com a apresentação de atividades de interpretação dos textos propostos para leitura, produção e reescrita. O texto dissertativo-argumentativo é retomado no Volume 3, por ser essa a tipologia cobrada na redação do ENEM.

O eixo Língua: uso e reflexão, no Volume 3, trata da Sintaxe, abordando conteúdos relacionados aos períodos simples e compostos. A regência e concordância verbal também estão contempladas nesse volume que, aliados aos demais conteúdos são apresentados em uma perspectiva estrutural. O eixo Interpretação de texto mantém a abordagem teórica apresentada nos volumes 1 e 2. As seções Em dias com o ENEM e o Vestibular e Vivências são estruturadas a partir da apresentação de outras questões objetivas e orientações para o desenvolvimento de pesquisas, respectivamente.

Os dados apresentados nos Quadros (11), (12) e (13) indicam que a Literatura constitui o foco de abordagem nos três volumes da obra, confirmado pelo número de capítulos e o número de páginas destinado em cada volume. A seção Língua: uso e reflexão prioriza a apresentação de objetos teóricos da Linguística e introduz a Morfologia, no primeiro volume; no entanto, no segundo e terceiro, a ênfase é no estudo da Morfologia e da Sintaxe. A seção Produção de textos ocupa um espaço maior no primeiro volume, porém esse espaço é reduzido no segundo volume e menos ainda, no terceiro volume. A seção Interpretação de texto, nos três volumes, está voltada à abordagem metalinguística, no que se refere à leitura e ao ENEM.

A seção extra Em dia com o vestibular perpassa toda a obra, e constitui uma seção de atividades objetivas extras. Os projetos contemplados na seção Vivências exploram temáticas pertinentes aos temas abordados, a serem explorados pelos professores, que utilizarão essas propostas para otimizar o tempo pedagógico na perspectiva de investir na pesquisa e desenvolvimento da oralidade dos educandos.

Realizada uma exposição geral da organização das seções que constituem cada volume da coleção, passamos agora ao levantamento de dados e análise dos quatro eixos linguísticos contemplados na coleção, em cada um dos volumes destinados aos estudantes do Ensino Médio.

3.2.1 Literatura

O ensino de Literatura, conforme o Manual do Professor do livro didático Português: Linguagens tem o propósito de desenvolver a capacidade leitora dos estudantes. Nessa coleção, a articulação promovida pela leitura, materializada por meio da contextualização da produção literária constitui o ponto forte destacado pelos avaliadores do MEC no GLD (2014).

Apesar desse fato, ao analisarmos seções dedicadas à abordagem do eixo linguístico Literatura no Volume 1, observamos o predomínio de informações sobre autores e obras que se destacaram em cada período característico da Literatura. No caso específico do Capítulo 1, da Unidade 3, do Volume 1, observamos na página 220, a exposição da imagem da tela A flagelação de Cristo, do artista Caravaggio, como elemento representativo do Barroco no cenário mundial. A referida imagem é seguida por informações históricas, que marcam a introdução do tema no capítulo. A página 221 é constituída pela exposição de dois sonetos, sendo que o autor da primeira produção poética, Gregório de Matos, é identificado como o principal representante do Barroco no Brasil, enquanto na sequência é apresentado um fragmento de um sermão, cuja autoria é atribuída ao Padre Antônio Vieira, tratado pelos autores da coleção didática como um representante do Barroco em Portugal. Observamos que, para exposição dos sonetos, a fonte utilizada foi ampliada, de modo que a página é ainda ocupada por imagens que, embora estejam relacionadas ao período literário, não exploram os recursos multimodais e reduzem o espaço destinado à publicação de textos para leitura.

Da página 223, apresentada na sequência no livro didático de Língua Portuguesa do primeiro ano, quase a metade é destinada à exposição do trecho de um sermão, cujo autor, Padre Antônio Vieira, destacou-se na prosa e poesia barroca. Mais uma vez, na exposição do fragmento do texto, a fonte é ampliada. Imprimindo sequência à referida página, identificamos a exposição de 7 questões discursivas, que tratam da análise dos textos I, II e III. Essa atividade trata da análise dos textos, ora individual, ora intertextual, expostos para leitura, cobrando a apresentação de respostas que evidenciam o pleno domínio das características do Barroco. Essas características estão elencadas pelos autores da coleção Português: Linguagens na página 223, que constituem a amostra (15), organizada de forma discursiva e topicalizada, conforme podemos observar:

(15)

Cultismo e conceptismo

Dois tendências de estilo se manifestaram no Barroco. São elas:

- **Cultismo:** gosto pelo rebuscamento formal, caracterizado por jogos de palavras, grande número de figuras de linguagem e vocabulário sofisticado, e pela exploração de efeitos sensoriais, tais como cor, som, forma, volume, sonoridade, imagens violentas e fantasiosas.
- **Conceptismo** (do espanhol *concepto*, "ideia"): jogo de ideias, constituído pelas sutilezas do raciocínio e do pensamento lógico, por analogias, histórias ilustrativas, etc.

Embora seja mais comum a manifestação do cultismo na poesia e a do conceptismo na prosa, é normal aparecerem ambos em um mesmo texto. Além disso, essas tendências não se excluem. Um mesmo escritor tanto pode pender para uma delas quanto apresentar traços de ambas as tendências.

Carpe diem: aproveita o tempo!

A consciência da efemeridade do tempo já existia na poesia clássica anterior ao Barroco. E ela geralmente levava os poetas ao *carpe diem* (em latim, "colhe o dia", "aproveita o dia"), ou seja, ao desejo de aproveitar a vida enquanto ela dura, o que quase sempre resultava num convite amoroso e sensual à mulher amada.

No Barroco, em virtude do forte sentimento religioso da época, o *carpe diem* também se fez presente, mas quase sempre revestido de culpa e conflito.

O filme *Sociedade das poetas mortas* introduz brilhantemente o tema do *carpe diem* quando o professor de literatura, representado pelo ator Robin Williams, pergunta a seus alunos: "Estão vendo todos estes alunos das fotos, que parecem fortes, eternos? Estão todos mortos. *Carpe diem*..."



Imagem: Duane S. Calver, Calverstock

: Cena de *Sociedade das poetas mortas*

Como síntese do estudo feito até aqui, compare as características do Barroco com as do Classicismo:

BARROCO	CLASSICISMO
Quanto ao conteúdo	
Conflito entre visão antropocêntrica e teocêntrica	Antropocentrismo
Oposição entre o mundo material e o mundo espiritual; visão trágica da vida	Equilíbrio
Conflito entre fé e razão	Racionalismo
Cristianismo	Paganismo
Morbidez	Influência da cultura greco-latina
Idealização amorosa; sensualismo e sentimento de culpa cristão	Idealização amorosa; neoplatonismo; sensualismo
Consciência da efemeridade do tempo	Universalismo
Gosto por raciocínios complexos, intrincados, desenvolvidos em parábolas e narrativas bíblicas	Busca de clareza
<i>Carpe diem</i>	
Quanto à forma	
Gosto pelo soneto	Gosto pelo soneto
Emprego da medida nova (poesia)	Emprego da medida nova (poesia)
Gosto pelas inversões e por construções complexas e raras; emprego frequente de figuras de linguagem como a antítese, o paradoxo, a metáfora, a metonímia, etc.	Busca do equilíbrio formal

LITERATURA
223

Fonte: Cereja & Magalhães (2013, p. 221-222), Vol.1.

Considerando o fato de que os textos literários da parte inicial desse capítulo estão seguidos por questões que cobram a identificação das características marcantes do período literário, o aluno do Ensino Médio, diante da proposição de uma atividade dessa natureza, pode simplesmente optar por ler apenas as informações relacionadas às características marcantes do período, já que a leitura do texto literário em si pouco ou nada contribuirá na resolução das questões propostas na seção de atividades.

O Capítulo 1 segue com a exposição de uma linha do tempo, que indica os fatos históricos de destaque ocorridos no período do Barroco, constantes nas páginas 224 e 225. Nessas páginas, acompanhamos também a exposição de dois textos informativos, de natureza histórica. O foco do primeiro texto é definir o Barroco, enquanto o segundo situa o período em seu contexto histórico explicitamente, já que o tema, o Barroco: a expressão ideológica da Contrarreforma ressalta a ênfase que a leitura proposta atribui aos fatos históricos de destaque ocorridos no período, ressaltando a Contrarreforma como fomentadora da ideologia barroca.

A página 226 fecha o Capítulo 1, da Unidade 3, cuja temática A linguagem do Barroco foi relegada a segundo plano, pois, conforme evidenciamos, no capítulo predominam a exposição e análise de informações históricas. Destacamos ainda que são destinadas cerca de oito páginas ao movimento Barroco, abordado na referida unidade, em que o espaço destinado à leitura do texto literário produzido no período se limita a uma página e meia, conforme comentado. Outro fator relevante, que não pode ser ignorado, é o fato de que, ao se apresentar o texto literário, geralmente organizado em boxes destacados, ocorre a ampliação da fonte, reduzindo de maneira significativa o aproveitamento do espaço destinado ao texto ou recorte das obras literárias; enquanto, quando se trata de informações de caráter histórico, bem como a proposição de atividades, a redução da fonte possibilita a abordagem de número mais expressivo de informações.

O aluno, para realizar as atividades direcionadas pelo professor por meio do uso do livro didático em análise, vê-se diante da obrigação de realizar a leitura dos textos informativos, em maior número, ou literários, em uma abordagem limitada, apresentados nas seções que trazem informações históricas sobre o movimento literário em estudo. Essa organização está relacionada ao fato de um ou mais textos servirem de base para a resolução de um número significativo de questionamentos, a exemplo do que se observa a

partir da página 223, apresentada acima, que caracteriza o Barroco a partir da exposição e detalhamento de características relacionadas a esse movimento literário. De fato, nas páginas 223, 224, 225 e 226 não identificamos nenhum texto ou fragmento de obra literária, predominando a exposição de informes históricos e características. A exposição é fechada com um roteiro de estudo a ser resolvido pelo aluno, constituído por quatro questionamentos subjetivos, que tratam dos aspectos históricos e características do movimento literário.

Em contraposição à leitura do texto literário, que contribui com o desenvolvimento do letramento literário no ambiente escolar, os autores dedicam quatro páginas da unidade à abordagem de informações de caráter histórico a respeito do Barroco, que vão desde a contraposição das características do movimento literário ao seu antecessor Classicismo, através da apresentação de uma linha do tempo, à exposição de boxes contendo textos que aproximam o aluno dos fatos que marcaram o contexto histórico, vivenciado no período. Apresentada sob a denominação de O texto e o contexto em perspectiva multidisciplinar, esta seção distancia o estudante da leitura literária, que deveria constituir o foco do processo ensino-aprendizagem em Literatura.

Havemos de considerar que, na parte inicial deste capítulo destinado à Literatura, encontramos provocações pertinentes ao período histórico em que o Barroco se desenvolveu, como também no boxe Fique ligado! Pesquise!, onde constam dicas de filmes, obras literárias, músicas, sites e locais históricos que remetem ao movimento literário que será abordado. A arte barroca também está representada em duas páginas situadas logo após o boxe que permite a conexão do movimento com outros suportes para leitura, sendo explorada por questões.

Assim sendo, embora a Literatura constitua o ponto forte da coleção, o foco de abordagem se pauta na apresentação cronológica de informações históricas que marcaram o contexto no qual o movimento literário se desenvolveu, reduzindo o espaço que deveria ser concedido aos textos literários, dada a importância do seu estudo para o letramento literário do educando. Assim sendo, consideramos que a preocupação principal dos autores da coleção está na aprendizagem sobre a Literatura, enquanto o aprendizado através da Literatura, por meio da leitura e análise de textos ocupa segundo plano na organização da coleção apresentada pelos autores, pois a forma de organização do capítulo em análise foi replicada nos demais volumes.

Considerando a importância da construção de novos aprendizados por meio da aplicação das habilidades desenvolvidas a partir do letramento literário, a ser desenvolvido no ambiente escolar, destacamos ainda outro ponto fraco na coleção, relacionado às atividades. As questões propostas ao longo da unidade estão restritas a perguntas abertas, de modo que em uma seção à parte, denominada Em dia com o Enem e com o vestibular é que são propostos itens objetivos, constituídos por questões constantes em edições anteriores, seja do ENEM, seja de vestibulares.

Esse distanciamento incorre em dois riscos: o primeiro é que eles nem sejam resolvidos, pois são propostos como uma atividade extra, enquanto o segundo, ainda mais grave, é que o aluno não compreenda a importância das estratégias de leitura que precisam ser empregadas para sua adequada resolução, já que, geralmente, ao longo de sua vida escolar, o ensino da Literatura esteve focado nos aspectos históricos, enquanto, no caso específico do ENEM (2009), ele precisa ter desenvolvido o letramento literário para compreender o contexto de proposição das questões, que, por sua vez, são individualmente contextualizadas. Assim sendo, os docentes que decidiram adotar essa obra como seu principal suporte de atividades para o ensino da Literatura no Ensino Médio devem agir com cautela para não incorrer na desconstrução do perfil do leitor literário, que os documentos oficiais, a exemplo dos PCNEM (BRASIL,1998a) e DCNEM (BRASIL, 1998c - 2012a) defendem como uma responsabilidades da etapa, contribuindo de forma efetiva com o processo de letramento literário dos alunos.

3.2.2 Interpretação de texto

Acreditamos que a presença de um reduzido número de gêneros textuais na coleção Português: Linguagens seja resultado do foco atribuído à abordagem teórica atrelada aos conteúdos e temas relacionados à formulação de questões objetivas utilizadas em avaliações externas e em vestibulares, além das questões subjetivas que são apresentadas no espaço denominado pelos autores da coleção como Interpretação de texto. Trata-se de uma seção bastante resumida, localizada geralmente na parte final de cada unidade, constituída por apenas um capítulo, no qual observamos a exposição teórico-conceitual acerca do tema ou assunto em evidência, seguida da exposição de questões objetivas e/ou subjetivas, cuja resolução é explicada e justificada.

A organização dessa seção atende à necessidade de proposição de estudos e atividades que tratem da descrição e explicação de fenômenos linguísticos e cognitivos envolvidos na compreensão e interpretação de textos, uma vez que a abordagem estrita do código linguístico caracteriza-se como insuficiente para explicar os processos envolvidos na construção de sentido de muitos enunciados.

Segundo Goldnadel e Oliveira (2007, p. 124), “A Teoria da Relevância surge para explicar de que forma se dá o processo de atribuição de sentido, identificando as razões para as falhas na comunicação, quando ocorrem equívocos na interpretação.” Geralmente, as dificuldades de interpretação textual dos estudantes decorrem de falhas no processo comunicativo, relacionadas principalmente à abordagem fragmentada dos temas, adotada pelo professor de Língua Portuguesa, que, às vezes se utiliza de fragmentos, frases ou termos isolados, sob a justificativa de que as enunciações completas fatigam e afastam o aluno, comprometendo as possibilidades de interpretação proficiente de textos.

No entanto, essa orientação está voltada ao docente que, conhecendo a Teoria da Relevância, deverá aplicar seus pressupostos e orientações no planejamento e execução das aulas voltadas ao ensino da Língua Portuguesa. De fato, a coleção Português: Linguagens, ao final de cada uma das quatro unidades, que constituem os três volumes que formam a coleção, a exemplo do proposto pelo Capítulo 10, da Unidade 3, do Volume 1, intitulado A comparação e a memorização direciona reflexões teóricas e análises de atividades que contemplam os pressupostos teóricos da referida teoria, conforme será evidenciado a partir da exposição da amostra (16):

(16)



Fonte: Cereja & Magalhães (2013, p. 303-306), Vol.1.

Na amostra (16), acompanhamos a página introdutória do Capítulo 10, que trata dos processos de comparação e de memorização. A comparação pode ser processada a partir de textos diferentes, ou em um único texto por meio da realização de inferências. Já a memorização se situa no plano da absorção das principais informações constantes em textos por meio do uso de técnicas que favorecem a armazenagem desses dados no cérebro.

O espaço destinado pelos autores à interpretação de textos na Unidade 3, do Volume 1 da coleção em análise é inferior a quatro páginas. Nele estão expostos conceitos teóricos de comparação e memorização, seguidos respectivamente por exemplos de questões que ilustram os processos. Cremos que exista um prejuízo de abordagem teórico-conceitual para os estudantes do Ensino Médio, cuja compreensão do que seria comparação e memorização dispensa uma exposição formal mais pertinente ao docente, que deve apropriar-se da importância desses processos, a fim de desenvolver as

competências e as habilidades relacionadas não só a eles, mas também a outros fatores pertinentes ao processo de compreensão dos textos propostos para interpretação no contexto da sala de aula, bem como em avaliações externas, dentre as quais destacamos o ENEM (BRASIL, 1998a - 2009).


É oportuno ainda ressaltar que o prejuízo de uso do tempo pedagógico do aluno e do espaço do livro didático com exposições e resolução de atividades voltadas à perspectiva teórica dos assuntos tende a comprometer a abordagem das sequências discursivas e gêneros textuais, que deveriam ser amplamente exploradas nessa seção.

3.2.3 Produção de texto

A produção de texto constitui a seção de destaque na coleção Português: Linguagens, pois trata de diversos gêneros textuais, orientando os critérios a serem considerados na identificação, produção e reelaboração dos gêneros abordados. É importante destacar que a produção escrita se apresenta como um dos principais desafios para os docentes que lecionam a referida disciplina nos diferentes níveis de ensino. Sabemos que as limitações dos alunos se manifestam em diferentes níveis, pois, segundo Endruweit (2013, p. 13), a situação se repete “no ensino fundamental, nos consagrados textos sobre as férias; no ensino médio, na infundável preparação para o vestibular e, finalmente, na universidade, quando o aluno se depara com textos acadêmicos sem que tenha conseguido entender como se expressar na língua escrita.” De fato, a produção escrita exige do docente um planejamento adequado, a fim de que não se transforme em uma atividade mecânica, realizada para atender às suas exigências pedagógicas. As dificuldades decorrentes da limitação do estudante para produzir textos podem ser associadas ao distanciamento entre a escrita e a produção textual.

No cotidiano escolar, as orientações que sistematizam a escrita são trabalhadas em desconexão com a produção textual, e o aluno se apropria dessas orientações na perspectiva da memorização, mas não consegue associá-las às ações desenvolvidas no evento da produção. Por conseguinte, a coleção em análise trabalha o gênero a princípio, para depois orientar o processo de produção. Apresentamos na amostra (16), fragmento do Capítulo 2, da Unidade 3, constante no Volume 1 da coleção, que trata da organização estrutural, orientações para produção e reelaboração do texto:

(16)



PRODUÇÃO DE TEXTO

CAPÍTULO 2

Os gêneros instrucionais

São muitos os textos que circulam entre nós diariamente com o objetivo de nos dar orientações claras e objetivas sobre como proceder em determinadas situações: receitas, bulas de remédio, instruções e regras de jogos, manuais de funcionamento de aparelhos domésticos e máquinas, prospectos de concursos, manuais do consumidor, guias de cidades, folhetos sobre prevenção de doenças e epidemias, dicas de economia, tutoriais, etc. Alguns deles apresentam uma estrutura mais ou menos padronizada, enquanto outros empregam a forma que for mais conveniente para atingir sua principal finalidade, que é dar instruções ao leitor.

O TUTORIAL

TRABALHANDO O GÊNERO

As indicações sobre como utilizar determinada ferramenta, aplicativo ou programa de computador encontradas na internet são exemplo de texto tutorial. Veja a janela.

227

PRODUZINDO O TUTORIAL

Há, a seguir, duas propostas de produção de textos. Você poderá desenvolver as duas ou apenas uma delas, conforme a orientação do professor. Os textos produzidos serão expostos depois na Feira de Iniciação digital que a classe realizará no projeto do final desta unidade.

1. Não é só na internet que encontramos tutoriais sobre como realizar determinadas atividades. É comum encontrarmos esses textos também em revistas, folhetos, livros. Leia, a seguir, as resenhas de um filme¹ e de um livro que exploram a ideia do tutorial de forma um tanto inusitada.

O filme *Como perder um homem em 10 dias* conta a história de Andie Anderson, jornalista que escreve a coluna "Como fazer" em uma revista feminina. Em seus textos, Andie dá dicas às mulheres e, no filme, tem como projeto ensinar os erros geralmente cometidos pelas moças ao iniciarem um relacionamento.



[Texto dos autores.]

Jessica Peckwood levava uma vida tranquila no interior da Pensilvânia e esperava ansiosamente pelo início do último ano escolar. Seus planos eram se formar e conseguir uma bolsa de estudos para a faculdade, ganhar a olimpíada de matemática e namorar seu colega Jake Zim. Mas aí um novo aluno esquisitão (e muito gato) chamado Lucius Vladescu aparece do nada, dizendo que Jessica pertence à realeza vampírica e lhe foi prometida em casamento para selar a união entre os clãs mais poderosos dos vampiros. E de repente Jessica percebe que sua vida está prestes a virar de pernas para o ar.



[Disponível em: <http://www.orienta.com.br/vampiroapaixonado/>. Acesso em: 15/3/2012.]

Em grupos, monte com os colegas tutoriais inusitados, como os referidos nos títulos do filme e do livro comentados nas resenhas. Vocês podem escolher uma das sugestões a seguir ou imaginar outro tema, mantendo a ideia de explorar um assunto pouco comum em tutoriais.

- Como responder às perguntas do professor sem saber a matéria
- Como ficar mais 5 minutos na cama de manhã e não perder a hora
- Como ser o mais chato da classe
- Como ser amigo de seu pai/sua mãe em redes sociais sem pagar mico

2. A internet oferece muitas ferramentas a seus usuários, mas nem todas se difundem amplamente, ficando restritas ao conhecimento de uma parcela pequena da sociedade. Leia a notícia a seguir sobre um projeto do Google, publicada no portal do jornal Folha de S. Paulo.

educação 229

PLANEJAMENTO DO TEXTO

- Naveguem pelo site e anotem os passos para a utilização de cada ferramenta.
- Pensem no perfil do leitor, lembrando que o texto será direcionado a um público que precisa de orientações claras e minuciosas. Assim, indiquem passo a passo as ações necessárias e escolham imagens para ilustrar cada um deles. Criem uma introdução, ressaltando a importância de aprender a lidar com a ferramenta, e um desfecho para o texto. Deem ao tutorial um título atraente.
- Decidam, junto com o professor, o suporte a ser utilizado para a circulação do tutorial: folhetos, a Internet, etc.
- Entre as características do gênero a serem observadas, lembrem que o tutorial deve ter uma linguagem objetiva e sua organização deve ser esquemática, com o auxílio de imagens que indiquem claramente os passos a serem seguidos pelos leitores.
- Façam um rascunho e só passem o texto para o suporte final depois de uma revisão cuidadosa.

REVISÃO E REESCRITA

Antes de fazer a versão final do tutorial, observem:

- se ele apresenta título e as seções básicas (introdução, passos, desfecho);
- se as ações estão indicadas passo a passo, na sequência correta e sem que nenhuma etapa tenha deixado de ser mencionada;
- se os verbos referentes às orientações estão empregados no imperativo ou no infinitivo e sem alternância entre um modo e outro;
- se as indicações estão claras e objetivas e ilustradas adequadamente pelas imagens;
- se a linguagem está de acordo com a norma-padrão da língua;
- se o nível de formalidade está adequado ao público-alvo.

Façam as alterações necessárias e passem o texto para o suporte final.

Fonte: Cereja & Magalhães (2013, p. 227-231), Vol.1.

A apresentação dos gêneros instrucionais se processa na página 227, destinada à abertura da seção, onde é apresentada uma conceituação geral. Em seguida, na página 228, o primeiro gênero instrucional selecionado para a seção é apresentado, no caso o tutorial, a partir de uma breve exposição, acompanhada do link de uma página da internet que ilustra o gênero. Após a exposição do texto, que atende aos interesses de leitura do público alvo, cujo suporte é constituído por um gênero virtual, foram propostas seis questões, que tratam da finalidade, estrutura, tempo das ações expressas nas ocorrências verbais, variedade linguística empregada na produção do texto e ainda provocam o estudante a organizar as características do gênero em estudo.

Na página 229, conforme podemos observar na segunda imagem digitalizada da amostra (16), o estudante é orientado a produzir o gênero em estudo, de modo que a seção explora outros tipos de tutoriais que circulam em diferentes suportes, a exemplo das revistas. Nessa seção, são apresentadas duas propostas de produção, cabendo ao aluno desenvolvê-las, ou realizar uma escolha. A página 230 apresenta outro exemplo de tutorial, instrumentalizando o estudante com informações complementares pertinentes à produção do gênero.

Ainda nesta seção, já na página 231, o estudante encontra informações que tratam do planejamento que deve preceder à escrita, organizadas na seção Planejando o texto, bem como as orientações para revisão e reelaboração de sua produção, constantes na seção Revisão e reescrita, também presentes na página 231, conforme se pode acompanhar na última imagem da amostra (16).

Embora não seja possível demonstrar em razão de espaço, a seção segue com outros exemplos de gêneros instrucionais, todos organizados em uma sequência linear que começa com a apresentação do gênero, proposição de atividade, orientação para planejamento da escrita, revisão e reescrita do texto, se estendendo até a página 239, do Volume 1. Essa organização sistemática da seção de produção pode ser observada em todas as unidades que formam os três volumes da coleção. O capítulo em análise é fechado com o box Escrevendo com expressividade, que propõe reflexões contextualizadas acerca dos recursos linguísticos que emprestam à produção escrita clareza e precisão. O tema abordado nessa seção trata da importância dos conectivos no processo de coesão textual. Embora o tema pareça complexo, a forma prática de abordagem adotada pelos autores conferiu à atividade uma clareza que favorece a compreensão do estudante. O que fica a desejar é que um conteúdo tão pertinente à produção escrita foi tratado de forma pontual na coleção, já que as outras seções tratam de diferentes temas, conforme demonstrado nos Quadros 11, 12 e 13.

A preocupação em preparar o aluno no plano da produção escrita para o ENEM (BRASIL, 1998a - 2009) é evidente na coleção, uma vez que existe em cada volume um capítulo da produção de texto destinada à abordagem da dissertação- argumentativa, gênero cobrado em razão da realização do Exame. Acreditamos que esse fator pode prejudicar o trabalho com o gênero, em virtude de muitos docentes ainda obedecerem à sequência proposta pelo livro didático e, como esse capítulo está situado na última unidade de cada volume, corre-se o risco dessa seção não ser trabalhada pelo docente.

No geral, sem maiores ressalvas, a seção de Produção de texto da coleção Português: Linguagens constitui, de fato, de acordo com nossa observação e com fundamento nos objetivos estabelecidos para esta pesquisa na Introdução, o fator de relevância da coleção, com base em dois fatores primordiais: a produção escrita é proposta conforme os PCNEM (BRASIL,

1998b), pois busca desenvolver a competência discursiva, possibilitando o desenvolvimento linguístico do educando em consonância com os contextos de abordagem dos gêneros. Soma-se a essa orientação legal, a importância atribuída à produção escrita do aluno, defendida por pesquisadores da área, a exemplo de Souza (2011), que defendem que o principal suporte para organização das atividades voltadas ao processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa deva ser, conseqüentemente, os textos produzidos pelo aluno. Nessa perspectiva, a seção Produção de texto da coleção em análise se apresenta como o núcleo de organização das atividades linguísticas que serão desenvolvidas pelo docente da disciplina que, embora ocupe um espaço reduzido, foi aproveitada de forma satisfatória pelos autores da coleção.

3.2.4 Gramática

A gramática tradicional ocupa lugar de destaque na coleção, considerando o espaço destinado pelos autores ao eixo temático Língua: uso e reflexão. Para pesquisadores da área do ensino de Língua Portuguesa até a década de 60, as aulas da disciplina eram desenvolvidas conforme a concepção de linguagem como expressão do pensamento, e as atividades eram desenvolvidas com base no pressuposto de que era necessário aprender a ler e a escrever, para que o falante pudesse expressar suas ideias de maneira clara e objetiva.

De acordo com Perfeito, Cecílio e Costa-Hubes (2007, p. 138), no ensino da disciplina ocupavam destaque as atividades que permitiam ao estudante “conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico etc.”. Formalmente, a concepção de linguagem que fundamenta o ensino normativo foi transferida para segundo plano, cedendo espaço ao ensino descritivo, amplamente praticado na década de 80, com base no Estruturalismo, que concebia a linguagem como instrumento de comunicação. Nesse contexto, ganha destaque a análise morfológica e sintática, sempre conduzidas da classificação da menor unidade da língua possível de classificação morfológica, para depois ser inserida no contexto da frase, que servia como contexto para a prática da análise sintática.

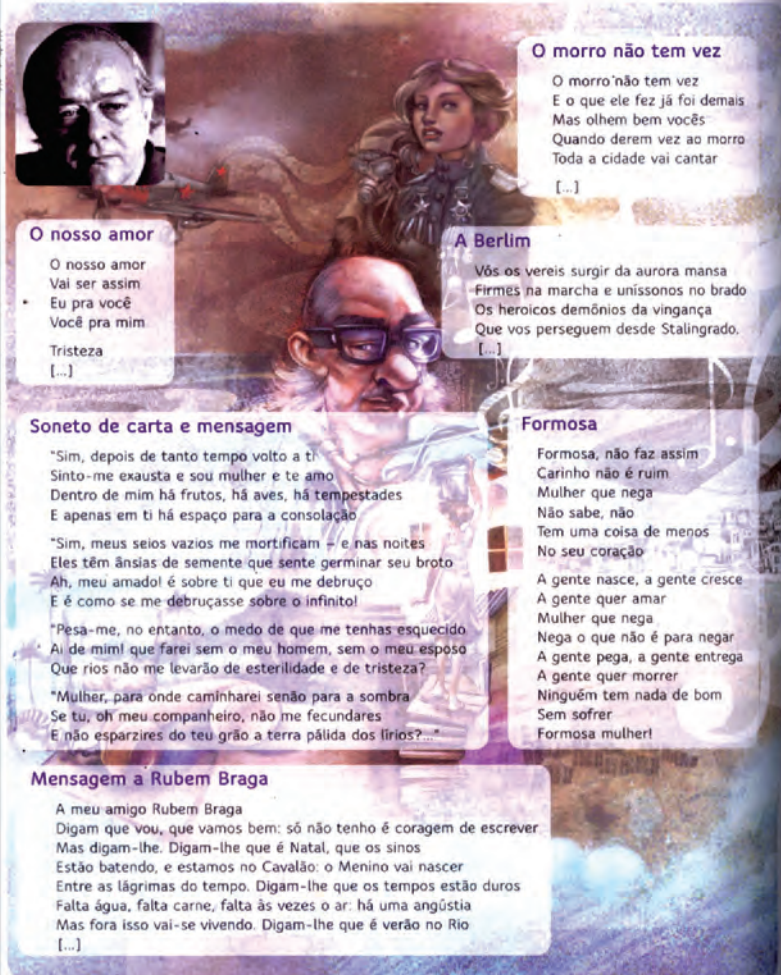
Embora as inquietações acerca da (in)eficácia das metodologias de ensino da Língua Portuguesa, baseadas nas concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, tenham sido

iniciadas ainda na década de 80, observamos na organização dos capítulos destinados ao eixo Língua: uso e reflexão na coleção Português: Linguagens, a predominância da organização baseada na prescrição e descrição, a exemplo da amostra (17), captada do Capítulo 11, da Unidade 1, do volume 2, que serve como base para a reflexão que nos propomos em realizar nesta seção:

(17)

PRONOMES PESSOAIS

Leia o seguinte painel de poemas ou trechos de poemas de autoria de Vinícius de Moraes.



O morro não tem vez

O morro não tem vez
E o que ele fez já foi demais
Mas olhem bem vocês
Quando derem vez ao morro
Toda a cidade vai cantar
[...]

O nosso amor

O nosso amor
Vai ser assim
Eu pra você
Você pra mim
Tristeza
[...]

A Berlim

Vós os vereis surgir da aurora mansa
Firmes na marcha e unissonos no brado
Os heroicos demônios da vingança
Que vos perseguem desde Stalingrado.
[...]

Soneto de carta e mensagem

*Sim, depois de tanto tempo volto a ti
Sinto-me exausta e sou mulher e te amo
Dentro de mim há frutos, há aves, há tempestades
E apenas em ti há espaço para a consolação

*Sim, meus seios vazios me mortificam – e nas noites
Eles têm ânsias de semente que sente germinar seu broto
Ah, meu amador é sobre ti que eu me debruço
E é como se me debruçasse sobre o infinito!

*Pesa-me, no entanto, o medo de que me tenhas esquecido
Ai de mim! que farei sem o meu homem, sem o meu esposo
Que rios não me levarão de esterilidade e de tristeza?

*Mulher, para onde caminharei senão para a sombra
Se tu, ôh meu companheiro, não me fecundares
E não esparzires do teu grão a terra pálida dos lírios?*

Formosa

Formosa, não faz assim
Carinho não é ruim
Mulher que nega
Não sabe, não
Tem uma coisa de menos
No seu coração

A gente nasce, a gente cresce
A gente quer amar
Mulher que nega
Nega o que não é para negar
A gente pega, a gente entrega
A gente quer morrer
Ninguém tem nada de bom
Sem sofrer
Formosa mulher!

Mensagem a Rubem Braga

A meu amigo Rubem Braga
Digam que vou, que vamos bem: só não tenho é coragem de escrever
Mas digam-lhe. Digam-lhe que é Natal, que os sinos
Estão batendo, e estamos no Cavalão: o Menino vai nascer
Entre as lágrimas do tempo. Digam-lhe que os tempos estão duros
Falta água, falta carne, falta às vezes o ar: há uma angústia
Mas fora isso vai-se vivendo. Digam-lhe que é verão no Rio
[...]

(Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/site/>. Acesso em: 20/4/2012)

96

Após ler os textos, discuta com o professor e os colegas: Que palavras ou expressões o poeta empregou para se referir às pessoas do discurso?

Os pronomes pessoais designam diretamente as pessoas do discurso, isto é, quem fala (1ª pessoa), com quem se fala (2ª pessoa) e de quem se fala (3ª pessoa).

Pronomes pessoais são aqueles que indicam as três pessoas do discurso.

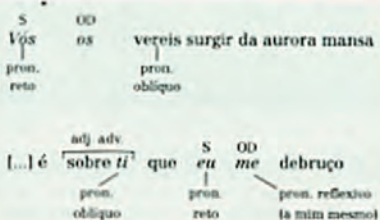
Os pronomes pessoais classificam-se em retos e oblíquos, de acordo com a função que desempenham na oração.

Os retos exercem a função de sujeito ou predicativo do sujeito.

Os oblíquos funcionam como complemento.

O pronome oblíquo que se refere ao mesmo ser indicado pelo pronome reto é chamado de **pronomes reflexivo**.

Veja a classificação dos pronomes nestes versos:



Vós: um pronome em extinção

Atualmente, o pronome pessoal *vós* raramente é empregado nas situações cotidianas de comunicação; em seu lugar, tem-se utilizado *vocês*. A forma *vós* ainda é empregada em textos bíblicos e literários e em situações muito formais, como textos jurídicos e políticos, por exemplo. Também é usado para criar um efeito de respeito ou subordinação ao interlocutor.

Segue o quadro tradicional dos pronomes pessoais da língua portuguesa. Leia-o e depois compare-o ao quadro apresentado pelo boxe **Contraponto**.

PRONOMES PESSOAIS				
Números	Pessoa	Retos	Oblíquos	
			Átonos (usados sem preposição)	Tônicos (usados com preposição)
Singular	1ª	eu	me	mim, comigo
	2ª	tu	te	ti, contigo
	3ª	ele/ela	o, a, lhe, se	si, ele, ela, consigo
Plural	1ª	nós	nos	nós, conosco
	2ª	vós	vos	vós, convosco
	3ª	eles/elas	os, as, lhes, se	si, eles, elas, consigo

Contraponto

O sistema de pronomes pessoais do português brasileiro vem sofrendo mudanças há muito tempo e já começa a ser descrito de modo diferente pelos linguistas.

O linguista Ataliba Castilho, por exemplo, acrescenta outras palavras à tradicional lista de pronomes pessoais e organiza-a em dois grupos: o do português formal e o do informal.

Veja o quadro apresentado pelo linguista:

	Pessoa	Português brasileiro formal		Português brasileiro informal	
		Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
Singular	1ª	eu	me, mim, comigo	eu, a gente	eu, me, mim, prep. + eu, mim
	2ª	tu, você, o senhor, a senhora	te, ti, contigo, prep. + o senhor, com a senhora	você/ocê/tu	você/ocê/cê, te, ti, prep. + você/ocê (= docê, cocê)
	3ª	ele, ela	o/a, lhe, se, si, consigo	ele/ei, ela	ele, ela, lhe, prep. + ele, ela
Plural	1ª	nós	nos, conosco	a gente	a gente, prep. + a gente
	2ª	vós, os senhores, as senhoras	vos, convosco, prep. + os senhores, as senhoras	vocês/ocês/cês	vocês/ocês/cês, prep. + vocês/ocês
	3ª	eles, elas	os/as, lhes, se, si, consigo	eles/eis, elas	eles/eis, elas, prep. + eles/eis, elas

(Ataliba T. de Castilho. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 477.)

Observações:

- No português brasileiro falado atualmente, as formas *você*, *a gente* e *vocês* são utilizadas também como pronomes pessoais e fazem referência, respectivamente, à 2ª pessoa do singular e à 1ª e à 2ª pessoas do plural. Formalmente, entretanto, correspondem à 3ª pessoa, tanto na conjugação verbal quanto na formação das formas oblíquas e átonas.
- Os pronomes oblíquos *o*, *a*, *os*, *as* assumem as formas *lo*, *la*, *los*, *las* após as formas verbais terminadas em *r*, *s* ou *z* e as formas *no*, *na*, *nos*, *nas* após fonemas nasais (*om*, *em*, *de*, etc.).
- Quando em uma oração ocorrem dois pronomes átonos, um com a função de objeto direto e outro com a função de objeto indireto, eles podem combinar-se: *Devolveram-me a revista* → *Devolveram-ma*.

Eu ou mim?

Os pronomes pessoais *eu* e *tu* desempenham a função de sujeito, enquanto os oblíquos tônicos *mim* e *ti* desempenham outras funções.

Observe o emprego do pronome *eu* na fala do lutador Anderson Silva, o Spider:

Spider: 'O que der para eu fazer para massagear meu ego, vou fazer'

Campeão dos médios do UFC, Anderson Silva se diz um homem vaidoso com a aparência: 'Só não vou ao cabeleireiro porque não tenho cabelo'.

(Disponível em: <http://sportglobo.com/site/eventos/sumate/noticia/2012/03/spider-o-que-der-para-eu-fazer-para-massagear-meu-ego-vou-fazer.html>. Acesso em: 20/4/2012.)



Anderson Silva

De acordo com a norma-padrão, na fala do lutador Anderson Silva não seria adequado empregar *mim* no lugar de *eu*. Isso porque o pronome reto *eu* funciona como sujeito do verbo *fazer*, que se

encontra no infinitivo. Da mesma maneira, não seria adequado empregar o pronome pessoal *tú*, por exemplo, na frase "Trouxe o livro para tú leres".

Na norma culta, os pronomes pessoais retos *eu* e *tu* (e somente eles) não podem ser regidos de preposição e desempenhar função de complemento. Por isso, na função de complemento, a preposição obriga o uso dos pronomes oblíquos tônicos *mim* e *ti*. Se o lutador tivesse dito "Para mim, é preciso fazer o que for possível para manter a aparência", seria adequado o emprego do pronome oblíquo, em vez do pronome pessoal do caso reto, pois, nessa frase, o pronome *mim* não desempenha a função de sujeito.

Veja outros exemplos:

Não há mais nada entre mim e você.
adj. adv.

Ela chegou até mim e me abraçou.
adj. adv.

Conscio eu com não? Conscio eu...?

Na norma-padrão, os pronomes oblíquos *si* e *consigo* só podem ser empregados como reflexivos na 3ª pessoa:

Valdosa, ela só fala de si mesma.

O professor trouxe as avaliações consigo.

Os demais, *comigo*, *contigo*, *conosco*, *convosco*, são utilizados normalmente:

Ela simpatizou comigo/conosco.

O emprego de *com vós* e *com nós* é admitido quando estes forem reforçados por outros, mesmos, próprios, todos, ambos ou qualquer numeral:

Ele já discutiu com nós ambos/com nós dois.

Função sintática dos pronomes pessoais

Conforme você deve ter observado:

- 1) os pronomes pessoais são sempre pronomes substantivados;
- 2) para distingui-los e empregá-los, é necessário saber que função sintática desempenham na oração.

Assim:

Os pronomes retos empregam-se como sujeito e predicativo do sujeito:

Eu, sou, eu, era.
S PS

Os pronomes oblíquos (âtonos ou tônicos) geralmente exercem a função de objeto direto ou indireto.

Os âtonos de 3ª pessoa *o*, *a*, *os*, *as* funcionam como objeto direto; *lhe*, *lhes*, como objeto indireto; *me*, *te*, *se*, *nos*, *vos* podem ser objeto direto ou indireto, dependendo da predicação do verbo que completam:

Convidou-me os a sair.
OD

Emprestaram-me os os livros.
OI

Os tônicos são sempre precedidos de preposição. Por isso, sua função sintática só pode ser determinada pela predicação do verbo ou nome ao qual servem de complemento:

Carolina é fiel a ela.
CN

O trabalho foi feito por mim.
agente da passiva

Em muitos casos, o pronome oblíquo pode equivaler a um pronome possessivo, situação em que exerce a função de adjunto adnominal:

Rasgura-me o livro → Rasgura o meu livro.
adj. mên. adj. adn.

O painel de poemas que serve como contexto para introdução da exposição realizada em mais quatro páginas sobre os pronomes pessoais é explorado apenas no seguinte questionamento, exposto no início da página 97: “Após ler os textos, discuta com o professor e os colegas: Que palavras ou expressões o poeta empregou para se referir às pessoas do discurso?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 97) O capítulo segue com a exposição de conceitos que diferenciam pronomes retos de oblíquos, sendo que os exemplos utilizados para abordar essas diferenças são extraídos dos poemas, no entanto inexistente qualquer indicação que informe essa utilização. Considerando esse fato, é oportuno salientarmos que os exemplos não são analisados em seu contexto real de uso, a partir da exploração dos textos. Outras ocorrências desse fato são identificadas nos Volumes 2 e 3 da coleção Português: Linguagens.

A seção Contraponto, introduzida na segunda metade da página 97, por meio de um quadro comparativo que indica, em uma perspectiva normativa, a correlação entre pronomes retos e oblíquos, é seguida pela exposição pertinente das mudanças que os pronomes pessoais estudados pela Língua Portuguesa vêm sofrendo ao longo do tempo, sinalizando a presença pontual de uma abordagem reflexiva. Essa abordagem pode ser conferida na parte inicial da página 98. Apesar de as informações constantes nessa seção tratarem das modificações em relação aos pronomes pessoais, o quadro se limita a teorizar informações e suposições acerca dessas mudanças. Ainda na página 98, após o comentado quadro, identificamos somente um contexto real de uso da língua que trata da diferença, entre o uso do eu e do mim, conforme se pode observar na sequência da amostra (17). A maioria dos exemplos apresentados na sequência da referida amostra são apresentados deslocados de um contexto de uso, limitando-se a expor as regras que normatizam a utilização dos pronomes pessoais, sempre demonstrados através de exemplos constituídos por períodos isolados, conforme é possível constatar analisando a página 99, que fecha a amostra (17).

Compreendemos que é função do professor de Língua Portuguesa abordar a gramática reflexiva, pois a escola é o espaço por excelência onde o estudante se dirige para apropriar-se de conhecimentos que ampliem sua visão e possibilidades de compreender melhor os textos e contextos que permeiam, de forma direta ou indireta, sua vida. No entanto, os resultados de avaliações internas, praticadas no interior das escolas, e de avaliações em larga

escala realizadas a nível mundial, nacional ou estadual evidenciam, através dos altos índices de reprovação em Língua Portuguesa e dos críticos resultados em avaliações externas, que o aluno não está sendo trabalhado na perspectiva em que ele é avaliado, principalmente em relação ao ensino de gramática, pois o ensino foca os aspectos normativos e estruturais, enquanto a ênfase em avaliações externas é o contexto de uso dessas ocorrências.

É importante ainda ressaltarmos que, no Volume 1, destinado ao primeiro ano do Ensino Médio, da coleção Português: Linguagens, os temas contemplados aproximam-se mais da proposta de renovação para a seção, defendida por Cereja e Magalhães (2013), no Manual do Professor. A seleção de temas para estudo como Variedades linguísticas, Figuras de linguagem, Intertexto e interdiscurso e Introdução à semântica, dentre outros, evidencia a adequação das Unidades 1 e 2 do primeiro volume à abordagem de temas que tratam do uso da Língua Portuguesa em situações comunicativas. A Unidade 3 do mesmo volume aborda orientações, em uma perspectiva normativo-descritiva, acerca de orientações para a escrita, explorando temas como Sons e letras, Divisão silábica e Acentuação. Na Unidade 4 do Volume 1, são contemplados os temas Estrutura de palavras e Formação de palavras, em uma perspectiva semelhante à utilizada pelos autores nas demais unidades. Conforme evidenciam os Quadros 14 e 15, o foco da seção constitui a Morfologia e a Sintaxe, no Volume 2, e a Morfossintaxe no Volume 3.

Ratificamos a importância do trabalho desses temas nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, quando o estudante atingiu um nível de maturidade mais elevado que lhe permite compreender as orientações que sistematizam a escrita e outros importantes aspectos da língua, a exemplo das variedades linguísticas. Entretanto, o que não se adequa ao contexto ensino-aprendizagem da disciplina em uma perspectiva de ensino produtivo é que as regras sejam apresentadas ao aluno, deslocadas de seu contexto de uso, sendo que os exemplos utilizados são adotados de situações formais de uso da língua, ignorando as demais possibilidades de realização da mesma.

Embora o Manual do Professor, apresentado pelos autores com a descrição da obra defenda uma abordagem gramatical renovada, constatamos o predomínio da gramática normativa, bem como a apresentação de temas segundo a orientação estruturalista, de forma explícita e acentuada nos Volumes 2 e 3. Salientamos que a perspectiva de ensino da língua voltada à concepção de linguagem como processo de interação social, da qual decorre a

relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, por meio do uso da linguagem, ainda se encontra no plano do discurso, já que na prática essa abordagem é pontual, fazendo-se mais notória apenas no Volume 1.

3.2.5 Oralidade e as variedades linguísticas

As peculiaridades da oralidade são contempladas de forma indireta em alguns gêneros textuais, a exemplo do seminário, no entanto não constituem unidades sistematizadas de estudo, a fim de que o aluno compreenda as diferenças entre a oralidade e a escrita, e se aproprie das orientações acerca de sua importância para uso adequado da linguagem. A seção extra Vivências, presente no fechamento de cada uma das quatro unidades de cada volume, propõe a realização de atividades linguísticas que contemplam a oralidade. A amostra (18) ilustra a forma de apresentação dessa seção, presente no final da Unidade 3 do Volume 1:

(18)

“VIVÊNCIAS”



Projetar e desenvolver um currículo ou projeto de ensino exige um planejamento cuidadoso antes de partir para a prática. Há a possibilidade de preparar o plano de ensino como um projeto e isso facilita a gestão da sala de aula e a avaliação dos alunos. Para isso, é necessário ter em mente os objetivos de ensino, a metodologia que será empregada, os recursos que serão utilizados e o tempo que será necessário para isso.

A tecnologia é um assunto que interessa a todos. Embora hoje nem todas as pessoas de nossa país estejam incluídas digitalmente na sociedade, é difícil encontrar alguém que, de alguma forma, não esteja ligado ao mundo digital. Seja por meio das redes sociais, seja recebendo e-mails no celular ou no escritório, seja navegando na Internet ou se comunicando por ela, cada vez mais as pessoas começam a participar desse movimento chamado revolução digital.

Acompanhar o desenvolvimento tecnológico, entretanto, é possível para um número limitado de pessoas, uma vez que a tecnologia digital se desenvolve rápida e continuamente.

Neste projeto você vai reunir sua produção textual das unidades 2 e 3 relacionada ao assunto, vai produzir novas falas e, juntamente com seu grupo e com a classe, montar uma feira voltada à inclusão de pessoas no mundo digital.

Consistem para participar da feira colegas de outras aulas, professores de outras disciplinas e funcionários da escola, bem como familiares e amigos. Divulguem amplamente o evento, por meio de folhetos e faixas distribuídas pela escola.

313

Fonte: Cereja & Magalhães (2013, p. 313), Vol.1.

A seção Vivências, presente na amostra (18), propõe a realização de um projeto, cuja temática apresentada pelo livro didático Feira de Inclusão Digital versa sobre a importância da tecnologia no processo de interação social entre as pessoas da contemporaneidade. O tema é pertinente ao desenvolvimento das atividades que a seguem, dispostas em duas páginas que detalham os procedimentos a serem adotados pela turma na realização do projeto. Embora a abordagem da oralidade ocorra de forma indireta, destacamos a importância da ação docente no sentido de fazer os alunos compreenderem as diferenças entre as realizações orais e escritas, na realização das atividades propostas. Para tanto, o docente deve utilizar material complementar para desenvolver atividades pertinentes ao contexto discursivo.

Já as variedades linguísticas estão diretamente abordadas, exclusivamente no capítulo 7 da unidade 1 do primeiro volume, de modo que esse tema amplo não é mais retomado ao longo da coleção, restringindo-se à apresentação dos dialetos, registro e gírias. Essa restrita abordagem confirma a prioridade atribuída pela coleção à modalidade escrita da língua, bem como à norma padrão, podendo contribuir com o processo de exclusão social dos educandos que utilizam as demais formas de realização da língua. Diante desse fato, faz-se necessário que o docente planeje e desenvolva atividades que contemplem as variedades linguísticas, caso contrário o educando não desenvolverá as habilidades necessárias à compreensão das diferentes formas de manifestação da linguagem, conforme determina a LDB 9.394/1996, confirmada pelos PCNEM (BRASIL,1998b).

3.3 CORRELAÇÃO ENTRE OS CONTEÚDOS ABORDADOS NO LIVRO DIDÁTICO E NAS QUESTÕES DO ENEM DIANTE DAS DIRETRIZES OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O levantamento de dados apresentados na seção de abertura da subseção 3.1, que trata das competências e das habilidades de Língua Portuguesa contempladas no ENEM entre 2009 e 2014, bem como na subseção 3.2, que aborda os conteúdos do livro didático relativos à área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias oferece subsídio para que a correlação entre os dois objetos de estudo definidos para essa pesquisa seja efetivada.

Nessa perspectiva, justificamos a inviabilidade de sistematizarmos esta última seção em subseções, estratégia de organização adotada desde o primeiro capítulo deste trabalho, em razão da coleção Português: Linguagens está organizada em quatro frentes, conforme definição de seus autores, enquanto a Matriz de Referência da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, da qual a Língua Portuguesa constitui o principal componente curricular, encontra-se estruturada em nove competências e trinta habilidades, das quais contemplamos as competências 1, 5, 6, 7, 8 e 9 e suas respectivas habilidades, em virtude de elas estarem diretamente relacionadas aos objetos de conhecimento referentes à Língua Portuguesa. Então, nessa seção analisamos, em uma perspectiva interdisciplinar, os conteúdos contemplados pela citada coleção, destacando sua contribuição para o desenvolvimento das competências e habilidades, referentes à Língua Portuguesa, presentes na Matriz de Referência do ENEM.

A competência 1, da referida área trata da aplicação da tecnologia da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida do estudante. Como a LDB 9.394 (BRASIL, 1996) orienta que o Ensino Médio deve tratar da formação integral do estudante, preparando-o para o prosseguimento dos estudos e para a inserção no mercado de trabalho, ressaltamos a importância da utilização das tecnologias da informação e comunicação pela escola como ferramenta pedagógica, pois elas contribuem tanto para a otimização do tempo pedagógico, como também para que o aluno compreenda que essas ferramentas podem ser utilizadas em diferentes contextos, em uma perspectiva produtiva, também no âmbito do trabalho. Essas orientações são pertinentes, pois o mercado de trabalho espera receber trabalhadores proativos, sendo que a utilização das TICs em contextos produtivos no mercado de trabalho contribui para a modernização dos ambientes laborais.

No plano linguístico, a habilidade 1 trata da identificação das diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação. O tratamento das diferentes linguagens é indicado pela LDB 9.394 (BRASIL, 1996). Compreendemos e ressaltamos a necessidade de a escola tratar das peculiaridades das linguagens utilizadas nos diferentes ambientes, sem tratá-los como erros. As pesquisas desenvolvidas pela Sociolinguística indicam que a linguagem varia, adequando-se às circunstâncias e ao contexto de uso, de forma que a escola

não pode ignorar essa orientação, classificando as diferenças de registro como erro, pois cada ambiente exige o uso de uma linguagem peculiar.

Então, a habilidade 1, conforme demonstra o Quadro 10, vem sendo abordada nas edições do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009) compreendidas no período de 2009 a 2014. Desse intervalo, observamos que, em 2012, nenhuma questão tratou da referida habilidade, mas essa ausência foi “compensada” com três questões na edição de 2014. No contexto de abordagem da Língua Portuguesa no Exame, as diferentes linguagens e seus recursos expressivos são abordados em textos de diferentes gêneros, que contextualizam as questões do Exame. Na coleção Português: Linguagens, a identificação das linguagens diferentes que constituem os sistemas de comunicação favorece a utilização de textos de gêneros diversos, produzidos em diferentes contextos comunicativos, indo do recado ao texto argumentativo, produzidos a partir do uso de diferentes linguagens, adequadas ao respectivo contexto comunicativo. A habilidade 2 destaca a importância de recorrermos aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolvermos os problemas de ordem social. Essa habilidade ratifica a importância do respeito às diferentes realizações linguísticas, pois precisamos, a princípio, superarmos o preconceito linguístico, que exclui e afasta pessoas do contexto de convívio social e escolar, contribuindo com a ampliação da exclusão escolar, que desencadeará a posterior exclusão social. Superado o preconceito linguístico, a escola deve orientar o estudante a utilizar as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para solucionar outros desafios, que tratam, inclusive, da adequação da linguagem ao contexto comunicativo.

O Quadro 10 demonstra que a habilidade 2 foi contemplada nas edições do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009) compreendidas em 2012, 2013 e 2014, ocorrendo o efeito de ampliação gradativa, com uma, duas e três questões respectivamente. Nas edições anteriores foi identificada somente uma questão na edição de 2009. A utilização dos conhecimentos acerca das linguagens dos sistemas de comunicação e informação para sanar problemas de ordem social é uma prática que remonta o princípio da convivência social humana, de forma que a coleção Português: Linguagens contempla essa temática em contextos onde é discutida a função social desses sistemas.

A relação entre as informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas é o foco da habilidade 3. Essa função social dos sistemas de comunicação e informação deve ser tratada pelo professor de Língua Portuguesa e pelos demais, já que, segundo os PCNEM (BRASIL, 1998b), o domínio da língua é a base do processo de construção de saberes nas diferentes áreas do conhecimento. Pertinente é esclarecermos que cada componente curricular tratará das peculiaridades de sua linguagem, enquanto ao professor do referido componente curricular compete o tratamento dos aspectos gerais que tratam da utilização da linguagem em sintonia com as exigências do contexto comunicativo.

A função social dos sistemas de comunicação e informação vem sendo tratada com regularidade nas três últimas edições do ENEM pesquisadas, conforme dados apresentados no Quadro 10. Já a coleção Português: Linguagens aborda essa habilidade na seção Interpretação de texto, onde estão sistematizadas informações e exemplificações a respeito de algumas habilidades avaliadas no Exame, propondo uma reflexão a respeito do investimento na relação entre conteúdo e contexto de convivência social, já que a escola não pode mais limitar-se à exposição de conteúdos desconectados de seu contexto de uso.

A habilidade 4 trata do reconhecimento das posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação. A perspectiva é que o estudante assuma uma postura crítica diante dos usos inadequados realizados das linguagens, na perspectiva de que ele possa posicionar-se em uma perspectiva contrária ao preconceito linguístico que se materializa em diferentes contextos linguísticos.

Em todas as provas da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, aplicadas no intervalo situado entre 2009 a 2014, identificamos a presença de questões que tratam da postura crítica em relação aos usos sociais feitos das linguagens. De fato, esse é um tema em evidência na área da Linguística desde a década de 50, quando foram iniciadas as discussões a respeito da importância de a escola tratar da linguagem em uso, expandindo-se além da abordagem da norma padrão. Embora a coleção Português: Linguagens restrinja a reflexão acerca das variedades linguísticas a um capítulo, ignorando inclusive o fator social da problemática, evidenciamos a importância das inserções que o professor que trabalha com essa coleção deve realizar para

que os estudantes do Ensino Médio compreendam a importância de sua realização linguística tornar-se o ponto de referência para as reflexões sobre a necessidade de se dominar a norma padrão, bem como reconhecer outras linguagens e usá-las em contextos adequados, reduzindo ou mesmo excluindo as possibilidades do preconceito linguístico, um problema recorrente e contribuinte da exclusão escolar e social de muitos estudantes.

A proposta da Matriz de Referência da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias orienta que a Literatura deve ser trabalhada de forma a contemplar prioritariamente a leitura, orientação que pode ser confirmada na competência 5, e nas habilidades de nº 15, 16 e 17. Esse referencial não exclui a abordagem do contexto histórico, social e econômico, no qual as obras e textos são produzidos, no entanto a habilidade 15 orienta que esses aspectos relacionados ao contexto da produção literária devam ser situados na relação entre o texto literário e o seu contexto de produção. A relação entre as informações acerca das concepções artísticas e os procedimentos de construção do texto literário é o foco da habilidade 16, complementada pelo reconhecimento da presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional, que constituem a habilidade 17.

Expostas as proposições defendidas, de forma específica, no plano das habilidades que tratam da Literatura no ENEM, ressaltamos a importância do desenvolvimento delas, visto que possibilitam a leitura proficiente do texto literário, contribuindo para que o letramento literário do estudante do Ensino Médio se consolide ao longo de três anos. O referido letramento é uma prática social, de responsabilidade da escola, que pode e deve escolarizar a Literatura, sem descaracterizá-la, conforme orienta Cosson (2009). Para tanto, o letramento literário depende da experiência resultante da troca de significados entre o leitor e o texto literário, possibilitando a ampliação das possibilidades de compreensão do texto, além de favorecer o questionamento do discurso proferido que, aliado ao despertar da sensibilidade, resultam no prazer estético, provocando sensações e descobertas que permitem ao estudante a construção de significados que incidem em seu caráter autônomo e humanizado.

A competência e as habilidades já tratadas que remetem ao ensino de Literatura indicam que ele deve contribuir no processo de formação de leitores, sendo o texto literário considerado como objeto de leitura e reflexão. É pertinente considerarmos que a leitura valida o ensino de Literatura, visto que, por meio dela, o leitor imerge e submerge na leitura sem comprometer seu senso crítico, ampliando-o. Esta orientação se apresenta de acordo com as diretrizes propostas pelos PCNEM (BRASIL, 1998), confirmadas nas DCNEM (BRASIL, 1998c – 2012a), possibilitando a correlação entre os objetos de conhecimento e o contexto de vivência do estudante, uma vez que o texto literário contextualiza as questões que tratam dos objetos de conhecimento propostos pela competência 5 e habilidades 15, 16, e 17 avaliadas no ENEM.

O resultado da análise da coleção Português: Linguagens, divulgada pelo FNDE, destaca a articulação promovida pela leitura como um ponto forte desse livro didático, relacionando a contextualização da produção literária a informações relevantes sobre autores e obras dos movimentos literários estudados. Observamos na apresentação do resultado dessa análise um fato contraditório, pois a avaliação da coleção informa a predominância da diretriz de contextualização, sendo que os textos e obras literárias deveriam ocupar o espaço e o foco da frente de Literatura organizada pelos autores, em lugar das informações sobre autores e obras. De fato, o levantamento de conteúdos apresentado nos Quadros 11, 12 e 13, presentes na seção 3.2, indica que o eixo Literatura ainda se encontra organizado em conformidade com a orientação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 5.692 (BRASIL, 1971), pois as informações a respeito do contexto histórico, características, biografia dos autores e exposição das principais obras que marcaram cada movimento literário constituem o centro de abordagem dos conteúdos da frente contemplados pela coleção.

Com base em dados quantitativos, levantados por meio da identificação da competência 5 e das habilidades 15, 16 e 17 avaliadas nas questões que contemplam os objetos do conhecimento concernentes ao texto literário, bem como as circunstâncias implicadas no processo de produção, apresentamos o Quadro 14:

Quadro 14: Competências e habilidades de Literatura avaliadas no ENEM

HABILIDADE/ANO	2009	2010	2011	2012	2013	2014
H15	03	01	03	03	02	02
H16	04	02	01	04	03	02
H17	02	01	03	02	00	01

Fonte: Agostinho de Sá (2015)

O Quadro 14 evidencia a presença da competência 5 e das habilidades 15, 16 e 17 nas últimas seis edições do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009), sendo que existe uma variação no número de questões a cada edição. Destacamos que, do conjunto de 39 questões analisadas, inexistiu uma questão que exigia do candidato a memorização de informações relacionadas à historicidade literária. Em consequência desse fato, o processo ensino-aprendizagem de Literatura deve priorizar a abordagem de textos produzidos no contexto peculiar de cada movimento, a fim de que o estudante desenvolva as habilidades necessárias à compreensão dos textos produzidos em diferentes períodos da Literatura nacional. Nessa perspectiva, para que o letramento literário do estudante do Ensino Médio seja desenvolvido, a atividade pedagógica deve contemplar aspectos da literariedade como a subjetividade, a interdiscursividade, a intertextualidade, e ainda a presença de aspectos fonéticos, fonológicos e sintáticos, dentre outros.

Por sua vez, a coleção Português: Linguagens destinou um espaço significativo às escolas literárias nos três volumes que constituem a coleção, e os dados quantitativos que evidenciam essa informação estão apresentados no Quadro 15:

Quadro 15: Número de páginas da coleção
Português: Linguagens destinadas à Literatura

VOLUME/ UNIDADE	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3
UNIDADE 1	38	29	79
UNIDADE 2	30	27	38
UNIDADE 3	42	45	33
UNIDADE 4	25	26	52

Fonte: Fonte: Agostinho de Sá (2015)

O Quadro 15 evidencia que o espaço concedido à Literatura na coleção é expressivo, no entanto é inoportuno destacarmos exclusivamente a quantidade, desconsiderando dois dados pertinentes: o primeiro se situa no plano do excesso com o qual foi tratado o tema nas unidades 1 e 4, do Volume 3, destinado aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, cuja disposição de material situado no âmbito da Literatura supera 200 páginas. Embora os alunos, na etapa final da educação básica, mostrem-se mais receptivos à leitura de textos literários, a carga horária disponibilizada pelas escolas públicas é insuficiente para discutir com profundidade os textos e exposições históricas e biográficas contempladas no volume.

Outro fator preocupante é a utilização linear da obra, adotada por boa parte dos professores que atuam no Ensino Médio que, possivelmente, diante da fragilidade do seu processo de formação acadêmica, ou até mesmo em função da falta de tempo para definição das leituras e atividades prioritárias para abordagem dos conteúdos, acabam por trabalhar as unidades iniciais dos volumes, enquanto, frequentemente, a terceira e quarta unidades são trabalhadas de forma condensada, ou mesmo nem são contempladas, conforme depoimento de colegas professores.

Considerando, além da falta de equivalência quantitativa entre o espaço destinado aos movimentos literários no livro didático e o quantitativo de questões cobradas no ENEM (BRASIL, 1998a - 2009), as principais divergências estão situadas na forma de abordagem do conteúdo e na proposição de atividades. Nessa perspectiva, retomamos a evidência atribuída pela coleção Português: Linguagens à abordagem dos aspectos históricos que marcaram o período no qual o movimento literário se desenvolveu, bem como informações de caráter biográfico a respeito da vida dos autores de destaque em cada período. Já o espaço destinado à exposição dos textos literários para leitura e resolução de atividades é bastante resumido, contrariando as orientações legais apresentadas pelos PCNEM (1998b), DCNEM (1998c – 2012a) e OCNEM (2006b), que unificam a orientação no sentido de garantir que a leitura de textos literários constitua o foco da atividade pedagógica com a Literatura.

Compreendemos que as aulas de Língua Portuguesa não devam limitar-se às orientações para resolução de questões objetivas, mas defendemos que a alocação das questões objetivas, apresentadas pela coleção, no boxe Em dia com o ENEM e o vestibular dificulta a correlação entre as questões de múltipla escolha e o objeto de conhecimento abordado pelo professor na aula, ao longo do estudo do tema. Por ser a escola o espaço em que o aluno disponibiliza de tempo e estratégias para argumentar e assimilar o conteúdo a partir da utilização de diferentes estratégias, seria pertinente que o desenvolvimento das competências e das habilidades propostas na Portaria nº 109/2009 fosse contemplado nos objetivos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, visando ao equilíbrio entre o tempo pedagógico e a realização de atividades significativas para o aluno.

Essa orientação, embora não deva ser repetida em outras seções, se aplica às demais frentes do livro didático, como também às competências e habilidades ainda não contempladas nessa correlação, uma vez que as questões de múltipla escolha, propostas pela coleção Português: Linguagens estão certamente localizadas ao final das unidades, podendo até mesmo não ser utilizadas pelo professor em função do pouco tempo pedagógico para muitas atribuições, ou ainda serem inadequadamente resolvidas nos fragmentos de tempo que restam ao final da aula, sem que lhes seja atribuída a real importância para o contexto de apropriação dos conteúdos e preparação para as avaliações externas.

A competência 6 trata da compreensão e do uso dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade no processo de constituição de significados, expressão, comunicação e expressão. Essa competência é constituída pelas habilidades 18, 19 e 20. A habilidade 18 trata da identificação dos elementos que concorrem para a progressão temática, bem como para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos, amplamente explorados no ENEM (BRASIL, 1998a - 2009), visto que um ou mais textos serve(m) como contexto para proposição das questões.

A variedade de gêneros textuais utilizada na formulação das questões de Língua Portuguesa aplicadas no período compreendido entre 2009 e 2014 está representada na **Tabela 1**:

Tabela 1: Gêneros textuais nas questões de Língua Portuguesa do ENEM 2009-2014

GÊNERO	QUESTÕES	EDIÇÃO	TOTAL
Aforismo	100	2014	01
Análise crítica	99(II)	2011	01
Anedota	111	2011	01
Anúncio publicitário	102 100, 122/123, 124 97, 123 115	2010 2011 2012 2014	07
Artigo de opinião	121, 122, 129(I) 98	2009 2013	04
Carta	105	2012	01
Carta argumentativa	93	2009	01
Carta do leitor	126(II) 119	2011 2012	02
Cartas (seção de revista)	126(I)	2011	01
Cartaz	96/97 119, 132(II) 114 103 96(II)	2009 2010 2012 2013 2014	06
Cartum	110	2013	01
Charge	103, 109 119 127, 131	2012 2013 2014	05
Conto	128 101 101	2009 2012 2013	03
Conversa telefônica	92	2009	01
Crítica jornalística	123	2013	01
Crônica esportiva	125 118	2010 2013	02
Crônica literária	124 103 127, 134 101, 110, 120, 125	2010 2011 2012 2014	08
Currículo	105	2010	01
Definição comentada	129	2010	01
Diário (fragmento)	102(I/II)	2012	01
Documento (atividade manuscrita)	96	2013	01
Documento (fragmento de carta)	114(I)	2013	01
Edital	107	2013	01
Editorial	120 118, 121	2012 2014	03
Entrevista	128 115	2012 2013	04
Imagem	112 133/134 116(II) 120	2009 2011 2012 2013	05
Infográfico	97 135	2011 2013	02
Lei (Artigos)	105		01
Letra de música	98, 111 120(I) 101(I), 104, 120 111(II) 100 129	2009 2010 2011 2012 2013 2014	09
Nota de editor de livro	119(II)	2009	01
Notícia	135 121, 135	2010 2011	04

Fonte: Agostinho de Sá (2015)

A utilização dos gêneros textuais para contextualizar as questões de Língua Portuguesa na prova do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009) é uma prática invariável, pois todas as questões são precedidas de textos. Nas seis últimas edições do Exame, foram utilizados 44 gêneros diferentes, em diversas circunstâncias, garantindo que todos os comandos sejam precedidos por textos relacionados, de forma direta ou indireta, ao objeto de conhecimento abordado em cada questão. Há questões que tratam diretamente dos aspectos concernentes ao gênero, considerando a estrutura, a composição e/ou o estilo, no entanto a maioria dos textos é utilizada para situar o leitor em relação ao contexto de abordagem da questão.

Destacamos a frequente utilização do texto informativo nas seis últimas edições do Exame, onde identificamos 41 ocorrências. Esse fato evidencia a importância atribuída à informatividade do candidato que identifica o gabarito de cada questão, utilizando-se das informações presentes nos textos que as contextualizam para responder aos comandos.

O poema é também utilizado com alta frequência, já que identificamos 31 questões formuladas a partir da utilização desse gênero como contexto. Ressaltamos, portanto, a importância de o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio investir na leitura e desenvolvimento de estratégias que favoreçam a compreensão do texto literário, cuja subjetividade, dentre as demais características, precisa ser compreendida pelo candidato, a fim de que o gabarito seja adequadamente identificado. Sobre isso, destacamos a importância da compreensão do texto no processo de letramento literário do estudante, deslocando o foco do ensino-aprendizagem da Literatura dos aspectos históricos do período que serviu de contexto ao seu desenvolvimento e informações biográficas dos principais autores de cada movimento literário, conforme legitimava a LDB 5.692 (BRASIL, 1971).

Evidenciando ainda a importância do trabalho com o texto literário para o processo de formação de leitores proficientes, que desenvolveram as competências e as habilidades exigidas no processo de resolução das questões do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009), identificamos a ocorrência de 13 questões formuladas a partir da utilização de trechos de obras literárias como contexto para apresentação das questões. Ressaltamos, em relação a essas questões, que inexistem cobranças em relação à identificação de informações relacionadas ao período histórico em que as obras foram escritas, nem de identificação de seus autores. De fato, o foco da análise é a compreensão do texto literário, que

mesmo sendo utilizados recortes e fragmentos das obras não prejudica o nível de compreensão dos candidatos.

O texto argumentativo foi utilizado como contexto para formulação de 20 questões nas provas do ENEM aplicadas entre 2009 e 2014, evidenciando a importância de a escola investir no desenvolvimento do potencial argumentativo do estudante do Ensino Médio, que deve conceber o contexto da escola como o espaço por excelência que investe no perfil do produtor de textos ao articular seus argumentos do ponto de vista oral ou escrito. A argumentação adotada no Exame trata de diferentes temas, relacionados a diversos contextos, cuja compreensão é favorecida pela articulação entre o saber sistematizado e as vivências do estudante do Ensino Médio, considerando que o período de escolarização compreende os diferentes argumentos presentes na superfície e estrutura profunda dos textos argumentativos.

A utilização de gêneros textuais relacionados à cultura juvenil também foi observada nesse levantamento, já que foram identificadas oito letras de músicas, cujas composições ocorreram em diferentes épocas, marcadas por inúmeras consequências, sejam elas políticas, sociais ou econômicas. A importância atribuída ao gênero musical possibilita ao candidato conhecer produções musicais de outros períodos, como também indica a necessidade de inserção desse gênero no plano de curso de Língua Portuguesa, que ora deve ocupar-se dos diferentes e finitos gêneros, conforme sugere Marcuschi (2008), corroborando até mesmo com a otimização do tempo pedagógico.

Os gêneros textuais constituídos a partir da utilização de recursos linguísticos de natureza verbal e não-verbal estão presentes em todas as edições do Exame. Destacamos, nesse grupo, o gênero quadrinho com 06 ocorrências, a charge com 05 utilizações e a tirinha presente em 04 questões. Esses gêneros precisam ser trabalhados com mais evidência no Ensino Médio, em razão da contribuição da ironia no processo de formação da postura crítica do estudante. Destacamos ainda o interesse que a maioria dos alunos demonstra pelos referidos gêneros, em função da conexão entre a linguagem verbal e não-verbal tornar o texto dinâmico e instigador para leitura. Ainda no plano da utilização da linguagem verbal e não-verbal no mesmo gênero estão situados o cartaz, com 06 ocorrências, e o anúncio publicitário, com 07 questões, caracterizado como um textos multimodais, que também favorecem

a compreensão do leitor, em virtude da utilização de diferentes recursos linguísticos.

Há ainda os gêneros que são eventualmente utilizados, a exemplo do texto de divulgação científica, conto, editorial e propaganda, com 03 ocorrências cada; ainda no campo de uso eventual, identificamos o verbete de dicionário, o artigo de opinião, a entrevista e a notícia, com 04 ocorrências cada gênero. Evidenciamos diante dessa constatação a importância do trabalho com os gêneros jornalísticos, pois a compreensão das peculiaridades linguísticas que constitui cada gênero, aliada ao domínio dos elementos estruturais favorece a fluência em leitura, fator que contribui para o sucesso do candidato no Exame. A presença do verbete de dicionário em 04 questões indica que as questões técnicas da Língua Portuguesa devem continuar sendo trabalhadas pela escola, em uma perspectiva que evidencie a importância do texto para resolução das questões.

Identificamos a maior diversidade de uso de gêneros textuais na edição do ENEM 2013, quando o levantamento nos possibilitou identificar a ocorrência de 26 diferentes gêneros. A organização da prova de Língua Portuguesa a partir do uso de diferentes gêneros facilita a leitura por parte do candidato, favorecendo a persistência do estudante do Ensino Médio da rede pública que, geralmente, não está familiarizado com uma prova de extensão como a do Exame, e desiste da leitura dos textos, limitando-se à leitura dos comandos e alternativas, ou mesmo se limita à marcação do gabarito. Ratificamos a importância do trabalho com os finitos gêneros textuais, no contexto da sala de aula, como estratégia que favorece a resolução acertada das questões da prova.

A habilidade 19 está relacionada à função da linguagem predominante nos textos produzidos a partir de situações específicas de interlocução. Ressaltamos a contribuição de Jakobson (1973) para a abordagem das funções da linguagem na perspectiva adotada pelo ENEM (BRASIL, 1998a - 2009), que considera os elementos da comunicação envolvidos na interlocução em uma perspectiva dinâmica, distanciando-se da proposição estática que limita uma função da linguagem para cada texto.

As funções da linguagem estão presentes em todas as edições do Exame, expressas formalmente por meio da competência 6, habilidade 19, com uma média de duas questões por prova, no entanto a coleção Português:

Linguagens aborda pontualmente o assunto como um dos conteúdos tratados no Capítulo 3, da Unidade 3 do Volume 1, na frente Língua: uso e reflexão. No contexto de abordagem adotado pelo livro didático em análise, observamos que as funções da linguagem estão situadas na frente direcionada pelos autores à reflexão acerca do uso da língua, no entanto a apresentação do conteúdo se processa em uma perspectiva prescritiva, pois as funções são apresentadas de forma isolada, como se houvesse uma demarcação explícita que as separa. O que se observa em determinadas partes do texto é que predomina uma função da linguagem, no entanto assegurar que cada texto comporta apenas uma função é incoerente.

Quando o professor trabalha em sintonia com as orientações legais vigentes para atender as demandas atuais, certamente ele trará material adicional, a fim de que o estudo acerca das funções da linguagem seja ampliado. Nessa abordagem, o processo ensino-aprendizagem das funções deve contemplar a ocorrência de mais de uma função em cada texto. Partindo dessa orientação, o estudante deverá identificar a função que predomina no texto, em consonância com a Teoria da Comunicação, proposta por Jakobson (1973).

A habilidade 20 aborda a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional. Essa competência está presente em textos que tratam da importância da Língua Portuguesa para que preservemos a identidade do povo brasileiro, constituído a partir da contribuição das línguas de matrizes africanas, indígenas e europeias. Ressaltamos a relevância atribuída às línguas de matrizes europeias, especificamente a portuguesa, que foi imposta como a língua oficial do Brasil pelo Marquês de Pombal, que instituiu ainda o ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Após esse decreto, muitas mudanças foram empreendidas no contexto legal que orienta como deve se processar o ensino nas escolas, dentre as quais, destacamos a inserção da oralidade no contexto do ensino da disciplina, marcando oficialmente o fim da abordagem exclusiva da norma padrão.

A prioridade atribuída pelos autores da coleção Português: Linguagens à orientação teórica de alguns aspectos relacionados à Interpretação de texto gera lacunas no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, em função das seções ocuparem, em média, três páginas no Volume 1, aproximadamente quatro páginas no Volume 2 e cerca de seis

páginas no Volume 3. De fato, o que os autores denominaram como sendo interpretação textual constitui uma abordagem teórica que serve como referencial para que o professor compreenda os elementos que estruturam a formulação das questões aplicadas em avaliações externas, incidindo até mesmo, ainda que de forma indireta, na Teoria de Resposta ao Item, e nas competências e nas habilidades avaliadas por meio do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009). Para o estudante da etapa final da Educação Básica, constitui uma atividade que não atende à perspectiva linguística defendida pelos documentos oficiais, a exemplo dos PCNEM (BRASIL, 1998b) para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Os gêneros do discurso propostos por Bakhtin (2002) e a estrutura dos gêneros textuais apontados por Marcuschi (2008) são contemplados na coleção Português: Linguagens, apenas na seção de abertura do eixo Produção de texto, embora constituam o objeto de conhecimento utilizado para elaboração de dezoito questões aplicadas nas seis últimas edições do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009).

Considerando a variedade de gêneros existentes, pertencentes às diferentes, mas limitadas sequências discursivas, apresentamos, na Tabela 2, os gêneros contemplados em cada um dos três volumes que constituem a coleção em análise:

TABELA 2: Variedade de gêneros contemplados na coleção Português: Linguagens

VOLUME UNIDADE	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	Total
UNIDADE 1	Poema (5); Texto teatral escrito (1)	Cartaz (1); Anúncio publicitário (1); Texto de campanha publicitária (1)	Crônica (2); Texto de divulgação científica (5)	16
UNIDADE 2	Relato pessoal (1); e-mail (1); blog (1); comentário (1)	Mesa redonda – orientações (1); Notícia (1)	Carta de leitor (4); Carta argumentativa de reclamação (1); Carta argumentativa de solicitação (1)	12
UNIDADE 3	Tutorial (1); Receita (2); Dicas (1); Resumo (3) seminário – orientações (2).	Entrevista (1); Reportagem (1)	Debate regrado público (1)	12
UNIDADE 4	Debate regrado público (2); Texto dissertativo - argumentativo (1).	A crítica (2); Editorial (2); Texto dissertativo - argumentativo (1).	Texto dissertativo - argumentativo (1).	09

Fonte: Agostinho de Sá (2015)

Embora exista uma infinidade de gêneros textuais que precisariam ser abordados pelas coleções destinadas aos estudantes de Ensino Médio, em razão de essa etapa constituir a conclusão da Educação Básica, quando se encerra a carreira estudantil de muitos indivíduos, à medida que a série evolui, reduz o número de gêneros contemplados por cada volume da coleção. Salientamos ainda que o gênero dissertativo-argumentativo se repete nos três volumes, embora seja explorado em uma perspectiva diferente. Observamos ainda que, ao longo do Ensino Médio, os alunos terão contato com apenas 29 gêneros diferentes, sendo que o foco adotado pelos autores da coleção está restrito à estrutura.

Certamente, o distanciamento entre a referida coleção e as competências e as habilidades de Língua Portuguesa avaliadas pelo ENEM (BRASIL, 1998a - 2009) não se restringe ao quantitativo de gêneros abordados. Estende-se ainda ao plano da forma de abordagem, a começar pelo fato de o livro didático adotar sempre a sequência Trabalhando com o gênero, seção que favorece a apresentação do gênero textual, por meio da exposição de informações e proposição de atividades, seguida da seção Produzindo, onde são apresentadas propostas de produção a serem desenvolvidas pelo estudante.

A seção Produzindo oferece orientações para que o estudante planeje a produção, revise e reescreva o texto, se necessário. Já no Exame, os gêneros textuais são utilizados para contextualizar, mantendo uma relação semântica com o objeto de estudo avaliado em cada questão. Compreendemos que estamos analisando duas possibilidades de abordagem da Língua Portuguesa distintas, no entanto em razão de o Ensino Médio preparar o aluno para o prosseguimento dos estudos, conforme propõe a LDB 9.394 (1996) e o ENEM possibilitar o acesso do egresso do Ensino Médio no Ensino Superior, ressaltamos a importância de o professor contemplar em seu planejamento e em suas atividades pedagógicas estratégias que contemplem o uso do texto tanto no plano objetivo, como no subjetivo.

De fato, o docente de Língua Portuguesa, no planejamento e realização das aulas deve priorizar o trabalho com os gêneros textuais, contemplando a compreensão dos diferentes gêneros e utilizando estratégias objetivas e subjetivas. Concomitante às atividades de compreensão, o estudante deve ainda ser orientado e acompanhado no processo de produção, revisão e reescrita de textos de diferentes gêneros, pois esse processo, aliado à

resolução de atividades que se estruturam no modelo objetivo, contribuem para que o estudante se aproprie das diferentes estruturas, composições e estilos que singularizam os múltiplos gêneros.

A competência 7 comporta o confronto de opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. Esse confronto está contemplado nas habilidades 21, 22, 23 e 24. O texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos peculiares tratam dos tipos, gêneros e usos na língua materna, presentes nas quatro habilidades distintas e correlatas. No intervalo de 2009 a 2014, as habilidades relacionadas a essa competência atingiram a marca de 41 questões, número que sugere uma média aproximada de sete questões por edição, apresentadas de forma sistemática no Quadro 16:

Quadro 16: Número de habilidades do ENEM que contemplam a Competência 7

ANO	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Nº	07	10	06	06	09	03

Fonte: Agostinho de Sá (2015)

A quantidade de questões relacionadas à competência 7, expressa no Quadro 16, corresponde à ocorrência de questões no plano da argumentação, que contempla as habilidades mencionadas. Evidenciando a importância do investimento que a escola deve realizar no plano da argumentação, dado seu valor para a formação do senso crítico do estudante, analisamos, de forma mais detalhada, a ocorrência das habilidades correlatas à competência 7. A habilidade 21 remete ao reconhecimento, em textos de diferentes gêneros, de recursos verbais e não-verbais, utilizados com a finalidade de criar e modificar comportamentos e atitudes. A utilização desses recursos nas questões de Língua Portuguesa constantes na prova da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, aplicadas no período compreendido entre 2009 e 2014, identificada no gênero anúncio publicitário, cartum, cartaz, charge, quadrinho e tirinha, totalizando 28 ocorrências, segundo dados sistematizados na Tabela 1. Conforme já ressaltamos, esses gêneros mantêm os estudantes em sintonia com o estudo proposto, por se tratar de textos curtos, cuja compreensão exige a correlação entre as informações situadas no plano verbal e não-verbal. Ainda nesse grupo, podemos situar o infográfico, que também utiliza os referidos recursos para sistematizar as informações levantadas, seja por meio de

estudos ou de pesquisas. Observamos, na Tabela 1, duas ocorrências de uso do infográfico, evidenciando a presença da intertextualidade na construção das questões, que tratam de temas e assuntos relacionados a diferentes áreas do conhecimento.

Ainda relacionada à habilidade 21, há a ocorrência de uso de 01 quadro e 01 imagem que, aliam os recursos não-verbais, em evidência, aos recursos verbais, para construção da legenda, que auxilia no processo de leitura e compreensão do texto. Essas questões são geralmente concebidas pelo estudante como difíceis, em razão de sua dificuldade em realizar inferências, relacionando a imagem ou quadro ao seu contexto de produção. Embora sejam esporadicamente utilizados esses gêneros textuais, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve contemplar essa possibilidade de leitura, para que os alunos não concebam os referidos gêneros como meros recursos ilustrativos das questões.

A habilidade 22 trata da relação, entre diferentes textos, de opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos de natureza diversa. É evidente que os textos dialogam entre si, pois inexistem produções que não remetam a outros contextos de produção. No caso específico do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009), essa habilidade explora a correlação de ideias e informações entre textos que discutem o mesmo tema, seja em situação de contraste, sinonímica ou de complementaridade. Ressaltamos que nas edições do Exame que serviram de base para essa pesquisa, a relação entre os textos foi adotada como recurso para resolução de 13 questões. Além dessas ocorrências, observamos que mais de um texto foi utilizado para formulação de questões relacionadas a outros objetos de conhecimento. Na Tabela 1, a presença de mais de um texto na mesma questão pode ser identificada pela marcação com os algarismos romanos (I) e (II).

A análise dos procedimentos argumentativos para inferir, em um ou mais textos, os objetivos de seu produtor e seu público alvo constitui o foco da habilidade 23. Dentre as questões de Língua Portuguesa, aplicadas no período de 2009 a 2014, somente na última edição, não identificamos a ocorrência de nenhuma questão que remeta à inferência como estratégia para identificação do gabarito. Nas demais edições, observamos uma média de duas questões por prova. Então, considerando a importância do processo inferencial, o professor da disciplina deve, no desenvolvimento da habilidade, desenvolver estratégias que possibilitem ao estudante inserir, no contexto de discussão proposto pelo

texto, fatos e informações que se situam no plano externo ao texto, mas que mantém uma correlação no plano das ideias. O desenvolvimento dessa habilidade também favorece ao estudante que compreenda a correlação existente entre os objetos de conhecimento, utilizados pelo ENEM (BRASIL, 1998a - 2009), como base para formulação das questões e o contexto de vida real do estudante, contribuindo para a superação da abordagem propedêutica dos conteúdos, que perdurou na escola por séculos ou perdura ainda há séculos.

O reconhecimento das estratégias argumentativas empregadas no texto na perspectiva de convencer o público, por meio da intimidação, sedução, comoção ou chantagem, dentre outras possibilidades, constitui o foco da habilidade 24, presente em todas as edições do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009), com uma média aproximada a duas questões por edição. O texto argumentativo é ainda utilizado como elemento de contextualização de questões que tratam de diferentes objetos de estudos, com uma média de cinco questões por edição, conforme demonstra a Tabela 1 (pag. 184). Salientamos ainda que a argumentação está presente em gêneros como artigo de opinião, carta argumentativa, crítica jornalística, análise crítica e editorial, pois eles se fundamentam na exposição e análise de fatos e informações. A importância do desenvolvimento da argumentação no Ensino Médio está ainda relacionada ao desenvolvimento das habilidades avaliadas na correção da redação cobrada no Exame, invariavelmente a dissertação-argumentativa, discutida na seção 3.1.2. O investimento nessa habilidade também favorece a ampliação da visão crítica do estudante do Ensino Médio, contribuindo com sua formação humana integral, prevista na LDB 9.394/1996, permitindo-lhe maior participação social.

A argumentação é tratada pela coleção Português: Linguagens em três capítulos específicos, relacionados à produção da dissertação-argumentativa, cobrada no ENEM (BRASIL, 1998a - 2009). O Capítulo 8, da unidade 4 do Volume 1 da coleção, introduz, de forma contextualizada, a estrutura e as características do gênero, por meio de texto para leitura e resolução de atividades, seguida de orientações que tratam do planejamento, revisão e escrita do gênero. Esse capítulo apresenta os elementos estruturais do gênero, de forma que esses são retomados ao longo das seções que constituem o capítulo.

No Volume 2 da coleção, mais especificamente no capítulo 9, da unidade 4, a dissertação-argumentativa é retomada, sendo que o foco é a análise da proposta de redação construída por meio da utilização de um painel de textos. A sequência de proposição de atividades é similar à apresentada pelo Volume 1, iniciada pela apresentação de um painel de textos para leitura, seguido da atividade, constituída por questões subjetivas. Na sequência, já na seção Produzindo o texto dissertativo-argumentativo, observamos a exposição da proposta de redação do ENEM 2009, cujo tema O indivíduo frente à ética nacional é abordado em um painel formado por um artigo de opinião adaptado, uma charge e um texto argumentativo, sendo que todos discutem a corrupção no Brasil. Prosseguindo, os autores da coleção apresentam uma sequência de atividades a serem desenvolvidas no processo de planejamento da produção, revisão e reescrita do gênero abordado no capítulo.

No Volume 3 da coleção Português: Linguagens, a dissertação-argumentativa é o conteúdo abordado no Capítulo 2 da Unidade 4. Na última abordagem do gênero, o capítulo é iniciado com a apresentação de um texto desse gênero para leitura, a partir da qual é proposta uma atividade constituída por três questões subjetivas que tratam especificamente dos elementos estruturais do gênero constituídos por introdução, desenvolvimento e conclusão. O foco da abordagem nesse capítulo versa sobre os tipos de introdução, de argumentos e de conclusão, informações organizadas em três seções distintas e sequenciais. Cada exemplo apresentado é constituído por fragmentos de textos que ilustram as diferentes possibilidades de se introduzir uma dissertação, por meio da formulação de uma tese a partir de uma declaração inicial, interrogação, exemplo, citação e roteiro. Em seguida, são apresentados exemplos de argumentos que podem ser utilizados no desenvolvimento do texto, utilizando estratégias que tratem da comparação, alusão histórica, argumentos com provas concretas, argumentos consensuais, argumentos de autoridade ou exemplo, argumentos de presença e argumentos de retorcão. Na parte final da seção, são apresentados exemplos de conclusão produzidos por meio do uso de recursos que remetem à síntese, agregação, proposta, pergunta e surpresa.

A argumentação é também tratada em gêneros como O artigo de opinião, apresentado e discutido no Capítulo 5, da Unidade 4 do Volume 1 da coleção. Já no Volume 2, os gêneros que tratam da argumentação são A mesa-

redonda, A crítica e O editorial, abordados no Capítulo 4, da Unidade 2, e nos Capítulos 3 e 6, da Unidade 5, respectivamente. No Volume 3, A carta de leitor, As cartas argumentativas de reclamação e de solicitação e O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação são gêneros que instigam a argumentação, no plano da oralidade e escrita. Os gêneros textuais argumentativos são também, parcialmente contemplados pela coleção Português: Linguagens, no plano da leitura, compreensão e produção, na frente Produção de texto. Em razão de a argumentação ser abordada no ENEM no plano objetivo, por meio das questões, e no plano subjetivo, através da proposta de redação, por se tratar da dissertação-argumentativa, é importante que o professor de Língua Portuguesa contemple a argumentação nos dois planos, possibilitando ao estudante analisar possibilidades de respostas a um questionamento objetivo, além de discorrer subjetivamente a partir de questionamentos discursivos, podendo ainda produzir textos concernentes aos múltiplos gêneros argumentativos.

A competência 8 trata da compreensão e do uso da Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação, integradora da organização do mundo e da própria identidade. O processo ensino-aprendizagem que trata desse componente curricular na perspectiva indicada pelos documentos oficiais não restringe sua abordagem à norma padrão, conforme convencionado pelo sistema educacional brasileiro. A abordagem exclusiva da norma padrão situa-se no contexto normativo, relacionado à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, fundamentada no princípio de que o aluno que apresenta dificuldades para ler e escrever, assim o faz, porque não pensa.

Soma-se ainda a essa perspectiva restritiva, os aspectos estruturalistas da língua, baseados na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, que fundamentaram a descrição das estruturas da Língua Portuguesa. Essas concepções prevaleceram nas orientações para o ensino desse componente curricular até a instituição da LDB 9.394/1996, que orienta a importância de o ensino contemplar as formas contemporâneas de linguagem. Embora as teorias linguísticas tenham iniciado a discussão acerca do uso da língua ainda no final da década de 50, no contexto escolar as mudanças só começam a serem empreendidas no final da década de 90. De fato, as variedades linguísticas sempre se manifestaram no contexto de uso da língua, no entanto somente a partir da promulgação da referida LDB (BRASIL,

1998a - 2009) é que se abriu espaço para a discussão acerca da necessidade de contemplá-las no contexto escolar.

A habilidade 25 trata da identificação das marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro em diferentes gêneros textuais. Essas variedades foram introduzidas no currículo do Ensino Médio a partir da década de 90, de forma que parte dos primeiros livros didáticos de Língua Portuguesa, distribuídos para os estudantes das regiões Norte e Nordeste do Brasil, em 2004, tratavam do tema em um capítulo específico voltado às variações linguísticas. A abordagem pontual cumpria uma exigência do MEC e causou estranheza para muitos professores do Ensino Médio que não compreendiam as razões que foram inseridas as variedades linguísticas nos conteúdos a serem trabalhados na etapa. Estamos há mais de uma década da inserção desse objeto de estudo no livro didático e, mesmo assim, observamos que ainda existe resistência do professor em abordá-lo, visto que muitos docentes ainda são fiéis ao princípio normativista de que somente a norma padrão deve ser contemplada pela escola.

As variedades linguísticas constituem o foco de abordagem somente do Capítulo 7, da Unidade 1 do Volume 1 da coleção Português: Linguagens. Esse eixo linguístico geralmente é trabalhado pelo professor de Língua Portuguesa de maneira restrita, ainda no primeiro bimestre do ano letivo. Apenas os dialetos, as variantes de registro e as gírias são contemplados no referido capítulo, pois o fator social foi excluído da abordagem. Dada a complexidade do tema, cuja abordagem adequada permite ao estudante compreender as fronteiras entre oralidade, escrita e multimodalidade, podemos ressaltar que a lacuna decorrente dessa pontual abordagem possibilita ao estudante continuar classificando as construções linguísticas em certas ou erradas, em função do desconhecimento da importância da adequação linguística.

A relação entre as variedades linguísticas e as situações específicas de uso social constitui o foco da habilidade 26. A matriz do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009) sistematiza, a partir dessa habilidade, a iminência de a escola abordar em sua proposta curricular a importância do contexto social para a escolha das realizações linguísticas adequadas. Esse trabalho contribui para que o estudante compreenda que, do ponto de vista linguístico, o par dicotômico certo/errado é incoerente para classificar as realizações linguísticas, evidenciando a importância de ele compreender que as

realizações se adequam ou não ao contexto linguístico. Nessa perspectiva, o trabalho acerca da adequação da linguagem ao contexto deve ser expandido no currículo do Ensino Médio, e assim o professor pode utilizar-se de situações vivenciadas pelo estudante em diversos contextos para propiciar as reflexões necessárias à compreensão da adequação, que contribui com a minimização ou exclusão do preconceito linguístico. Essa prática reduz o número do abandono escolar ou de sucessivas reprovações dos estudantes que ainda não compreenderam que, do ponto de vista linguístico, a realização linguística pode adequar-se ou não ao contexto, porém, mesmo estando essa realização inadequada, o interlocutor precisa ser respeitado e orientado para realizar as devidas adequações.

O aspecto social das variedades linguísticas não foi contemplado pela coleção Português: Linguagens, embora essa coleção venha sofrendo alterações pontuais a cada edição do Programa Nacional do Livro Didático, de forma a atender, ainda que parcialmente, às exigências do Ministério da Educação. O ponto fraco da coleção versa sobre o trabalho com conhecimentos linguísticos possibilitarem reduzidas oportunidades de reflexão. De fato, o GLD indica que a coleção, embora utilize nomenclaturas adequadas para definir as seções que tratam do estudo sistemático sobre a linguagem, na prática prioriza a gramática normativa e descritiva, conforme podemos observar nas informações constantes na Tabela 3:

Tabela 3: Número de páginas da coleção Português: Linguagens destinadas à Língua: uso e reflexão

VOLUME/UNIDADE	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	TOTAL
UNIDADE 1	33	45	21	99
UNIDADE 2	26	45	32	103
UNIDADE 3	29	33	22	84
UNIDADE 4	16	27	22	65
TOTAL	104	150	97	351

Fonte: Agostinho de Sá (2015)

De fato, o reconhecimento dos usos da norma padrão da Língua Portuguesa nas diferentes situações de comunicação constitui o objeto de conhecimento contemplado na habilidade 27, da Matriz da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No entanto, além desse objeto, o ENEM (BRASIL, 1998a - 2009) avalia, no mínimo, mais 19 diferentes objetos de conhecimento relacionados às demais habilidades concernentes à Língua Portuguesa.

Conforme evidencia a Tabela 3 (pag. 197), a coleção em análise demonstra uma ênfase em relação às gramáticas normativa e prescritiva, cuja abordagem prevalece no espaço destinado à exposição, pelos autores, que ultrapassa a marca das 350 páginas nos três volumes. A abordagem da gramática reflexiva possibilita que o estudante compreenda a língua materna a partir da análise das situações reais de uso, que serve como base para a compreensão e apropriação da norma padrão.

O Quadro 17 quantifica a ocorrência das competências e habilidades na prova do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009), apresentando, em números de questões, o espaço que a norma culta padrão ocupa formalmente no Exame:

Quadro 17: Número de questões do ENEM destinadas à Gramática

HABILIDADE	2009	2010	2011	2012	2013	2014
H25	02	01	02	02	01	02
H26	04	02	03	04	01	04
H27	03	03	01	03	02	03

Fonte: Agostinho de Sá (2015)

É pertinente ressaltar que, embora a habilidade 27 contemple o reconhecimento dos usos da norma padrão da Língua Portuguesa em diferentes situações de comunicação, essa habilidade engloba os elementos de referência, o grau de formalidade, o registro linguístico, a seleção lexical, os tempos e os modos verbais, o uso dos recursos de coesão textual e, ainda, os elementos que conferem articulação das sequências situadas no plano textual.

No plano específico dos recursos linguísticos, a sintonia parcial entre os conteúdos adotados pela coleção em estudo e as competências e as habilidades referentes à Língua Portuguesa constantes na Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009) reside no espaço e na qualidade de abordagem conferida às gramáticas normativa e descritiva apresentada pela primeira, enquanto a segunda situa a norma culta na competência 8, que trata das variedades linguísticas.

Sabemos, pois, que o professor do Ensino Médio ocupa boa parte do tempo pedagógico do aluno com a exposição das regras que estruturam e normatizam o código linguístico, quando esse tempo poderia ser distribuído adequadamente entre os diferentes objetos do conhecimento sugeridos pela Portaria de nº 109, instituída em razão do advento do Novo ENEM, que orienta, de forma sistemática, os objetos de conhecimento a serem contemplados nas aulas de Língua Portuguesa.

Advertimos que não somos contrários à abordagem da norma padrão nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, pois a escola é o espaço por excelência que trata dos conhecimentos sistematizados que contribuem com a ascensão social do estudante. No entanto, é preciso considerarmos dois fatores pertinentes a esse contexto: primeiro, o trabalho com a norma padrão deve coexistir com a abordagem das demais variedades linguísticas, pois assim o estudante, se bem orientado, utilizará sua realização linguística como referência para compreensão e apropriação da norma valorizada socialmente; e, em segundo lugar, a norma padrão, assim como os demais objetos de conhecimento devem ser abordados em uma perspectiva reflexiva, em seus contextos de uso, possibilitando a compreensão dos fatores envolvidos no processo de produção, que partem sempre das vivências, sendo analisadas em uma perspectiva produtiva.

A competência 9 trata da importância de se entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da informação e da comunicação na vida pessoal e social do estudante, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar. Ao tratar das tecnologias da informação e comunicação, Kenski (2014) ressalta a importância das tecnologias no contexto educacional, pois os estudantes estão inseridos em uma sociedade moderna que lhes possibilita outras formas de acesso do conhecimento, que antes era abordado especificamente pela escola.

O reconhecimento da função e do impacto social das diferentes tecnologias da informação e comunicação constitui o foco da habilidade 28. No contexto contemporâneo, destacamos a relevância que as novas tecnologias alcançaram. No entanto, as tecnologias não se restringem às novas TICs, contemplando também as que são agregadas em diferentes períodos, contribuindo com o avanço de cada período. Utilizando a definição apresentada por Kenski (2014), tecnologias podem ser instrumentos, recursos, produtos, processos ou ferramentas que colocam seus construtores e/ou usuários em condição de vantagem em relação àqueles que a elas não têm acesso. O livro didático de Língua Portuguesa para os estudantes do Ensino Médio, por exemplo, é um recurso tecnológico, pois dependendo o uso que dele se faz, pode resultar no diferencial em comparação com os que a ele não têm acesso, ou mesmo que fazem uso inadequado desse recurso, independentemente das circunstâncias nas quais o mau uso se efetiva.

A habilidade 28 foi identificada como objeto de conhecimento para formulação de dez questões nas seis edições do ENEM pesquisadas. Sua relevância reside na necessidade e na possibilidade de o aluno compreender que as tecnologias da informação e comunicação não estão restritas ao plano das novas tecnologias. A coleção de Língua Portuguesa analisada aborda esporadicamente o tema, além de não sistematizar informações na perspectiva de esclarecer que período foi e é marcado pelo surgimento de possibilidades inovadoras e criativas que destacam os criadores e usuários dessas novas tecnologias, colocando-os em uma situação de vantagem em comparação aos que não utilizam ou não tem acesso às inovações tecnológicas.

A identificação das tecnologias da informação e da comunicação por meio da análise de suas linguagens, tratada pela habilidade 29, é um desafio para os estudantes contemporâneos. De fato, os estudantes do Ensino Médio relacionam ao grupo tecnológico somente as novas tecnologias, em razão de essas constituírem o diferencial para quem as utiliza de forma proativa no contexto contemporâneo. No entanto, por meio da análise das linguagens, é possível identificarmos que cada período foi marcado pelo surgimento de recursos ou mecanismos que inovaram ou ampliaram as possibilidades de veiculação e propagação de ideias e informações. Tanto o ENEM (BRASIL, 1998a - 2009), quanto a coleção Português: Linguagens exploram de forma esporádica essa habilidade, desconsiderando a possibilidade de discutir com o estudante as evoluções relacionadas às tecnologias da informação e comunicação, adotando a análise das linguagens como fator de referência.

A relação entre as tecnologias da informação e comunicação, o desenvolvimento das sociedades e o conhecimento que elas produzem constitui o ponto principal da habilidade 30. Nessa perspectiva, é pertinente tratarmos, em uma abordagem sincrônica, da contribuição das TICs para o desenvolvimento social em cada período. Essa habilidade foi contemplada nas edições do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009) analisadas, com exceção de 2013, quando não foi identificada nenhuma ocorrência. Não identificamos na coleção Português: Linguagens uma seção sistematizada para abordagem do tema, ficando a critério do professor relacionar o desenvolvimento das sociedades e os conhecimentos produzidos às tecnologias da informação e comunicação.

É fato que as tecnologias da comunicação e informação estão contempladas nas competências 01 e 09, perfazendo um total de sete habilidades, e contempladas em todas as edições do ENEM (BRASIL, 1998a - 2009), mas inexistente na coleção Português: Linguagens uma seção específica, que trate da temática. Havemos de considerar, pois, que os gêneros relacionados às tecnologias da informação e comunicação são abordados nos três volumes da coleção, de forma indireta. No caso específico dos gêneros virtuais, destacamos sua importância para manter a atenção do estudante durante as aulas, uma vez que esses fazem parte da vivência da maioria dos estudantes que cursam o Ensino Médio. Um fator que, muitas vezes, dificulta a abordagem desses gêneros no contexto escolar e as discussões sobre as novas TICs é a falta de domínio do assunto e dos recursos tecnológicos por boa parte dos professores que se não acompanham a revolução tecnológica, ou que contestam a importância do uso dessas como ferramentas pedagógicas. Nesse contexto, o quadro somente será modificado quando os órgãos superiores de educação investirem na formação tecnológica dos docentes, que precisam atualizar-se em relação às tecnologias existentes para atualizar sua prática, de modo a atender às necessidades da demanda.

À guisa de fechamento desta seção, apresentamos, no Quadro 18, uma síntese dos objetos de conhecimento presentes no ENEM, a partir dos quais estão estruturadas as competências e as habilidades avaliadas no referido Exame, em correlação com os conteúdos contemplados pela coleção Português: Linguagens.

Quadro 18: Objetos de conhecimento –
ENEM x conteúdos – Português: Linguagens

EIXO LINGÜÍSTICO	ENEM	PORTUGUÊS: LINGUAGENS
Tecnologias da comunicação e informação	Suportes, perfil dos interlocutores, recursos e função social.	Estrutura abordada somente no capítulo 5, da unidade 2, do Volume 1.
Literatura	Leitura como base para compreensão de textos e trechos de obras literárias.	Ênfase nos aspectos históricos do período literário, características, principais autores e obras.
Argumentação	Gêneros, recursos e usos da argumentação explorados em questões objetivas; aplicação dos argumentos na produção da dissertação-argumentativa.	Destaque para a estrutura da dissertação-argumentativa, complementada por outros gêneros argumentativos, distribuídos nos três volumes da coleção.
Sequências discursivas e gêneros textuais	Organização e composição textual explorada por meio de questões objetivas; uso dos textos de diferentes gêneros como recurso de contextualização; dissertação-argumentativa como gênero invariável da proposta de redação.	Foco na estrutura e orientação para produção e reescrita de textos de diferentes gêneros; abordagem dos gêneros restrita à orientação para produção e atividades constituídas por questões subjetivas.
Oralidade	Adequação dos recursos linguísticos aos contextos de uso, explorada em textos de diferentes gêneros textuais.	Abordagem restrita e indireta, nos capítulos que sugerem a realização de projetos, situados ao final das 12 unidades, que constituem os 3 volumes da coleção.
Gramática	Recursos linguísticos situados em contextos de uso explorados em questões objetivas; coesão e coerência na redação e questões objetivas.	Uso do texto como pretexto para expor normas e prescrições relacionadas à norma padrão da Língua Portuguesa; abordagem pontual da gramática reflexiva.

Fonte: Agostinho de Sá (2015)

CONCLUSÃO

Os resultados apresentados e analisados através dessa pesquisa evidenciam a existência de uma sintonia parcial entre a coleção Português: Linguagens e as orientações legais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Em razão de o livro didático constituir a ferramenta de trabalho mais utilizada pelos professores da rede pública, ação decorrente de inúmeros fatores, dentre os quais destacamos a jornada tripla de muitos professores, o contingente expressivo de alunos por turma, o distanciamento entre a formação acadêmica e o ensino da disciplina, a utilização da sequência didática apresentada por esse recurso como um dos fatores que contribui para os críticos resultados obtidos em avaliações externas, a exemplo do ENEM.

A legislação educacional vigente, ao tratar das orientações para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio indica a necessidade de as escolas atualizarem sua proposta curricular para o ensino da disciplina. De fato, evidências dessas orientações são identificadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente que confirma a importância de as escolas tratarem das formas contemporâneas de linguagem. De acordo com essa proposição, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio declaram a ser a língua base para todos os saberes, considerando seu caráter dialógico. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por sua vez, situam a Língua Portuguesa na área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, confirmando sua importância para o desenvolvimento das competências e das habilidades propostas para a área, e demais áreas do conhecimento. No plano dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio+, identificamos a relevância atribuída à definição dos temas

estruturadores que servem como critérios para seleção dos conteúdos a serem trabalhados em Língua Portuguesa. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em se tratando da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ressaltam a importância de se discutir as concepções de língua e linguagem, que implicam nas práticas de ensino adotadas pelo professor de Língua Portuguesa na etapa final da Educação Básica.

Diante do exposto, reiteramos a necessidade de adequação do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa às orientações legais retomadas, em função de essas servirem como parâmetro para a sistematização das avaliações externas. Desse contexto, destacamos o Exame Nacional do Ensino Médio, em função da progressiva relevância que esse Exame vem alcançando na última década, em razão de seu resultado ter sido adotado como critério de seleção para o acesso a instituições públicas e privadas de ensino superior. A identificação das competências e das habilidades avaliadas nas questões de Língua Portuguesa, aplicadas no período de 2009 a 2014, evidencia que os conteúdos não foram excluídos do contexto de proposição das questões, no entanto eles não são abordados de forma isolada. A diretriz de contextualização possibilita o uso de um ou mais textos para a formulação de cada questão, enquanto a interdisciplinaridade, além de possibilitar o diálogo entre as disciplinas, contribui ainda para que o estudante estabeleça conexões entre os conteúdos e os contextos de vivência reais ou contemplados pela proposta curricular.

Já a análise de conteúdos de Língua Portuguesa presentes na coleção Português: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), avaliada por uma equipe de especialistas designada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, vinculado ao Ministério da Educação, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio 2015, cujo resultado foi divulgado no Guia do Livro Didático, indica que existe uma sintonia parcial entre a orientação oficial e a abordagem de conteúdos adotada pelos autores. O modo de organização dos conteúdos identificada na análise dessa coleção indica que nessa prevaleceu as orientações legais oficializadas pela extinta Lei de Diretrizes da Educação Nacional 5.692 (BRASIL, 1971). É pertinente salientarmos que essa legislação orientava que a organização dos conteúdos tratados pela disciplina se apresentasse na forma de temáticas distintas, que chegavam mesmo a constituir disciplinas independentes, ministradas por professores distintos, a saber: Gramática; Literatura; Redação. Embora os

autores Cereja e Magalhães (2013) assegurem no Manual do Professor a reformulação e atualização da obra para adequá-la às necessidades de professores e alunos, os dados levantados por meio da análise evidenciam que o foco da Literatura continua sendo a historicidade literária, a ênfase da Interpretação de texto está na abordagem teórica das competências e das habilidades avaliadas pelo ENEM, a Produção de texto contempla diferentes gêneros, mas enfatiza a dissertação-argumentativa, presente nos três volumes que constituem a coleção, além de os recursos linguísticos abordados na seção Língua: uso e reflexão priorizarem os aspectos normativos e descritivos, desconsiderando a relevância da compreensão dos fatores implicados no uso da língua que servem como suporte para apropriação da norma padrão.

A correlação entre as diretrizes oficiais que norteiam a organização das provas do ENEM da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, da qual a Língua Portuguesa constitui o componente curricular, contemplado com o maior número de questões em todas as edições do período de 2009 a 2014, e os conteúdos contemplados pela coleção de livro didático Português: Linguagens, líder no ranking de escolhas do PNLEM 2015 evidenciam que existe uma sintonia parcial entre as competências e as habilidades avaliadas pelo Exame e a proposição de conteúdos apresentada pela coleção. Essa proximidade parcial entre a forma de organizar a obra e abordar os conteúdos, adotada pelos autores da citada coleção, e a avaliação aplicada, em razão da ocorrência do ENEM se justifica em função de esse recurso didático encontrar-se estruturado nas seções já apresentadas, enquanto as questões do ENEM estão relacionadas às competências 1, 5, 6, 7, 8 e 9, e suas respectivas habilidades, que contemplam variados e finitos objetos de conhecimento, a exemplo das variedades linguísticas, oralidade, argumentação, gêneros textuais, funções da linguagem, tecnologias da informação e comunicação, dentre outros.

As concepções de linguagem e os tipos de ensino discutidos no Capítulo 1 desta pesquisa ofereceram-nos subsídios para compreendermos que o tratamento de conteúdos adotado nas seções Literatura, Gramática e Interpretação de texto pelos autores da coleção Português: Linguagens, mantém uma sintonia parcial com a adotada pelo ENEM no plano das competências e das habilidades relacionadas a esses temas. No livro didático, predominam as concepções de linguagem como expressão do pensamento e

instrumento de comunicação que resultam no ensino prescritivo e descritivo, respectivamente, enquanto as questões do ENEM são formuladas com base nos pressupostos que fundamentam o ensino produtivo, que, por sua vez, está relacionado à concepção de linguagem como processo de interação social. O tema Produção de texto contempla aproximadamente 30 gêneros textuais nos três volumes, constituindo o ponto forte da coleção. Esses gêneros são explorados no plano da leitura, interpretação, planejamento, produção e reelaboração de textos. Nesse aspecto, o ponto que a coleção não contempla é a utilização de textos de diferentes gêneros como contexto para resolução de questões. Eventualmente, essa abordagem é identificada na seção Em dia com o ENEM e o vestibular, faltando uma conexão direta com os gêneros abordados em cada unidade.

Os documentos legais, que orientam o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no contexto educacional vigente, servem de base para as avaliações externas, a exemplo do ENEM, ressaltando a importância de a Literatura voltar-se à leitura, em detrimento da historicidade literária; de as variedades linguísticas contemplarem as diferentes possibilidades de manifestação da linguagem; de a gramática ser trabalhada em uma perspectiva reflexiva, contemplando situações reais de uso, dentre tantas outras possibilidades. Embora todas essas orientações estejam dispostas nos documentos legais e sejam veiculadas pelos órgãos superiores de educação, o Ministério da Educação aprova uma coleção de livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio que apresenta uma sintonia parcial com as orientações legais para o ensino da disciplina, embora o livro didático constitua a principal ferramenta de trabalho para o docente da etapa.

A correlação entre os conteúdos de Língua Portuguesa tratados pela coleção Português: Linguagens e as competências e as habilidades avaliadas por meio da prova do ENEM evidencia que o professor que adotou essa coleção para servir como suporte ao ensino da disciplina no triênio, a contar de 2015, necessita realizar inserções de conteúdos no plano da oralidade. É pertinente ainda ampliar a abordagem de conteúdos situados no plano das variedades linguísticas, das funções da linguagem, dos gêneros digitais e da cultura juvenil, e dos que possibilitem o reconhecimento da presença de valores humanos e sociais no patrimônio literário nacional. O resultado aponta ainda a necessidade de o professor otimizar a abordagem metodológica, a fim de aproximar o trabalho desenvolvido no contexto do

Ensino Médio das avaliações externas estruturadas com base na Teoria de Resposta ao Item, a exemplo do ENEM, posto que o resultado desse Exame serve como critério para acesso à vagas em cursos superiores ofertados por instituições públicas e privadas, dentre o conjunto de benefícios alinhados ao Exame.

É oportuno ressaltarmos que os baixos índices alcançados pelos candidatos, sejam concludentes ou egressos do Ensino Médio, pode decorrer do fato de a escola está investindo na abordagem sistemática de conteúdos fragmentados e isolados, enquanto o ENEM se encontra organizado a partir da abordagem de questões estruturadas em competências e habilidades, que contemplam, além dos objetos de conhecimento previstos para a área, as diretrizes de contextualização e interdisciplinaridade, que favorecem a contextualização dos objetos, e ainda a relação entre os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento.

Essa pesquisa pode ser complementada pela ampliação da análise das demais coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2015, considerando a correlação entre as orientações legais para o ensino da disciplina, e as competências e as habilidades referentes à disciplina na Matriz do ENEM da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, tomando por base as exigências apresentadas pelo MEC para aprovação das coleções, constantes no GLD. Outra possibilidade de abordagem da temática é a identificação da concepção de linguagem que predomina no ensino de Língua Portuguesa, a partir da análise do livro didático adotado como principal ferramenta de trabalho do professor da disciplina.

Diante do exposto, destacamos a relevância de o professor de Língua Portuguesa conhecer as orientações legais que norteiam o processo ensino-aprendizagem da disciplina no Ensino Médio, em razão de esse conhecimento incidir na seleção do livro didático que norteará sua prática. Essa necessidade se justificaria diante das evidências levantadas que apontam que o professor que trabalha com a coleção Português: Linguagens adota um material de trabalho estruturado em sintonia parcial com as orientações legais. Assim sendo, os resultados em avaliações externas como o ENEM são críticos porque o MEC cobra, em parte, o que a escola não ensina.

Na perspectiva de resolver o impasse, é pertinente que o professor se aproprie das orientações para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, que resultará na seleção de uma coleção de livro didático que mais se aproxime das orientações legais, contribuindo assim para que o ensino produtivo prevaleça na etapa, resultando em uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, A. Processo Tecniciста. In: ALTOÉ, A.; GASPARIN, J. L.; NEGRÃO, M. T.; TERUYA, T. K. Didática: Processos de Trabalho em Sala de Aula. Maringá: Eduem, 2005.

ANDRADE, M. L. C. V. de O. Língua: modalidade oral/escrita. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. PROGRAD. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 50-67, v. 11.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 28ª ed. São Paulo. Editora Loyola, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.

BISOGINI, A. G. O processo de escolhas das coleções de letramento e alfabetização linguística do Programa Nacional do Livro Didático. Dissertação de Mestrado em História da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998c.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2012a.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71. Brasília: Ministério da Educação, 1971.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Lei 10.260. Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. Brasília: Presidência da República, 2001.

BRASIL. Lei 11.096. Programa Universidade para Todos. Brasília: Presidência da República, 2005b.

BRASIL. Lei nº 10.711/ 2012. Sistema de Seleção Unificada. Brasília: Presidência de República, 2012b.

BRASIL. Nota Técnica: Teoria de Resposta do Item. Brasília: Ministério da Educação, 2012c.

BRASIL. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006a.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998a.

BRASIL. PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006b.

BRASIL. PORTARIA nº 438/1998. Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998b.

BRASIL. PORTARIA nº 109/2009. Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. PORTARIA nº 931/ 2005. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2005b.

BRASIL. PORTARIA nº 482/2012. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2012a.

BLOMFIELD, L. Language. New York: Holt, Rinehart & Witson, 1993.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português: Linguagens. São Paulo, Saraiva, 2013.

CEZÁRIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (org.) Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2013.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DEMO, P. Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – I. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

DORETTO, S. A. BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. In: Revista Encontros de Vista. 8. ed. Jul./Dez. 2011. p. 89-103

ENDRUWEIT, M. L. A produção textual no ensino médio. In: Revista Pátio. 19 ed. Dez. 2013, p. 13 – 15.

ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano escolar. In ESTEBAN, M. T. (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

FAVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. Linguística Textual: uma introdução. São Paulo; Cortez, 2009

FERREIRA, S. S.; CABRAL, A. L. T. Práticas de leitura por meio de objetos de aprendizagem digital. São Paulo: Revista do GEL, v.8, nº 1, p. 69-90, 2011.

FILGUEIRAS, J. M. Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil. Tese de Doutorado em História da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2011.

GERALDI, J. W. Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.) O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006.

GOLDNADEL, M.; OLIVEIRA, R. C. Teoria da relevância e interpretação textual: uma ilustração através de textos de humor. Londrina: Revista Entretextos, v. 1, jan./dez. 2007.

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

JAKOBSON, R. Linguística e comunicação. São Paulo: Cultrix, 1973.

KLEIMAN, Â. Oficina de leitura: teoria & prática. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.

KOCH, I. G. V. Desvendando os Segredos do Texto. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. Revista Delta, v. 1, n. 2, 1994.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2013.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: RITTLER, L. A.; SANTOS, A. R. (orgs.) Concepções de Linguagem e Ensino de Língua Portuguesa. Paraná: EDUEM, 2005.

PERFEITO, A. M.; CECILIO, S. R.; COSTA-HUBES, T. da C. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. Maringá: Revista Acta Scientiarum, v. 29, n. 2, p. 137-149, 2007.

PERRENOUD, P. A noção de competência. In: Construir competências desde a escola. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

QUEVEDO, A. G.; CRESCITELLI, M. Recursos tecnológicos e o ensino de língua materna e estrangeira (a distância e semipresencial). São Paulo, 2005. Disponível em RAMAL, A. C. Educação na cibercultura – hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2012.

RANGEL, J. N.M. Leitura na Escola. Porto Alegre: Editora Motivação, 2005.

SAUSSURE, F. Curso de Linguística Geral. Tradução de CHELINI, A; PAES, J. P.; BLIKSTEIN, I. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

Skinner, B. F. Verbal Behavior. Acton. Massachusetts: Copley, 1957.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educitec, 1998.

SOUZA, A. G. Estudo dos gêneros textuais no livro didático de Língua Portuguesa como ferramenta para as práticas linguísticas e sociais. Dissertação de Mestrado. Pau dos Ferros: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2011.

SUASSUNA, L. Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

____ Gramática: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2004.

VISIOLI, A. C. C. Política de ensino de língua portuguesa e prática docente. Dissertação de Mestrado. Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2004.

WITZEL, D.G. Identidade e livro didático: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa. Dissertação de Mestrado. Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2002.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. Paraná: Acta Scientiarum, 1999.

ANEXOS

Anexo A – Anexo IV da Portaria 109 (2009): Objetos de Conhecimento da Área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

ANEXO IV

Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência

1. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias

- Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação - modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais - públicas e privadas.

- Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade - performance corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras.

- Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania - Artes Visuais: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade. Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Dança: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Conteúdos estruturantes das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), elaborados a partir de suas estruturas morfológicas e sintáticas; inclusão, diversidade e multiculturalidade: a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais.

- Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos - produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; patrimônio de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas.;

articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes.

- Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos - organização da macroestrutura semântica e a articulação entre idéias e proposições (relações lógico-semânticas).

- Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa - formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.

- Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação lingüística - uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou à construção da micro estrutura do texto.

- Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social - o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias.

Anexo B – Ranking do resultado da escolha do professor no PNLD 2015 – Língua Portuguesa

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
Programa Nacional do Livro Didático - PNLD

PNLD 2015 - Coleções mais distribuídas por componente curricular
Português

	Código	Título	Tipo	Qtd. Páginas	Cad. Típo	Quantidade	Quantidade no Coleção
1ª	27614C0101	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	400	26	939.687	2.313.339
	27614C0101	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	464	30	12.398	
	27614C0102	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	400	26	727.379	
	27614C0102	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	464	30	10.289	
	27614C0103	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	400	26	614.355	
	27614C0103	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	464	30	9.231	
2ª	27599C0101	NOVAS PALAVRAS	L	400	26	633.557	1.548.498
	27599C0101	NOVAS PALAVRAS	M	512	33	8.371	
	27599C0102	NOVAS PALAVRAS	L	400	26	485.693	
	27599C0102	NOVAS PALAVRAS	M	512	33	6.966	
	27599C0103	NOVAS PALAVRAS	L	400	26	407.640	
	27599C0103	NOVAS PALAVRAS	M	496	32	6.271	
3ª	27611C0101	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	L	400	26	335.572	822.319
	27611C0101	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	M	512	33	4.466	
	27611C0102	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	L	400	26	257.807	
	27611C0102	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	M	512	33	3.688	
	27611C0103	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	L	400	26	217.480	
	27611C0103	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	M	512	33	3.306	
4ª	27578C0101	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 1	L	360	23,5	279.087	693.452
	27578C0101	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 1	M	432	28	3.801	
	27578C0102	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 2	L	352	23	220.169	
	27578C0102	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 2	M	424	27,5	3.245	
	27578C0103	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 3	L	368	24	184.228	
	27578C0103	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 3	M	440	28,5	2.922	
5ª	27615C0101	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	L	392	25,5	277.827	677.698
	27615C0101	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	M	504	32,5	3.539	
	27615C0102	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	L	352	23	210.102	
	27615C0102	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	M	464	30	2.869	
	27615C0103	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	L	384	25	180.785	
	27615C0103	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	M	496	32	2.576	



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação