

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
POSLIN – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

HORTÊNCIA CLARA DE AMORIM

MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO:
ABORDAGEM NO ENSINO E NA AVALIAÇÃO

Belo Horizonte
2015

HORTÊNCIA CLARA DE AMORIM

MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO:
ABORDAGEM NO ENSINO E NA AVALIAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Textualidade e Textualização da Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso

Linha de Pesquisa: Textualidade e Textualização da Língua Portuguesa

Orientadora: Prof^a. Dr^a Janice Helena Silva de Resende Chaves Marinho

Belo Horizonte
2015

AGRADEÇO

A Deus e a Nossa Senhora por esta graça alcançada.

A meu pai, Márcio, minha mãe, Maria, meus irmãos Matheus e Mayra por estarem felizes por mais esta conquista.

A meu esposo, Celso Júnior, por estar comigo e ter me acompanhado desde os primeiros passos na Universidade.

Às minhas amigas queridas que fiz durante o curso, Élide, Patrícia e Graciele, pelo apoio, ombro amigo.

Aos meus familiares, que, de longe e de perto, torceram por mim.

Aos colegas do Colégio SEB que dividiram comigo experiências do mundo acadêmico.

De modo especial à minha orientadora Janice, que confiou no meu potencial e acreditou que eu seria capaz.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

No presente trabalho procedemos a uma análise de questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as quais abordam os mecanismos de textualização, e questões de uma coleção de livros didáticos do ensino médio que abordam a mesma temática. Nesse contexto, procuramos investigar se existe diferença entre o que é cobrado nas provas do governo acerca dos mecanismos de textualização e o que é ensinado nas escolas através dos livros didáticos. Para isso, elegemos como base teórica uma concepção de linguagem sócio-interacionista. Tomamos como referencial de análise as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, MEC, 1999 e 2002), documentos formulados pelo Ministério da Educação com diretrizes norteadoras dos currículos e seus conteúdos. Essa temática parece frutífera para estudo visto que o ensino do português hoje deveria abordar, segundo os PCNEM e os Conteúdos Básicos Comuns - CBCs, a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua: instrumento de comunicação, de ação e de interação social. Partindo do pressuposto de que, no processo de ensino-aprendizagem da língua, o texto, por meio do qual interagimos, se coloca como a unidade de reflexão e análise, a construção do seu sentido depende de uma série de recursos linguísticos, entre eles, os mecanismos de textualização que, segundo Bronckart (1999), “correspondem às regras de organização geral do texto que compreende a coesão nominal, e a verbal e os mecanismos de conexão.” Nesse contexto, mostram-se, portanto, fecundos e necessários esforços que possibilitem a construção de pontes que possam aproximar o que é cobrado nas provas do governo, especificamente o ENEM, e o que é ensinado em sala de aula, no que concerne aos mecanismos de textualização, de modo que o ambiente escolar possa cada vez mais se tornar um espaço de letramento, termo tomado como “a capacidade de fazer uso da escrita nas práticas sociais em que ela está presente.” (KLEIMAN, 2002). Após as análises, foi possível concluir que há uma consonância entre o que o ENEM cobra acerca dos mecanismos de textualização e o que se ensina a partir dos LDs, já que as duas coleções analisadas exploram atividades na perspectiva do Exame Nacional do Ensino Médio. Porém o professor precisa fazer as escolhas certas para ter um

material de qualidade que vá ajudá-lo a desenvolver no aluno as competências e habilidades necessárias para que ele acerte as questões do ENEM semelhantes às analisadas nesta pesquisa.

PALAVRAS CHAVE: mecanismos de textualização, ENEM, livros didáticos.

ABSTRACT

In the present study we examined issues of National Examination of Secondary Education (ENEM), which address the textualisation mechanisms, and issues of a collection of high school textbooks that address the same theme. In this context, we investigate whether there are differences between what is charged on the evidence the government about textualisation mechanisms and what is taught in schools through textbooks. For this, we have chosen as a theoretical basis a conception of social-interactive language. We take as analytical reference the guidelines of the National Curriculum Guidelines for Secondary Education (PCNEM, MEC, 1999 and 2002), documents formulated by the Ministry of Education with guiding principles of the curriculum and its contents. This theme seems interesting to study since the Portuguese education today should address, according to PCNEM and the Common Basic Contents - CBC, reading, text production and grammatical studies in the same language perspective: communication tool of action and social interaction. Assuming that language teaching-learning process, the text, through which we interact, stands as the reflection and analysis unit, the construction of its meaning depends on a number of language features, including, textualisation the mechanisms that according Bronckart (1999), "correspond to the general arrangements for the text that comprises the nominal cohesion, and verbal and connection mechanisms." In this context, it therefore show interesting and necessary efforts to enable the construction of bridges that can bring together what is charged on the evidence of the government, specifically the ENEM, and what is taught in the classroom, with regard to the mechanisms of textualisation, so the school environment may increasingly become a literacy room, a term taken as "the ability to make use of writing in social practices in which it is present." (KLEIMAN, 2002). After analysis, it was concluded that there is a line between what the ENEM snake on the mechanisms of textualisation and what is taught from the LDs, since the two analyzed collections explore activities from the perspective of the National High School Exam. But the teacher needs to make the right choices to have a quality of material that go help you develop in the student the necessary skills and abilities to he hits ENEM issues similar to those analyzed in this research.

KEY WORDS: textualisation mechanisms, ENEM, school textbooks

LISTA DE SIGLAS

CBC – Conteúdo Básico Comum

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GT – Gramática Tradicional

LD – Livro Didático

LDP – Livro Didático de Português

MEC – Ministério da Educação

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLD-EM – Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio

PCN-EM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

TRI – Teoria de Resposta ao Item

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Introdução e justificativa.....	10
1.2	Objetivos.....	14
1.3	Organização do trabalho.....	15
2	DOCUMENTOS OFICIAIS	17
2.1	Panorama histórico.....	17
2.1.1	Livro Didático (LD).....	22
2.1.1.1	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....	25
2.1.1.2	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio(PNLEM).....	25
2.2	Documentos oficiais.....	26
2.2.1	CBCs – Conteúdos Básicos Comuns.....	26
2.2.2	Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias.....	27
2.3	Noções de língua, linguagem, texto.....	28
2.4	Uma breve contextualização.....	29
3	PROCEDIMENTOS DE TEXTUALIZAÇÃO	35
3.1	A visão interacionista da linguagem.....	35
3.2	A perspectiva interacionista e os CBCs.....	39
3.2.1	Objetivos dos CBCs.....	39
3.2.1.1	Coesão nominal.....	43
3.2.1.2	Coesão verbal.....	47
3.2.1.3	Conexão textual e frasal.....	49
4	ANÁLISE DO ENEM	55
4.1	Breve história.....	56
4.2	Perfil da prova.....	61
4.2.1	A prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias.....	62
4.2.2	Matriz de referência de Linguagens, códigos e suas tecnologias.....	64
5	METODOLOGIA	69
5.1	Os <i>corpora</i>	69
5.1.1	Descrição da coleção <i>Tantas linguagens: língua portuguesa</i>	70
5.1.2	Descrição da coleção <i>Português linguagens</i>	72
5.2	Etapas e procedimentos de análise.....	76

6	ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	78
6.1	Análise das atividades nas duas coleções de livros didáticos.....	78
6.1.1	Coleção 1 – Português linguagens.....	78
6.1.1.1	Volume 1.....	79
6.1.1.2	Volume 2.....	84
6.1.1.3	Volume 3.....	88
6.1.2	Coleção 2 – Tantas linguagens.....	92
6.1.2.1	Volume 1.....	92
6.1.2.2	Volume 2.....	94
6.1.2.3	Volume 3.....	100
6.2	Análise das questões do ENEM de 2009 a 2013.....	104
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	116

1 INTRODUÇÃO

1.1. Introdução e justificativa

No presente trabalho, procedemos a uma análise de questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as quais abordam os mecanismos de textualização, e questões de duas coleções de livros didáticos do Ensino Médio que abordam a mesma temática. De maneira específica, buscamos investigar se existe diferença entre o que é cobrado acerca dos mecanismos de textualização, pautados nos documentos oficiais, e o que é ensinado nas escolas através dos livros didáticos (LDs).

Tivemos como ponto de partida uma grande inquietação: por que os alunos egressos do ensino médio muitas vezes não são bem sucedidos em exames como o ENEM? Há um abismo entre o ensino médio e o ensino superior? Como aproximar e preparar melhor o aluno para a vida universitária e o mundo do trabalho? Por isso nosso interesse em estudar e procurar entender se há uma falha no processo e, caso haja, onde ela está.

Aliados à nossa inquietação há os seguintes questionamentos: Em que a escola, especificamente o conteúdo de língua portuguesa, em todo seu processo de constituição, mudanças de paradigmas e escolha de seu objeto de ensino, tem contribuído para que o aluno egresso da educação básica tenha desenvolvido competências e habilidades que lhe possibilitem ser um leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura, um ser humano mais crítico, que tenha uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua? Em que os documentos oficiais e os programas nacionais do livro didático efetivamente contribuem para um ensino de língua materna ajustado a uma realidade linguística concreta, evitando a imposição indiscriminada de uma só norma linguística, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustado às diferenças linguísticas e culturais do país? Em que medida os resultados apresentados pelas avaliações do governo, como o ENEM, são tomados como diagnóstico do ensino praticado no ensino básico, a fim de, juntamente com outras

instâncias, subsidiar as políticas de educação no país? Em que medida a profissão-professor é valorizada a fim de atrair mais pessoas para a docência, para que haja um investimento maior nos cursos de licenciatura? Em que medida os cursos destinados a formar professores discutem e levam o aluno a discutir, pensar e refletir sobre a possibilidade de aplicação do CBC, proposta curricular que visa a estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica em Minas Gerais, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano. Essa proposta pode ser acessada no Centro de Referência virtual do governo de Minas Gerais; dos PCNs, das Diretrizes pedagógicas e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio? Essa temática parece frutífera para estudo visto que o ensino do português hoje deveria abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – a perspectiva da língua como mediadora da comunicação, de ação e de interação social. Partindo do pressuposto de que no processo de ensino-aprendizagem da língua, o texto, por meio do qual interagimos, se coloca como a unidade de reflexão e análise, a construção do seu sentido depende de uma série de recursos linguísticos, entre eles, os mecanismos de textualização que, segundo Bronckart (1999), “correspondem às regras de organização geral do texto que compreende a coesão nominal, e a verbal e os mecanismos de conexão.”.

Deve-se propor, portanto, nas aulas de língua materna, um trabalho não apenas com a sintaxe, a ortografia e pontuação, mas também com a seleção lexical e com os mecanismos de textualização, a saber: os conectores, articuladores, modalizadores, pronomes, advérbios. Por isso, para tratar dos mecanismos de textualização, é necessário que o aluno tenha conhecimentos mínimos a respeito dessas classes de palavras.

A esse propósito, vale a pena averiguar o que se cobra do aluno na avaliação do ENEM sobre a habilidade de usar e interpretar os mecanismos de textualização e o que se ensina na escola sobre o assunto.

Os *corpora* deste trabalho são compostos por duas coleções de livros didáticos (LDs) de Língua Portuguesa, as quais foram avaliadas e aprovadas no PNLD-EM 2012, especificamente atividades propostas para o ensino dos mecanismos de

textualização, e questões do ENEM da prova de *Linguagem, Códigos e suas tecnologias*, aplicada entre os anos de 2009 e 2013.

Acredita-se que a presente pesquisa, ao tematizar o tratamento dado aos mecanismos de textualização no âmbito escolar, possui relevância científica por alguns fatores. Um deles diz respeito à própria escolha dos *corpora* do trabalho. Sabe-se que o meio escolar, inclusive o governo, trabalha para garantir o sucesso e bom rendimento do educando, promovendo seu desenvolvimento intelectual, cultural e cognitivo, a exemplo disso a preocupação do MEC em oferecer livros didáticos de qualidade que darão suporte aos educadores para que o processo de ensino-aprendizado da língua seja efetivo. Porém, muitos alunos, ao se depararem em provas e concursos com questões nas quais terão que estabelecer relações textuais/discursivas entre os segmentos que compõem o texto; estruturar a linearidade do texto, organizando-o numa sucessão de fragmentos; encadear atos de falas distintos, introduzindo entre os atos relações discursivo-argumentativas; assinalar etapas de construção do texto; relacionar elementos de conteúdo; ou significar as relações que se tecem entre as diferentes unidades de um discurso. (MARINHO, 2009)

não conseguem solucioná-las, resolvê-las, visto que os exercícios escolares, muitas vezes, levam o aluno a formar frases soltas, a juntar palavras aleatoriamente ou simplesmente a classificar advérbios, pronomes e conjunções. Nesse contexto, mostram-se, portanto, fecundos e necessários esforços que possibilitem a construção de pontes que possam aproximar o que é cobrado nas provas do governo, especificamente o ENEM, e o que é ensinado em sala de aula, no que concerne aos mecanismos de textualização, de modo que o ambiente escolar possa cada vez mais se tornar um espaço de letramento, termo tomado como “a capacidade de fazer uso da escrita nas práticas sociais em que ela está presente.” (KLEIMAN, 2002).

À luz das teorias linguísticas do texto, principalmente das contribuições de KOCH (2004); dos estudos sobre os conectores de MARINHO (2009) e ANTUNES (2005); dos fundamentos e práticas de análises de textos de ANTUNES (2010); dos princípios constitutivos da textualidade de Beaugrande & Dressler (1983) e de COSTA VAL (1999), foram analisadas sete questões do ENEM, da prova de *Linguagem, código e suas tecnologias*, as quais abordam os mecanismos de textualização. Primeiramente verificamos nos CBCs que datam de 2009 as diretrizes para o ensino da coesão nominal e verbal, assim como para a conexão frasal e

textual. Em seguida analisamos as questões selecionadas da coleção de livros didáticos para o ensino médio identificando as competências e habilidades trabalhadas em sua execução. Posteriormente analisamos as sete questões do ENEM, da prova de *Linguagem, código e suas tecnologias* para também identificar as habilidades e competências necessárias para sua realização. Por fim, contrastamos os resultados, investigando se existe diferença entre o que é cobrado acerca dos mecanismos de textualização no ENEM e o que é ensinado nas escolas através dos livros didáticos.

Com essa pesquisa, buscamos refletir sobre: como podemos romper com a concepção de um ensino automatizado e descontextualizado? Como os professores têm trabalhado, a partir dos LDs analisados, os mecanismos de textualização? Como os Parâmetros Nacionais Curriculares são contemplados na elaboração de questões que visam ao trabalho com a os mecanismos de textualização? Há consonância entre aquilo que é cobrado no ENEM acerca dos mecanismos de textualização e o que é ensinado através dos LDs sobre a mesma temática?

Outro fator que confere importância às coleções de LDs, por isso a existência de programas do governo para sua análise e aprovação, como o PNLD e o PNLEM, é a relação estreita entre esse material e os profissionais docentes. Por fatores de diversas ordens, tais como dificuldade de acesso a livros, falta de tempo para planejamento de aulas, e para participar de formação continuada ausência de esse material didático algumas vezes tem sido eleito pelo professor de Língua Portuguesa como eixo norteador de seu projeto de ensino. Em decorrência dessa escolha, muitas vezes, os textos e as atividades propostas pelas coleções didáticas passam a ditar o ritmo das aulas. Diante dessa prática pedagógica, o contato dos alunos com os manuais, mediados pelo professor, em certos contextos, é central para a condução da aprendizagem.

Para embasar o trabalho do professor e partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, em um trabalho conjunto com educadores de todo o país, chegou a um novo perfil para trabalho docente, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao

contrário disso, a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) nos

permite inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (PCN+, 2002, p. 55).

A pesquisa foi orientada no sentido de verificar qual ou quais são os pontos de congruência e quais são os pontos de distanciamento entre o que é ensinado na escola, o que é previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e orientado pelo CBC e o que é cobrado fora dela, ou seja, no Exame Nacional do Ensino Médio.

Verificamos também quais habilidades foram contempladas nas questões que se voltam para o trabalho com os mecanismos de textualização, com o objetivo de

formar um leitor competente capaz de compreender o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo. (Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, p. 36).

1.2 Objetivos

Buscamos proceder a uma análise de questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as quais abordam os mecanismos de textualização, e questões de duas coleções de livros didáticos do ensino médio aprovadas no PNLD-EM que abordam a mesma temática.

Em um primeiro momento procuramos mostrar um panorama cronológico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, desde o período da colonização portuguesa até os dias de hoje, contemplando os livros didáticos, fruto de uma tradição histórica de políticas públicas voltadas para sua adoção na escola, que se apresenta como um

instrumento de trabalho para o professor, mas, acima de tudo, representa para o aluno, em regiões de maior carência, uma das poucas oportunidades de contato com a escrita. Passando pelos conceitos de língua, linguagem, texto, gênero e sentido, procuramos apontar os princípios básicos que regem a disciplina de língua portuguesa de acordo com o Conteúdo Básico Comum (CBC), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM e PCN+) e as Orientações Curriculares de *Linguagem, códigos e suas tecnologias*.

Em seguida buscamos investigar nos CBCs as diretrizes para o ensino dos mecanismos de textualização, especialmente nesta pesquisa os mecanismos de coesão nominal e verbal, assim como os da conexão frasal e textual, através de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos na disciplina de Língua Portuguesa. Posteriormente, a fim de compreender melhor a estrutura e o funcionamento do Exame Nacional do Ensino Médio, já que também é foco de nosso trabalho, procuramos fazer uma análise crítica sobre ele, desde sua criação até os dias de hoje.

Por fim, procuramos analisar as questões das coleções de LDs e as questões do ENEM verificando se existe diferença entre o que é cobrado sobre os mecanismos de textualização e o que é ensinado nas escolas através dos livros didáticos (LDs).

1.3. Organização do trabalho

Este trabalho foi estruturado em sete capítulos que estão organizados da seguinte forma. O primeiro capítulo, esta introdução, tem como objetivo apresentar o problema que motivou a pesquisa, os objetivos do trabalho e os procedimentos de análise. No segundo capítulo é apresentado um panorama cronológico sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, contemplando, também, os Programas Nacionais do Livro Didático, tanto o PNLD quanto o PNLEM. Além disso, passando pelos conceitos de língua, linguagem, texto, gênero e sentido, tem como objetivo apontar os princípios básicos que regem a disciplina de Língua Portuguesa de acordo com o Conteúdo Básico Comum (CBC), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM e PCN+) e as Orientações Curriculares de *Linguagem, códigos e suas tecnologias*, visto que o foco de nossa pesquisa é o

ensino de Língua Portuguesa nos anos finais da educação básica, pautado no desenvolvimento de habilidades e competências. No terceiro capítulo, tratamos dos procedimentos de textualização. Abordamos primeiramente a visão interacionista da linguagem. Logo em seguida buscamos nos CBCs as diretrizes para o ensino dos mecanismos de textualização, aqui priorizadas as coesões nominal e verbal, assim como as conexões textual e frasal através de habilidades e competências a serem desenvolvidos pelos alunos na disciplina de Língua Portuguesa. No capítulo seguinte, de número 4, apresentamos uma análise crítica sobre o ENEM, desde sua criação até os dias de hoje. No capítulo 5 apresentamos o *corpus*, as etapas e procedimentos de análise utilizados, de modo que possamos elucidar as escolhas que foram sendo feitas ao longo do percurso de pesquisa. No capítulo 6 apresentamos as análises e os resultados obtidos por meio delas, tecendo algumas considerações e ponderações a respeito do que foi encontrado. Por fim, o último capítulo apresenta as considerações finais desta pesquisa.

2 DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste primeiro momento, visamos construir um panorama cronológico do ensino de língua portuguesa no Brasil, desde o período da colonização portuguesa até os dias de hoje, contemplando os livros didáticos. De modo especial nas aulas de Língua Portuguesa, eles podem ser considerados uma das principais ferramentas no ensino de leitura, contribuindo para formação dos alunos como leitores. Contemplaremos também os Programas Nacionais do Livro Didático, tanto o PNLD quanto o PNLEM, que têm como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores.

Passando pelos conceitos de língua, linguagem, texto, gênero e sentido, apontaremos os princípios básicos que regem a disciplina de língua portuguesa de acordo com o Conteúdo Básico Comum (CBC), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM e PCN+) e as Orientações Curriculares de *Linguagem, códigos e suas tecnologias*, visto que o foco de nossa pesquisa é o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais da educação básica, pautado no desenvolvimento de habilidades e competências.

2.1 Panorama histórico

Até o século XVIII, não tínhamos uma “língua definida”. O português, trazido pelos colonizadores portugueses, embora oficial, não era a língua dominante, pois com ele coexistiam outras duas: a chamada língua geral, que recobria as línguas indígenas faladas no país, que provinham, em sua maioria, do tupi, e o latim, no qual se fundamentavam o ensino secundário e superior jesuítico (SOARES, 2002b).

O português, além de não ser a língua prevalente, não existia no currículo escolar e Soares (2002b, p.158-159) explica que isso ocorria por alguns motivos. Em primeiro lugar, as poucas pessoas que se escolarizavam na Colônia pertenciam à elite, que tinha o interesse de seguir o modelo educacional vigente, que se fundava na aprendizagem do “latim através do latim”. Além disso, não era a língua de intercâmbio social, ou seja, não possuía muito valor cultural, faltando, assim, motivação para torná-la disciplina curricular.

Foi no ano de 1750 que a situação começou a mudar, já que o Marquês de Pombal tornou o ensino de língua portuguesa obrigatório no Brasil. Ele proibiu o uso de outras línguas, inclusive a língua geral, além de incluir e valorizar o português na escola, fortalecendo-o e tornando-o reconhecido no currículo nacional. Após essa mudança, o aluno, além de ler e escrever em português, “passou a estudar a gramática portuguesa, que se tornou parte integrante do currículo, ao lado da gramática latina e da retórica”. (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2003/2004, p.36).

Até o ano de 1827, a gramática ensinada era a latina, considerada uma arte por gregos e romanos. Somente a partir desse ano que uma Lei estabeleceu que professores deveriam ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da língua nacional. Eram denominadas artes liberais, praticadas por homens livres a Gramática, a Retórica, a Poética, a Geometria, a Lógica, a Aritmética e a Astronomia que constituíram, durante a Antiguidade até a Idade Média, o Programa Escolar. A Gramática era a arte por excelência, cuja importância ultrapassava as demais.

Até os anos 40 do século XX, a disciplina manteve a tradição da gramática e, a seu lado, da retórica e da poética. Manteve essa tradição porque continuava a ser a mesma a sua clientela, que se restringia àqueles pertencentes aos grupos da elite. A escola era somente para alguns, a fim de satisfazer seus interesses culturais.

Nos fins do século XIX, o Brasil, querendo afirmar sua independência em relação a Portugal, estabeleceu o Programa de Português para estudos preparatórios, do professor Fausto Barreto, privilegiando a gramática descritiva em detrimento da filosófica. Os novos enfoques levantaram a questão da diferença entre o falar do Brasil e o de Portugal. A partir daí começam a surgir várias gramáticas e dicionários e em 1959, com o surgimento da NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira –, os escritores de gramáticas deixaram de ser autores e passaram a repetir uma nomenclatura imposta.

A partir das décadas de 50 e 60, as portas da escola começam a se abrir para o povo, “como consequência da crescente reivindicação, pelas classes populares, do

direito à escolarização. Democratiza-se a escola e já não são apenas os filhos-família, os filhos da burguesia que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores” (SOARES, 2002b, p.166-167). Isso leva à reformulação das funções e dos objetivos da escola, o que acarreta mudanças nas disciplinas escolares, principalmente da disciplina de Língua Portuguesa. Essa nova camada que passa a frequentar a escola trouxe consigo uma variedade linguística até então não estudada na escola.

Em decorrência desse processo, Soares (2001) aponta que o processo de democratização da escola elevou a quantidade de alunos, o que refletiu na contratação de um corpo docente despreparado, na menor exigência acadêmica de seus alunos, já que tinha uma boa formação para atender à demanda crescente.

Acentua-se, assim, o processo de depreciação da função docente conduzindo ao rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação da sua função docente. Uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios. (SOARES, 2002b, p.167).

Contudo, as modificações ocorridas a partir da década de 50

não alteram fundamentalmente o ensino dessa disciplina, que continuou a orientar-se por uma concepção da língua como sistema, continuou a ser ensino sobre a língua, quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de textos para conhecimento e apropriação da língua padrão. (SOARES, 2001, p. 154)

A chegada da Linguística nos cursos de Letras, na década de 60, tenta romper com essa mentalidade através da tentativa de reconhecimento, para os novos professores, das variedades linguísticas, que passam a fazer parte da realidade escolar, mas os efeitos desse reconhecimento ainda não são notados no ambiente escolar.

Essa inadequação da escola configurou, nos anos 70, os fenômenos então nomeados com a crise da educação e do fracasso escolar. E é significativo que foi no ensino de Português que os principais indicadores da crise e do fracasso foram

encontrados, e exatamente nos dois extremos de seu percurso (SOARES, 1997, p.9).

Ou seja, no fracasso com a alfabetização e nos graves problemas de expressão escrita detectados nos alunos concluintes do Ensino Médio, averiguados, posteriormente, nos exames vestibulares.

A variedade linguística trazida pelas classes populares não dialogava com o ensino propedêutico disseminado nos conteúdos de Português. Isso revela um descompasso entre o que a escola ensinava e o que os alunos (não) aprendiam. O fracasso da produção escrita na escola é resultado da inadequação escolar em relação ao trabalho com a linguagem, de um divórcio entre a língua que a escola ensina e a língua que sua clientela usa.

Na década de 1970, houve uma grande transformação dos Ensinos chamados primário e secundário, seguidos pelos cursos Clássico ou Científico, ou Profissionalizante. Dividiu-se o currículo em 1º e 2º graus, respectivamente com 08 e 03 anos de duração, sem nenhum processo seletivo entre as diversas fases. Porém, a mudança não foi apenas na nomenclatura: a disciplina de Língua Portuguesa até então isolada foi incluída em uma área denominada “Comunicação e Expressão”. O documento da época dizia: “A disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pode constituir-se em um núcleo catalisador dentre as demais áreas da Comunicação e Expressão. (...). Ajudado pela escola, deve ser capacitado ao pleno exercício de formular hipóteses através de combinatórias que incidam sobre a expressão e não sobre o curso das coisas. A exercer sua criatividade. A criar ciência, criar arte, tanto quanto aprender sobre elas”. (Diretrizes gerais para as disciplinas da Área de Comunicação e Expressão. SEEC, 1977).

Nesse momento, a língua é vista como instrumento de comunicação e se aplica no ensino de língua portuguesa a teoria de Jakobson, na qual temos como “emissor, receptor, canal, referente, mensagem e código” o centro do ato comunicativo. Concordamos, portanto, que essa visão revela o perfil de uma língua engessada, pronta para uso, sem espaço para a diversidade, as variações linguísticas e os interlocutores como protagonistas dessa interação.

Nessa mesma época, a Sociolinguística, que adotava uma “concepção de língua que apresenta uma ruptura com esse modelo estruturalista que tem como objeto a língua, sistema abstrato e homogêneo, descontextualizado da realidade da sociedade de que é instrumento privilegiado de expressão” (SILVA, 2005, p.23), mostra que o sistema linguístico é heterogêneo e devido a essa ruptura há a criação do Projeto Nurc em 1969 que tem como principal objetivo ajustar o ensino da língua portuguesa, em todos os seus graus, a uma realidade linguística concreta, evitando a imposição indiscriminada de uma só norma histórico-literária, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustado às diferenças linguísticas e culturais do país.

A partir das décadas de 80 e 90 algumas áreas como a Linguística do texto, a Análise do Discurso, a Pragmática e Sociolinguística, já citada, trazem novos enfoques para os estudos com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, pois apresentam uma nova concepção de língua como enunciação, extrapolando o conceito de língua como instrumento de comunicação. A linguagem passa a ser vista como interação e como uma “atividade constitutiva, cujo locus de realização é a interação verbal” (GERALDI, 1996, p. 67). A década de 80 representou no país um solo fértil para a incorporação das contribuições principalmente de Benveniste e Bakhtin, e Geraldi (1996, p.54) diz que é a partir dessa década que, ao mesmo tempo em que no interior de programas de pesquisa uma concepção nova de linguagem instaurava-se – especialmente na linguística textual, na análise do discurso e na sociolinguística -, muitos professores universitários brasileiros passam a articular suas reflexões teóricas e propostas alternativas de ensino de língua materna.

Sintetizando esse raciocínio, Geraldi (1996, p.65) aponta três contribuições da pesquisa linguística para o ensino da língua materna: “[...] a forma de conceber a linguagem e, em consequência, a forma como define seu objeto específico, a língua; o enfoque diferenciado da questão das variedades linguísticas e a questão do discurso, materializado em diferentes configurações textuais”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1996 incorporam uma proposta de ensino de Língua Portuguesa de cunho oficial, na perspectiva de valorização do sujeito pela

interlocução, modificando os objetivos de Língua Portuguesa através de um outro prisma para encarar a linguagem e o ensino de língua.

A partir da Linguística, foi possível almejar novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa, porém os estudos de Geraldi realizados na década de 90 até os dias atuais demonstram que a realidade do ensino de língua materna não sofreu grandes alterações. Diante das expectativas que sinalizavam uma tentativa de mudança nos rumos do ensino de Língua Portuguesa após a implementação dos pressupostos dialógicos da linguagem, era de se esperar que se provocasse “[...] uma recessão profunda do ‘ensino gramatical’, em particular do ensino da nomenclatura, que tem, na análise sintática e morfológica, sua estratégia mais tradicional” (ILARI, 1997, p.102).

Se as grandes alterações ainda não aconteceram, não podemos depositar toda a culpa no professor, como tem acontecido, por parte de alunos, pais, da própria escola e do governo, já que seus olhos são guiados pelas teorias que o iluminam. Se desejamos profundamente reverter a situação de ensino de língua materna e seguir os princípios dialógicos da linguagem, precisamos investir na capacitação de professores e valorizar a carreira do magistério, tão depreciada desde os tempos da democratização da educação. Investimentos em materiais de qualidade que subsidiem o trabalho docente e uma criteriosa seleção dessas coleções de livros didáticos são necessários, a exemplo do que se tem visto com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

2.1.1 Livro Didático (LD)

As décadas de 50 e 60 são períodos marcantes da história do livro didático no Brasil, pois é o momento em que ele começa a ganhar força no contexto escolar. Devido ao processo de democratização do ensino, que se iniciou na década de 50, as salas de aula ficaram superlotadas de alunos de diferentes classes sociais e diferentes níveis de conhecimento linguístico. Isso gerou a necessidade de contratar mais professores, os quais eram em pequeno número. Além disso, dois fatos devem ser considerados nesse período: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação, em 1961, e a entrada da Linguística nos cursos de Letras, em 1964, tópicos que serão tratados mais a frente.

Nesse contexto, não havia uma variedade de livros didáticos, e os poucos que existiam eram utilizados por aproximadamente uma década nas escolas. Soares (2002) comenta que o livro didático, até a década de 60, apresentava os elementos básicos para o trabalho do professor, ou seja, coletânea de textos, a exemplo da Antologia Nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laerte. Logo, era o professor que buscava fontes de elaborar explicações e exercícios, por meio de gramáticas e dicionários.

No final dos anos 60 e início dos 70, o perfil do livro didático começou a apresentar mudanças, incluindo exercícios destinados ao aluno. Esse foi um período no qual o Brasil enfrentou dificuldades no meio educacional, pois faltavam professores, muitos estavam em formação, e os que estavam atuando sofriam com a sobrecarga de trabalho. Esse foi o cenário em que surgiu o manual do professor.

Ainda na década de 70, evidenciou-se o rápido desenvolvimento da indústria gráfica no país, o que provocou, segundo Soares (2002), a diminuição do tempo de permanência dos livros didáticos na escola. A autora comenta que eles passaram, a partir de então, a ser utilizados por, no máximo, seis anos. Esse repentino crescimento editorial afastou o professor da escolha do material, centralizando, historicamente, nos órgãos governamentais, a responsabilidade de examinar, avaliar e autorizar os livros didáticos. No entanto, os grupos que compunham a esfera educacional incumbida dessa tarefa eram constituídos de profissionais da área técnica e de assessoria governamental. Tal situação sustentou-se até a década de 90 e, de certa forma, justifica os interesses desses órgãos serem mais voltados para problemas sociais e políticos do que para o desenvolvimento educacional propriamente dito.

Para uma retrospectiva dos órgãos de Institucionalização do livro didático, podemos citar: a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938; a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), em 1966; o Instituto Nacional do Livro (INL), em 1971; a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME); a Fundação de

Assistência ao Estudante (FAE), no início dos anos 80; o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985; e o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), em 2004. Focaremos neste trabalho o PNLD e o PNLEM.

2.1.1.1 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou Ensino Médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos subsequentes.

Para a escolha dos livros didáticos aprovados na avaliação pedagógica, é importante o conhecimento do Guia do Programa do Livro Didático. É tarefa dos professores e equipe pedagógica analisar as resenhas contidas no guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados no triênio. O livro didático deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e ao professor; e à realidade sociocultural das instituições. Os professores podem selecionar os livros a serem utilizados em sala de aula somente pela internet, no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

2.1.1.2 Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)

Implantado em 2004, pela Resolução nº 38 do FNDE, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) prevê a universalização de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio público de todo o país. Inicialmente, o programa atendeu 1,3 milhão de alunos da primeira série do Ensino Médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros didáticos das disciplinas de português e de matemática. Em 2005, as demais séries e regiões brasileiras também foram atendidas com livros de português e matemática.

O programa universalizou a distribuição de livros didáticos de português e matemática para o Ensino Médio em 2006. Assim, de acordo com o portal do MEC, 7,01 milhões de alunos das três séries do Ensino Médio de 13,2 mil escolas do país foram beneficiadas no início de 2006, com exceção das escolas e dos alunos dos estados de Minas Gerais e Paraná que desenvolvem programas próprios.

O governo de Minas Gerais, em 2005, criou o Programa Livro na Escola – Mais Fácil Ensinar, Mais Fácil Aprender, para distribuir gratuitamente a todos os alunos do Ensino Médio livros didáticos, fundamentais para seu aprendizado. Até 2008, foram distribuídos 6,3 milhões de livros didáticos para cerca de 900 mil alunos da rede estadual. Uma inovação apontada pelo governo é a distribuição de livros com o conteúdo didático das três séries do Ensino Médio. Dessa forma, o aluno tem em suas mãos um material de estudo e consulta durante toda a duração do Ensino Médio, não precisando devolver o livro ao final de cada ano.

Percebemos, portanto, com a criação desses dois programas nacionais do livro didático, uma tentativa de voltar o olhar para o desenvolvimento educacional propriamente dito em detrimento dos interesses voltados para problemas sociais e políticos como vinha acontecendo.

Passemos, então, a verificar nos documentos oficiais as propostas curriculares, as orientações e diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa.

2.2 Documentos oficiais

2.2.1. CBC – Conteúdos Básicos Comuns

A proposta curricular de Minas Gerais– CBC tem por objetivo estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano. Desenvolver um trabalho pautado em diretrizes e propostas pedagógicas é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população. A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas um sistema de alto desempenho.

Os CBCs não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados. Ao mesmo tempo, estão indicadas as habilidades e competências que ele não pode deixar de adquirir e desenvolver. No Ensino Médio, foram estruturados em dois níveis para permitir uma primeira abordagem mais geral e semiquantitativa no primeiro ano, e um tratamento mais quantitativo e aprofundado no segundo ano.

O site do governo de Minas Gerais, além de apresentar os conteúdos básicos comuns a serem trabalhados nos ensinos fundamental e médio ainda apresenta orientações pedagógicas, assim como as habilidades e competências a serem trabalhadas e desenvolvidas em cada conteúdo. Para citar apenas três exemplos de conteúdos temos: trabalho com a seleção lexical e os efeitos de sentido; textualização dos discursos narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo; e as concordâncias nominal e verbal no português padrão (pp) e no não padrão (pnp).

Percebe-se, portanto, uma preocupação do governo, materializada pelas autoras da proposta Ângela Maria da Silva Souto, Leiva Viana de Figueiredo Leal e Vilma de

Souza, de se efetivar um trabalho com a linguagem que passa a ser vista como interação, como uma “atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal” (GERALDI, 1996, p. 67).

2.2.2. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio postulam que os anos finais da educação básica têm como principal finalidade o aprimoramento do educando como ser humano participativo na sociedade de forma consciente e crítica, com postura ética frente aos problemas. Além disso, buscam preparar o educando para o mundo do trabalho, assim como visam dar-lhe base para continuar seus estudos no ensino superior tendo desenvolvido sua autonomia intelectual e o senso crítico.

A disciplina de língua portuguesa tem papel fundamental nessa formação, permitindo que o educando avance em seus conhecimentos mais complexos, refinando suas habilidades de leitura e produção de texto. Por isso, uma das missões do Ensino Médio é levar práticas sociais de leitura (literária, não-literária, plurissemiótica) e de compreensão de textos (orais e escritos) e de análise linguística para dentro da escola. Para isso, o professor de Língua Portuguesa precisa ter uma concepção de língua que ultrapasse a ideia de expressão do pensamento, adotando uma noção de língua como interação entre falantes, levando em conta os contextos social e histórico em que nos inserimos. O objeto, portanto, das aulas de língua materna deve ser o texto, tomado por grandes estudiosos como Koch, Marcuschi e Antunes como um evento comunicativo. Tomando-se letramento como o “estado ou condição de quem não sabe apenas ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 2004), é de responsabilidade da disciplina Língua Portuguesa propiciar múltiplos letramentos, a saber, letramento literário, digital e escolar, para citar três.

Para situar este trabalho nos estudos do texto e de seus mecanismos de textualização, que é o foco desta pesquisa, faz-se necessária primeiramente uma definição de língua, linguagem, visto que Antunes (2003) diz que desde a definição

dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudos, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem, assim como as noções de texto, gênero e sentido as quais norteiam este trabalho de pesquisa. Faz-se importante também, em um segundo momento, uma breve contextualização do processo de escolarização em massa, assim como a promulgação da LDBEM e o surgimento do ENEM. Começemos pela primeira.

2.3. Noções de língua, linguagem, texto, gênero e sentido.

Bakhtin (2006) apregoa que a língua não é uma atividade individual, mas um legado histórico-cultural da humanidade, e a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. A estrutura da enunciação e da atividade mental é, portanto, de natureza social.

Essas relações evoluem, depois a comunicação e interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua. Marcuschi (2003), a partir de Bakhtin, define língua como objeto maleável, modelado cultural e historicamente. Ela é utilizada para produzir linguagem, ou seja, interação. A função central da língua não é a expressão, mas a comunicação.

No primeiro capítulo de seu livro *Desvendando os segredos do texto*, Koch (2003) traça um panorama cronológico das concepções de língua, sujeito, gênero, texto e sentido. Logo no prólogo, a autora cita Beaugrande (1997) dizendo que “o texto é um lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento,

portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. O texto é um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado.

Já os PCNEM entendem como texto

a unidade básica da linguagem verbal, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico. O aluno deve ser considerado um produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (PCNEM, p.139)

No que diz respeito à língua, segundo Koch (2003), ela foi vista e definida durante muitos anos como representação do pensamento, portanto o sujeito, usuário da língua, era visto como um ser individual, dono de sua vontade e de suas ações, inconsciente e que não controla o sentido do que diz. Posteriormente, a língua passa a ser vista e entendida como o lugar de interação e o sujeito, portanto, uma entidade psicossocial, de caráter ativo. Os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam da definição da situação na qual se acham engajados. Percebe-se, então, que as definições de língua e sujeito são fundamentais para se conceber o conceito de texto, visto que na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como autores/construtores sociais, o texto é considerado o lugar da interação, uma atividade interativa que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédicos). O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos.

As orientações curriculares para o Ensino Médio, ao afirmarem que as atividades de uso da língua e da linguagem são sempre marcadas pelo contexto social e histórico e que todo e qualquer texto se constrói na interação, prioriza, portanto, a língua como lugar de interação.

2.4. Uma breve contextualização

Entre os séculos XVI e XIX houve um processo de escrituração das práticas orais. A partir desse processo, surgiu a ideia da escolarização em massa. A escola assumiu

a prática de dividir os conhecimentos em partes hierarquicamente ensinadas, pondo fim ao saber não sistematizado. Pode-se pensar então em um letramento escolar, ou seja, em uma prática burocratizada da leitura e da escrita, processo e produto da escolarização. Porém, para Vygotsky, esse ensino essencialmente escolar seria uma prática estéril, uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que substituiu a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios. Portanto, tem-se como fruto dessa prática escolar centrada no reconhecimento/identificação das palavras e das ideias e não da sua compreensão ativa, um leitor que não constrói os sentidos do texto, mas que reproduz o sentido que se deu a ele, um leitor que não tem autonomia para interpretar o que lê.

Diante desse cenário, a LDBEN, promulgada em 1996, introduz pela 1ª vez na legislação brasileira o conceito de educação básica que não abrange somente a educação infantil e o Ensino Fundamental, mas o Ensino Médio. Até 1996, o Ensino Médio tinha dupla função: preparar o aluno para o prosseguimento do estudo ou habilitá-lo para o exercício de uma profissão técnica, caracterizando a disputa entre objetivos humanísticos e econômicos. A partir da segunda metade da década de 1990, período em que houve a expansão do Ensino Médio, começa a ser mais intensamente reivindicada pela população a agenda de políticas educacionais voltadas para a qualificação básica sobre a ótica do direito. Surge, portanto, o ENEM, instrumento de autoavaliação facultativo para concluintes do Ensino Médio que não conseguiu adesão em quantidades expressivas em suas primeiras edições. Dedicaremos posteriormente um capítulo a esse tópico.

A ideia central direcionada pelas orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), estabelece o Ensino Médio como a etapa conclusiva da educação básica de toda a população estudantil. Isso desafia a comunidade educacional a pôr em prática propostas que superem as limitações do antigo Ensino Médio, organizado em função de duas principais tradições formativas, a pré-universitária e a profissionalizante. O novo Ensino Médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa, portanto, de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas

modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho.

O ano de 1999 também foi um marco para o direcionamento do Ensino Médio. Nesse ano foram publicados os PCNEM, os quais concentraram o ensino não nos conteúdos de tradição gramatical ou literária, mas nos usos sociais da língua. Porém, o Ensino Médio, em função do vestibular e do mercado de trabalho, privilegiou – e ainda insiste em privilegiar - o estudo de revisão gramatical e de técnicas de redação raramente se ocupando da “unidade maior: o texto” (Mendonça, 2006). A perspectiva da organização cumulativa ignora dois aspectos fundamentais:

1. A aquisição de linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada; o fluxo natural de aprendizagem é da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical (linguística); analisar o uso de determinada palavra num texto só tem sentido se isso trazer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem; “Considera-se mais significativo que o aluno internalize determinados mecanismos e procedimentos básicos ligados à coerência e à coesão do que memorize, sem a devida apreensão de sentido, uma série de nomes de orações”. (PCN: 70-71)
2. A organização acumulativa ignora o objetivo de formar usuários da língua, para privilegiar a formação de analistas da língua. A escola não tem que formar gramáticos ou linguistas, tem sim que se preocupar em formar pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas.

Na esteira desse raciocínio, afigura-se relevante um aprendizado/ensino interdisciplinar fundado em situações de aprendizagem significativas. O aluno, tendo conhecimento do uso, do “para que”, vê, encontra sentido ao estudar determinado conteúdo e não torna as aulas de língua materna um espaço de conflito ao

questionar ao professor o porquê de se estudar determinado conteúdo e o educador, em contrapartida, não encontrar uma razão para ensinar o que os conteúdos ministrados nas aulas de gramática. Por isso faz-se necessária a permanente formação do educador para ter subsídios e ajudar o aluno a alcançar seus objetivos enquanto educando e ser humano. Pode-se, portanto, fazer um paralelo entre a aprendizagem significativa e a reflexão suscitada por Antônio Cândido em seu livro “Vários escritos”. O autor postula que a literatura humaniza o homem e é um direito do ser humano. Ela afirma no homem o exercício da reflexão, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, a boa disposição para com o próximo, o senso da beleza. Portanto, é de extrema importância que a escola volte seu olhar para seu caráter humanizador e desenvolva seu trabalho a fim de formar leitores, escritores e seres humanos conscientes de seu lugar no mundo e de seu compromisso com a sociedade, pautado pela diversidade e o respeito pela diferença.

Partindo de um ensino baseado na multiplicidade e no respeito pelo outro, os PCNEM incorporam o conceito de competência formulado por Perrenoud (1999): “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. (In Nova Escola, set./2000). Segundo o autor, algumas competências se desenvolvem em grande parte na escola. Outras, não. Os PCNEM explicitam três conjuntos de competências: comunicar e representar, investigar e compreender, assim como contextualizar social ou historicamente. Por sua vez, de forma semelhante, mas não idêntica, o ENEM aponta cinco competências gerais: dominar diferentes linguagens, desde idiomas até representações matemáticas e artísticas; compreender processos, sejam eles sociais, naturais, culturais ou tecnológicos; diagnosticar e enfrentar problemas reais; construir argumentações; e elaborar proposições solidárias. Tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, quanto no ENEM, relacionam-se as competências a um número bem maior de habilidades.

Segundo Perrenoud (1999), a opção por privilegiar as competências está ancorada em duas constatações: por um lado, a transferência e a mobilização de capacidades têm de ser desenvolvidas em etapas e situações didáticas apropriadas; por outro, a

transferência de capacidades e conhecimentos não é trabalhada suficientemente na escola. Consequentemente, os alunos acumulam saberes, mas não conseguem mobilizar aquilo que aprenderam em situações reais (trabalho, família, convívio social, etc.).

Manifestações de um poder interno organizado – que permite analisar, julgar, compreender o contexto em que se atua -, as competências mobilizam recursos de campos diversos. A posse de competências pode garantir a globalidade do comportamento do aluno diante dos desafios. Do aluno que as detém é lícito esperar respostas que ultrapassem o automatismo, a rotina e que promovam a reflexão constante. Priorizar a aquisição e o desenvolvimento de competências implica limitar o tempo destinado à mera assimilação do saber, à aquisição do conhecimento meramente declarativo.

Pode-se, de forma geral, conceber cada competência como um feixe ou uma articulação coerente de habilidades. Tomando-as nessa perspectiva, observe-se que a relação entre umas e outras não é de hierarquia. Também não se trata de gradação, o que implicaria considerar habilidade como uma competência maior. Trata-se mais exatamente da abrangência, o que significa ver habilidade como uma competência específica. Como metáfora, poder-se-ia comparar competências e habilidades com as mãos e os dedos: as primeiras só fazem sentido quando associadas às últimas. Visa-se, portanto, no EM não apenas um saber, mas um saber fazer, priorizando, portanto, a formação de competências e habilidades.

O aluno egresso do Ensino Médio, reafirmam as Diretrizes, os PCNEM e os PCN+, deverá ter desenvolvido capacidades que lhe garantem o conhecimento sobre as diversas manifestações de linguagem verbal, de modo a posicionar-se em relação a elas, compreendê-las, aplicá-las ou transformá-las. Isso implica o desenvolvimento de capacidades como saber avaliar e interpretar os textos representativos das diferentes manifestações de linguagem; saber julgar, confrontar, defender e explicar as suas ideias. Além disso, envolve o aspecto ético de aprender a conviver com a diversidade. Nessa perspectiva, os novos programas do Ensino Médio centram-se nos conhecimentos e nas competências essenciais e não mais exclusivamente no saber enciclopédico.

Pensando que toda língua é um patrimônio cultural, um bem coletivo e que a maneira como paulatinamente nos apropriamos dela – com a mediação da família, dos amigos, da escola, dos meios de comunicação e de tantos outros agentes – determina, em grande medida, os usos que dela fazemos nas mais diversas práticas sociais de que participamos cotidianamente, nos perguntamos: em que a escola, especificamente o conteúdo de língua portuguesa, em todo seu processo de constituição, mudanças de paradigmas e escolha de seu objeto de ensino, tem contribuído para que o aluno egresso da educação básica tenha desenvolvido competências e habilidades que o possibilitem ser um leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura, um ser humano mais crítico, que tenha uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua? Em que os documentos oficiais e os programas nacionais do livro didático efetivamente contribuem para um ensino de língua materna ajustado a uma realidade linguística concreta, evitando a imposição indiscriminada de uma só norma histórico-literária, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustado às diferenças linguísticas e culturais do país? Em que medida os resultados apresentados pelas avaliações do governo, como o ENEM, são tomados como diagnóstico do ensino praticado no ensino básico, a fim de, juntamente com outras instâncias, subsidiar as políticas de educação no país? Em que medida a profissão-professor é valorizada a fim de atrair mais pessoas para a docência, para que haja um investimento maior nos cursos de licenciatura? Em que medida os cursos destinados a formar professores discutem e levam o aluno a discutir, pensar e refletir sobre a possibilidade de aplicação do CBC, dos PCNs, das Diretrizes pedagógicas e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio?

Certamente caminhamos a passos lentos rumo à elevação dos níveis de letramento e à mudança de paradigmas da política educacional brasileira. Enquanto esse dia tão sonhado não chega, continuaremos a buscar soluções e suscitar reflexões trabalhando como uma ostra, que lentamente produz um objeto tão apreciado e desejado por muitos: a pérola. A educação de qualidade é a pérola do ensino.

3. PROCEDIMENTOS DE TEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo, trataremos dos procedimentos de textualização. Abordaremos primeiramente a visão interacionista da linguagem, já que concordamos com Geraldi (1996) que “língua e sujeito se constituem nos processos interativos”. Nesse sentido, fica claro que a língua não é um sistema de expressões pronto e acabado, higienizado das marcas conferidas pelo processo de interlocução. Pelo contrário, ela é construída através do trabalho contínuo dos sujeitos. Por isso acreditamos que a perspectiva interacionista da linguagem deve nortear o ensino de língua materna hoje.

Logo em seguida buscaremos nos CBCs – Conteúdos Básicos Comuns - as diretrizes para o ensino dos mecanismos de textualização, aqui priorizadas as coesões nominal e verbal, assim como as conexões textual e frasal. Verificaremos, assim, baseados em autores como COSTA VAL (2004), KOCH (2004), ANTUNES (2005;2010), MARINHO (2009), cujos trabalhos estão inseridos em uma perspectiva interacionista da linguagem se essa proposta pedagógica dos CBCs está inserida na mesma perspectiva ou apenas reproduz um ensino pautado na Gramática Normativa.

3.1 A visão interacionista da linguagem

A interação entre as pessoas é uma condição necessária para o processo de desenvolvimento da linguagem, seja ela na modalidade auditivo-oral, escrita ou visualgestual. O interacionismo, uma das principais visões sobre como se adquire ou desenvolve a linguagem, busca a valorização da interação entre sujeitos, em que um indivíduo atua como intérprete não só da fala, mas também da escrita do seu interlocutor. Nessa relação entre interlocutores, entre discursos, estão presentes processos sociais, psicológicos, contextuais, culturais e interpessoais.

A linguagem tem sido abordada por diferentes correntes linguísticas e esse olhar diferenciado traz importantes consequências na concepção e no tratamento que se dá a esse objeto. Na Linguística, o interacionismo surgiu em meados do séc. XX e significou inicialmente, de acordo com Morato (2004), uma reação das posições

teóricas externalistas contra o psicologismo que imperava nessa ciência da linguagem. Até essa época, o que interessava aos linguistas eram as regularidades da língua e não a diversidade presente nela.

As teorias interacionistas na Linguística, segundo Morato (2004), se baseiam numa posição externalista a respeito da linguagem, isto é, preocupam-se não só com o sistema da linguagem, mas com o modo como ela se relaciona com o mundo externo, com as condições múltiplas e heterogêneas de sua constituição e funcionamento.

Para Bronckart (1999), um dos representantes do interacionismo sócio-discursivo, a atividade de linguagem se organiza em discursos ou em textos que, na interação com uma diversidade de atividades não verbais, diversificam-se em gêneros. Para Bronckart (2007), todo texto é organizado em três níveis (camadas) superpostos, e em parte interativos, que constituem o “folhado textual”: (1) a arquitetura interna dos textos, (2) os mecanismos de textualização e (3) os mecanismos enunciativos. Essa divisão de níveis de análise é concebida pelo autor como necessidade metodológica para se desvendar a complexidade da organização textual. No presente trabalho, interessa-nos o nível (2), o dos mecanismos de textualização, mais especificamente as coesões nominal e verbal e as conexões frasal e textual. Por isso, na próxima seção trataremos dos mecanismos de coesão e conexão a fim de evidenciar sua importância no ensino de língua portuguesa. Os mecanismos de textualização: coesão e conexão.

Com o advento da Linguística Textual, muitos estudiosos passaram a se perguntar o que faz com que um texto seja um texto. Beaugrande e Dressler (1981), que concebem o texto como “ocorrência comunicativa” e procuram compreender como os textos funcionam na interação,, explicitaram sete mecanismos ou princípios constitutivos da (intertextualidade, coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, intencionalidade e aceitabilidade) dos quais hoje ganham relevância coesão e coerência. Partimos de uma visão de texto semelhante à de Geraldi (1997) e Koch (1998) que consideram os sentidos do texto construídos na interação entre leitor e autor a partir das pistas dadas por este, dessa forma, o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele no curso de uma interação humana. Segundo

Fiorin e Savioli (1999), o texto para ser coeso tem que possuir palavras e frases relacionadas entre si, caso contrário, não será texto, mas apenas um amontoado de palavras ou frases. Os autores citam dois tipos principais de mecanismos de coesão: 1) a retomada de termos, expressões ou frases já ditos ou sua antecipação e 2) o encadeamento de segmentos do texto. Costa Val (2004), em uma concepção mais atualizada de texto e dos procedimentos de textualização, afirma que “A coesão diz respeito ao inter-relacionamento entre os elementos lingüísticos do texto. Aparentemente, a coesão já vem feita no texto e o ouvinte ou leitor só tem que reconhecê-la. Mas, de fato, não é isso que ocorre: a coesão também é co-construída pelos interlocutores”. Koch (2004) define a coesão textual como uma interligação existente entre os elementos linguísticos presentes na superfície textual, através de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos. Segundo a autora, os fatores de coesão são os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relações de sentido, como por exemplo: “oposição ou contraste (mas); finalidade ou meta (para), consequência (foi assim que); localização temporal (até que); explicação ou justificativa (porque); adição de argumentos ou ideias (e)” (Koch, 2004, p.15).

Para Antunes (2005), coesão é essa propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática. Ela tem a função de criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados, promovendo, assim, a continuidade do texto. Para a autora, a coesão se realiza através de repetições; paráfrases, paralelismos; repetições propriamente ditas de uma palavra ou de uma expressão; substituição; e reiteração.

Quanto à conexão, há elementos que podem ser conjunções e locuções conjuntivas, pronomes relativos, advérbios e locuções adverbiais, por meio dos quais é efetuada a conexão textual, são chamados na literatura linguística de conectores (ANTUNES, 2005; KOCH, 2004; MOESCHLER, 1998; ROSSARI, 2000; ROULET, 2003) ou de marcadores discursivos (FRASER, 1999; SCHIFFRIN, 1983; TABOADA, 2006). Eles atuam na articulação discursiva, em especial na conexão. Nas diversas abordagens de estudo desses elementos, Marinho (2009) considera que eles podem (1) estruturar a linearidade do texto, organizando-o numa sucessão de fragmentos,

facilitando assim o seu processamento; (2) encadear atos de fala distintos, introduzindo entre os atos relações discursivo-argumentativas; (3) assinalar etapas de construção do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), evidenciando sua organização estrutural; (4) introduzir comentários sobre o modo de formulação do enunciado ou da própria enunciação; (5) relacionar elementos de conteúdo; ou ainda (6) significar as relações discursivas, isto é, as relações que se tecem entre as diferentes unidades de um discurso. A autora considera que o seu uso em textos contribui para o estabelecimento de relações textuais/discursivas, existentes entre os segmentos que compõem o texto e as informações da memória discursiva dos interlocutores, entendida como o conjunto de conhecimentos conscientemente partilhados pelos participantes da interação (BERRENDONNER, 1983).

Considera-se também que o uso inadequado dos conectores ou uma interpretação inadequada de seu uso possa constituir um problema tanto na produção quanto na recepção de textos, interferindo no seu processamento, comprometendo a formulação e a checagem de hipóteses, a produção de inferências, ou o estabelecimento de relações textuais/discursivas.

Comungamos com as ideias de Costa Val (2004) sobre coesão, pois esse princípio de textualidade, além de concernir aos modos e recursos – gramaticais e lexicais – de inter-relação, de ligação, de encadeamento entre os vários segmentos (palavras, orações, períodos, parágrafos, blocos superparagráficos) do texto como apregoa Antunes (2010) também é co-construída pelos interlocutores. Compartilhamos, nesse estudo, da perspectiva interacionista em que produtor e leitor são co-autores do texto.

No que concerne à conexão, comungamos das ideias de Marinho (2009), já que acreditamos que o uso dos conectores em textos contribui para o estabelecimento de relações textuais/discursivas, sinalizando para o leitor possíveis caminhos para sua interação com o texto.

3.2A perspectiva interacionista e os CBCs

Como a proposta de nossa pesquisa é proceder a uma análise de questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as quais abordam os mecanismos de textualização (coesões verbal e nominal e conexões frasal e textual, focos deste trabalho) e questões de duas coleções de livros didáticos do ensino médio que abordam a mesma temática, parece-nos importante verificar nos documentos oficiais o que se estabelece como conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano. Essas metas são condições indispensáveis para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população. A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de direcionar as ações e práticas educacionais para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos.

Portanto, pautados nos documentos oficiais e no site do Ministério da Educação, faremos uma breve explanação sobre os Conteúdos Básicos Comuns, analisando e comentando as concepções de coesão e conexão por ele apresentados. Verificaremos, assim, baseados em autores como COSTA VAL, KOCH, ANTUNES, MARINHO, se essa proposta pedagógica está inserida em uma perspectiva interacionista da linguagem ou apenas reproduz um ensino pautado na Gramática Normativa. Primeiramente apontaremos os objetivos dos CBCs encontrados no Centro Virtual de Referência do Estado de Minas Gerais. Em seguida, veremos como são propostos os trabalhos com a coesão nominal e verbal e as conexões textual e frasal, tecendo comentários e apontando nossa visão para o ensino desses conteúdos nas aulas de língua portuguesa.

3.2.1 Objetivos dos CBCs

De acordo com o Centro Virtual de Referência do Estado de Minas Gerais, que pode ser acessado no endereço eletrônico [www.http://crv.educacao.mg.gov.br](http://crv.educacao.mg.gov.br), os CBCs não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os

aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender. Ao mesmo tempo, nos conteúdos estão indicadas as habilidades e competências que o aluno não pode deixar de adquirir e desenvolver. Para o ensino médio foram estruturados dois níveis para permitir uma primeira abordagem mais geral e semiquantitativa no primeiro ano, e um tratamento mais quantitativo e aprofundado no segundo ano.

As autoras da proposta justificam tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecido por meio dessas avaliações, constitui a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores.

Para assegurar a implantação bem sucedida do CBC nas escolas, foi desenvolvido um sistema de apoio ao professor, que inclui cursos de capacitação, os quais deverão ser intensificados a partir de 2008, e o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), o qual pode ser acessado a partir do sítio da Secretaria de Educação (<http://www.educacao.mg.gov.br>). No CRV, encontra-se sempre a versão mais atualizada dos CBCs, orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas, vídeos educacionais etc., além de um Banco de Itens. Por meio do CRV, os professores de todas as escolas mineiras têm a possibilidade de ter acesso a recursos didáticos de qualidade para a organização do seu trabalho docente, o que possibilitará reduzir as grandes diferenças que existem entre as várias regiões do Estado.

Segundo os documentos oficiais, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os CBCs, o ensino de Língua Portuguesa deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania.

Se a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se

expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua, em especial às variedades cultas e aos gêneros de discurso do domínio público, condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social.

Qualificar para o exercício da cidadania implica compreender a dimensão ética e política da linguagem, ou seja, ser capaz de refletir criticamente sobre a língua como atividade social capaz de regular - incluir ou excluir- o acesso dos indivíduos ao patrimônio cultural e ao poder político. Nesse sentido, os conteúdos e as práticas de ensino devem favorecer a formação de cidadãos capazes de participação social e política, funcionando, portanto, como caminho para a democratização e para a superação de desigualdades sociais e econômicas.

É importante ter em mente que o aluno já utiliza a língua portuguesa cotidianamente. Isso significa que ele já domina pelo menos uma das variedades dessa língua e que podemos e devemos partir de seus conhecimentos intuitivos de falante da língua tornando, assim, sua aprendizagem mais significativa. Cabe à escola levá-lo a expandir sua capacidade de uso da língua, estimulando o desenvolvimento das habilidades de se comunicar em diferentes gêneros de discursos, sobretudo naqueles do domínio público que exigem o uso do registro formal e da norma padrão. É preciso considerar que o domínio das variedades cultas é fundamental ao exercício crítico frente aos discursos da ciência, da política, da religião, etc., já que elas são as variedades de maior prestígio e aceitação na sociedade. A língua, portanto, é uma forma de inclusão e exclusão social.

Os conteúdos dos currículos e programas, assim como as práticas de ensino, de acordo com os próprios documentos, devem ser selecionados em função da aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades de uso da língua e da reflexão sobre esse uso, e não em função do domínio de conceitos e classificações como fins em si mesmos. Assim, devem compor o currículo da disciplina aqueles conteúdos considerados essenciais à vida em sociedade, especialmente aqueles cuja aprendizagem exige intervenção e mediação sistemáticas da escola, como é caso da leitura e da escrita. Em relação a essas duas competências, é preciso

lembrar que não basta que o aluno seja capaz de decodificar e codificar textos escritos. É preciso que ele

- reconheça a leitura e a escrita como atividades interativas de produção de sentido, que colocam em jogo diferentes fatores, como a situação comunicativa, o horizonte social dos interlocutores, o objetivo de interlocução, as imagens que os interlocutores fazem um do outro, os usos e práticas de linguagem;
- atinja um nível de letramento que o capacite a compreender e produzir, com autonomia, diferentes gêneros de textos, com distintos objetivos e motivações;
- tenha acesso aos usos literários da língua e a obras de autores representativos da literatura brasileira.

Só compreendemos as regras da língua quando a observamos viva, em funcionamento na comunicação. Essa se dá, não por meio de frases ou estruturas isoladas, mas por meio de discursos e de suas manifestações, os textos. Assim, a compreensão e a produção de textos orais e escritos e a reflexão sobre os processos de textualização devem ser vistos como objeto de estudo central da disciplina Língua Portuguesa, o que exige novos níveis de análise e novos procedimentos metodológicos - a começar pelo reconhecimento de que estudar a língua é mais que analisar a gramática da forma ou o significado de palavras. Compreender a textualização inclui estudar as dimensões pragmática e discursiva da língua, nas quais se manifestam as relações entre as formas linguísticas e o contexto em que são usadas. Nessa perspectiva, a coerência e a coesão não são qualidades dos textos em si, mas se produzem no contexto, com base no trabalho linguístico dos interlocutores e em seus conhecimentos compartilhados.

A tradição de ensino de língua sempre privilegiou o estudo da forma em detrimento do sentido e da função sociocomunicativa. As análises fonética, morfológica e sintática pretendiam descrever a língua como um sistema de regras que, uma vez aprendido, habilitaria automaticamente o aluno a ler e a escrever bem. Essa concepção reduziu, com frequência, a aula de Língua Portuguesa a uma aula de gramática normativa e, conseqüentemente, contribuiu para sedimentar uma visão

preconceituosa acerca das variedades linguísticas, visão que opõe o “certo” e o “errado” e supõe, enganosamente, a existência de um padrão linguístico homogêneo. Não se pretende negar à língua seu caráter de sistema de signos. É preciso, porém, levar o aluno a compreender que ela é um sistema que se modifica pela ação dos falantes nos processos de interlocução. É, pois, por natureza, heterogênea, variada, “sensível” ao contexto de uso e à ação dos usuários; prevê o trabalho linguístico dos interlocutores no processo de produção de sentido. Tem uma estruturação plástica, maleável, construída historicamente pela atividade coletiva dos falantes, na interlocução e para a interlocução. Não se trata, pois, de uma estrutura fechada em si mesma, acabada e disponível para o uso como um instrumento.

Veremos em seguida, se essa perspectiva interacionista de ensino da língua materna proposta na apresentação do CBC de língua portuguesa está em consonância com as seções do documento que tratam da coesão nominal e verbal, assim como da conexão frasal e textual.

3.2.1.1 Coesão nominal

Nesta seção, as orientações pedagógicas para o ensino da coesão nominal, criadas em 2009, indicam que “Não é um amontoando os ingredientes que se prepara uma receita; assim também não é superpondo frases que se constrói um texto.” (Cf. PLATÃO & FIORIN, 2006, p. 11). “Num texto, certos elementos comparam-se aos fios que costuram entre si as partes de uma vestimenta. Cortados esses fios, o que sobra são simples pedaços de pano.” (Cf. PLATÃO & FIORIN, 2006, p. 366). Após a análise dos trechos, percebemos que há entre eles uma estreita associação. No primeiro trecho, através de uma imagem metafórica, Platão e Fiorin definem o que **não** é receita e o que **não** é texto, apontando para sua propriedade fundamental: a coerência de sentido. No segundo, através de uma imagem metonímica em que “certos elementos” pertencentes ao texto são comparados a “fios” que costuram pedaços de pano fazendo surgir uma vestimenta, esses mesmos autores apontam para a função desses “certos elementos” no texto: ligar, relacionar, conectar palavras e expressões.

No documento afirma-se que há, assim, a coesão textual – por retomada de termos, expressões ou frases já ditos ou sua antecipação; por encadeamento de segmentos textuais –, constituindo-se como um importante mecanismo que se concretiza por meio de elementos formais que assinalam, tanto na produção quanto na recepção do texto, o vínculo entre seus componentes.

Percebemos que essa concepção de coesão textual está desatualizada mesmo essa seção do CBC datando de 2009, já que Costa Val (2004) afirma que “A coesão diz respeito ao inter-relacionamento entre os elementos lingüísticos do texto. Aparentemente, a coesão já vem feita no texto e o ouvinte ou leitor só tem que reconhecê-la. Mas, de fato, não é isso que ocorre: a coesão também é co-construída pelos interlocutores.”, Parece-nos, portanto, que a coesão textual está embasada em uma perspectiva estruturalista da língua e não interacionista, já que de acordo com os CBCs, a aprendizagem do tópico “A coesão nominal” demanda uma condição: a compreensão da língua como uma estrutura através da qual os usuários chegam à interação, manifestando suas ideias, defendendo um discurso em qualquer situação de uso da língua. Ainda segundo a autora da proposta, dessa condição advêm outras subestruturas, os sintagmas que fazem parte da estrutura maior, têm formação diferenciada morfológicamente; ora são precedidas de conectores ora, não; têm funções diferentes conforme o contexto em que ocorrem; ora são elementos determinantes, ora são elementos determinados; umas podem deslocar-se na frase, outras, não etc.

Cabe, portanto, ao professor, sem perder de vista o objetivo prioritário quanto ao ensino de língua materna – desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua – falante, escritor / ouvinte, leitor – nas diversas situações de uso – dispor-se a assimilar novas descobertas da Linguística no que diz respeito à coesão nominal.

Na tabela abaixo, autora orienta a contemplar os seguintes conteúdos e habilidades:

TÓPICO E SUBTÓPICOS DE CONTEÚDO	HABILIDADES
<p>28. Coesão nominal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coesão nominal com recursos lexicais: <ul style="list-style-type: none"> - repetição; - substituição (sinonímia, hiperonímia, hiponímia, nominalização). • Coesão nominal com recursos gramaticais: <ul style="list-style-type: none"> - emprego de dêiticos (de pessoa, de tempo e de espaço); - emprego de artigos (definidos e indefinidos); - emprego de pronomes pessoais; - emprego de pronomes possessivos; - emprego de pronomes demonstrativos; - emprego de pronomes indefinidos; - emprego de pronomes relativos; - emprego de palavras e expressões adverbiais de valor coesivo. 	<p>28.0. Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal, produtiva e autonomamente.</p> <p>28.1. Reconhecer recursos lexicais de coesão nominal (introdução e retomada temática) em um texto ou sequência textual.</p> <p>28.2. Reconhecer o valor coesivo de repetições e substituições lexicais em um texto ou sequência textual.</p> <p>28.3. Reconhecer o valor argumentativo de repetições e substituições lexicais em um texto ou sequência textual.</p> <p>28.4. Reconhecer recursos gramaticais de coesão nominal (introdução e retomada temática) em um texto ou sequência textual.</p> <p>28.5. Reconhecer remissões feitas por vocábulos gramaticais em um texto ou sequência textual.</p> <p>28.6. Reconhecer, em um texto ou sequência textual, efeitos discursivos de vocábulos gramaticais coesivos (artigos, pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos, palavras e expressões adverbiais).</p> <p>28.7. Avaliar a adequação de recursos lexicais e gramaticais de introdução e retomada temática para a coesão e a argumentatividade de um texto ou sequência textual.</p> <p>28.8. Identificar e explicar procedimentos coesivos inadequados à situação sociocomunicativa e à intencionalidade do produtor de um texto ou sequência textual.</p>

	28.9. Corrigir problemas de coesão nominal em um texto ou sequência textual. 28.10. Produzir texto ou sequência textual com recursos coesivos adequados à situação comunicativa e aos efeitos discursivos e argumentativos pretendidos.
--	--

Conclui dizendo que no ensino do tópico “Coesão nominal” a alunos do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, o professor deve lançar mão de diferentes gramáticas descritivas e de partes descritivas apresentadas pelas gramáticas normativas. Isso significa que tais gramáticas funcionarão como um suporte em que ele deve se apoiar para redimensionar suas atividades a fim de que o conteúdo gramatical seja tratado com base no objetivo de desenvolver a competência comunicativa de seus alunos. Não concordamos com essa ideia, já que nela há a substituição de um conteúdo gramatical por outro. O trabalho com a coesão nominal ao nosso ver deve ser feito através de atividades que explorem a concepção de língua como interação, abordando desde os elementos da situação de comunicação até os efeitos de sentido provocados por determinadas expressões. Assim, a interpretação de texto passa a considerar os sentidos como construídos pelo processo de interação.

Assim sendo, aliadas e estudadas no texto e em sequências textuais suficientes, afirma-se que as informações teóricas são relevantes no processo de ensino/aprendizagem, cabendo a quem ensina a função de selecioná-las, adequando-as, com pertinência e bom senso, ao nível de escolaridade em que atua. Dessa forma, o professor, usando de seu espírito crítico, facilitará o seu trabalho na busca de aprimoramento da capacidade de utilização da língua por seus alunos. Porém, ao nosso ver, o importante no ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva interacionista é desenvolver competências e habilidades de leitura e escrita e não teorizar sobre a língua.

Sem desenvolver muito o tópico, a seção passa para orientações de como avaliá-lo, tendo em vista a interdependência presente no ensino/aprendizagem. Cita ANTUNES (2006, p. 129) dizendo que não teria sentido avaliar o que não foi objeto

de ensino, como não teria sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação se refletissem nas próximas atuações de ensino. Assim, um alimenta o outro – tudo, é claro, em função de se conseguir realizar o objetivo maior que é desenvolver competências nos campos que elegemos.

As atividades propostas, seja de reconhecimento, seja de aplicação, se constituem como averiguação de resultados e devem denunciar uma reorientação quanto ao ensino da língua como, por exemplo, na abordagem da variante padrão vs variantes não-padrão; língua escrita vs língua oral etc.

Dessa forma, uma avaliação bem construída, seja na leitura, seja na escrita, possibilita identificar a trajetória percorrida pelo aluno e, com base nos resultados nela obtidos, levá-lo a se conscientizar quanto a seu desenvolvimento na apreensão das competências propostas e a valorizar o seu conhecimento, apontando para o exercício de cidadania por ele praticado em relação a sua língua.

3.2.1.2 Coesão verbal

Nesta seção, também criada em 2009, diz-se que além de entender como os discursos se textualizam, é preciso ter clareza a respeito de quais recursos linguísticos lhe são mais apropriados, de modo a garantir a coerência interna do texto. Amplia-se, para o aluno, a compreensão de que a diversidade de enunciados exige uma diversidade de utilização de recursos linguísticos, sem os quais, corre-se o risco de não se produzirem os sentidos e os efeitos desejados. Afirma-se que o aluno aprende a mobilizar os recursos linguísticos específicos, nesse caso os valores temporais, os tempos verbais e a correlação entre tempos de modo indicativo e subjetivo, dentre outros. O aluno precisa reconhecer e usar mecanismos de coesão verbal nos diferentes textos, sem os quais a compreensão do texto fica prejudicada. Quaisquer que sejam os gêneros por meio dos quais os discursos circulam, assemelham-se na necessidade de utilização de recursos linguísticos. Mesmo sem ter apresentado os recursos de coesão verbal, a autora diz que o que precisa ser destacado é a recorrência e/ou regularidade *dessas* [grifo nosso] formas e recurso na medida em que garantem coerência sequencial, temporal e

configuracional ao texto. Colocado dessa forma, parece-nos que entende-se que a coerência está no texto, posição contrária à nossa, já que entendemos que a coerência, de acordo com Koch (2004), é à forma como os elementos superficiais do texto “vêm a constituir na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos”. A coerência é, portanto, resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional. Ela deve ser construída a partir do texto, levando-se em consideração os mecanismos de coesão presentes na superfície.

Na sequência, há a apresentação de uma tabela que orientam a contemplar os seguintes conteúdos e habilidades:

TÓPICO E SUBTÓPICOS DE CONTEÚDO	HABILIDADES
<p>29. Coesão verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valores temporais, aspectuais e modalizadores dos tempos verbais do modo indicativo em diferentes discursos. • Correlação entre tempos do modo indicativo e tempos do modo subjuntivo. 	<p>29.0. Reconhecer e usar mecanismos de coesão verbal em textos orais ou escritos, produtiva e autonomamente.</p> <p>29.1. Reconhecer, em um texto ou sequência textual, formas verbais do indicativo e seus valores temporais, aspectuais ou modalizadores.</p> <p>29.2. Explicar o valor temporal, aspectual ou modalizador de tempos e modos verbais, em um texto ou sequência textual.</p> <p>29.3. Avaliar a adequação de formas verbais do indicativo e do subjuntivo em um texto ou sequência textual.</p> <p>29.4. Explicar inadequações de coesão verbal em um texto ou sequência textual.</p> <p>29.5. Corrigir inadequações de coesão verbal em um texto ou sequência textual.</p> <p>29.6. Empregar, em um texto ou sequência textual, formas verbais adequadas aos efeitos</p>

	de sentido pretendidos.
--	-------------------------

Propõem-se que sejam elaboradas atividades que se aproximem das seguintes propostas:

- a) o professor grifa formas verbais para que o aluno analise se há adequação quanto a coesão verbal entre elas.
- b) sugerir efeitos de sentido a serem produzidos adequadamente frente a uma sequência textual.
- c) diante de um dado texto avaliar a adequação de formas verbais do indicativo e do subjuntivo.

Finaliza-se dizendo que as atividades acima sugeridas podem ser utilizadas em processo de avaliação. No entanto, é importante avaliar, em especial, o desenvolvimento das habilidades indicadas na tabela reproduzida acima na produção escrita do aluno.

3.2.1.3 Conexão textual e frasal

Nesta seção, criada em 2009 fica evidenciado que o processamento textual e frasal é fundamental para a construção do sentido global do texto e para sua produção, conduzindo, assim, à interação autor /leitor ou autor/ouvinte. E, para que isso ocorra, há que se considerar o texto como suporte para os estudos gramaticais já que a conexão, seja textual, seja frasal, nele será efetivada, seja mediante a prática de retomada ou antecipação por palavra gramatical: pronomes, verbos, numerais, advérbios e por retomada por palavra lexical: substantivos, verbos, adjetivos; seja mediante o reconhecimento de conectores ou operadores discursivos, palavras ou expressões que promovem não só a concatenação e o estabelecimento de relações entre os segmentos do texto, como também o estabelecimento da ordem do texto, realizada ou não com sequenciadores

Para o documento, a condição básica para a aprendizagem desse tópico associa-se diretamente ao (re) conhecimento de que o sentido do texto não reside apenas no conhecimento prévio do leitor/ouvinte nem na materialidade linguística do texto, que, nesse sentido, funciona como pista que pode ser (re)conhecida e produzida por ele. Antes, tanto esse conhecimento quanto essa materialidade, existindo em função da compreensão de textos orais e escritos, agem conjuntamente e conduzem à interação supracitada. As demais condições decorrem dessa condição básica.

Diz-se que o aluno deverá inferir os tópicos abaixo, porém não acreditamos que inferir seja a melhor palavra, pensamos que o aluno deverá reconhecer tanto ao final quanto ao longo da aprendizagem que:

- nenhuma língua é uniforme já que todas as línguas variam de forma natural, de acordo com as condições da comunidade e com o tempo em que é falada;
- o ato de linguagem, sendo ato de “dizer”, se concretiza através do léxico, da gramática e do contexto;
- o conhecimento implícito ou intuitivo que todo falante tem das regras que especificam o uso de sua língua pode ser ampliado mediante o estudo do conhecimento explícito, isto é, da explicitação dessas regras;

Nesse sentido, cabe ao professor a mediação de princípios que fundamentam essa compreensão funcional e discursiva da gramática por parte do aluno, selecionando e explicitando itens gramaticais relevantes, funcionais, contextualizados. Enfim, esses itens, adequados ao seu nível de escolaridade, conduzirão à compreensão de uma gramática que prevê mais de uma norma, caracterizando, eficazmente, a norma culta e de uma gramática da língua que é, efetivamente, das pessoas.

Assim como nas seções sobre “Coesão nominal” e “Coesão verbal”, nesta seção apresenta-se uma tabela orientando a contemplar os seguintes conteúdos e habilidades:

TÓPICO E SUBTÓPICOS DE CONTEÚDO	HABILIDADES
<p>30. Conexão textual e frasal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conexão sintático/semântica e discursiva: articuladores e operadores argumentativos. • Processos de articulação sintática: subordinação, coordenação e correlação. • O período composto e suas orações. • Construções coordenativas, subordinativas e correlativas: articulação, relações temporais, lógicas e discursivas, pontuação. 	<p>30.0. Reconhecer e usar mecanismos de conexão textual e frasal, produtiva e autonomamente.</p> <p>30.1. Reconhecer princípios sintáticos de estruturação e encadeamento de sequências textuais (frase, parte de frase, conjunto de frases, etc.) por subordinação, coordenação e correlação.</p> <p>30.2. Reconhecer efeitos de sentidos do uso de operadores argumentativos em um texto ou sequência textual.</p> <p>30.3. Reconhecer o papel sintático, semântico e discursivo de articuladores em um texto ou sequência textual.</p> <p>30.4. Identificar, em um texto ou sequência textual, efeitos de sentido de construções aditivas, adversativas, alternativas, explicativas e conclusivas.</p> <p>30.5. Identificar, em um texto ou sequência textual, efeitos de sentido de construções causais, consecutivas, concessivas, condicionais, finais, temporais, comparativas, proporcionais, conformativas, modais e locativas.</p> <p>30.6. Identificar, em um texto ou sequência textual, efeitos de sentido de construções adjetivas restritivas e explicativas.</p> <p>30.7. Identificar, em um texto ou sequência textual, efeitos de sentido de construções com orações substantivas.</p> <p>30.8. Avaliar a propriedade da seleção de articuladores, estruturas sintáticas e sinais de pontuação em um texto ou sequência textual.</p>

	<p>30.9. Corrigir impropriedades de uso de articuladores, estruturas sintáticas e sinais de pontuação em um texto ou sequência textual.</p> <p>30.10. Manter ou alterar o sentido e/ou o efeito argumentativo de um texto ou sequência textual, incluindo, substituindo, omitindo ou deslocando elementos.</p> <p>30.11. Relacionar o objetivo comunicativo e a direção argumentativa de sequências textuais à seleção de itens lexicais e construções sintáticas.</p> <p>30.12. Estabelecer relações sintáticas e semânticas adequadas entre sequências textuais.</p> <p>30.13. Produzir textos ou sequências textuais com conexão textual e frasal adequada aos efeitos de sentido pretendidos, à situação comunicativa e ao gênero textual, efeitos de sentido de construções adjetivas restritivas e explicativas.</p>
--	--

No ensino/aprendizagem desse tópico, afirma-se que o aluno já deverá ter apreendido certos princípios ou conhecimentos já mencionados e reproduz novamente que

- nenhuma língua é uniforme já que todas as línguas variam de forma natural, de acordo com as condições da comunidade e com o tempo em que é falada;
- o ato de linguagem, sendo ato de “dizer”, se concretiza através do léxico, da gramática e do contexto;
- o conhecimento implícito ou intuitivo que todo falante tem das regras que especificam o uso de sua língua pode ser ampliado mediante o estudo do conhecimento explícito, isto é, da explicitação dessas regras.

Apesar de se dizer que o aluno já deverá ter “apreendido”, acreditamos que a melhor palavra seria “aprendido”, já que apreender e aprender são duas ideias bem distintas.

Continua-se dizendo que nesse sentido, ao ensinar, o professor deve fazer a mediação de conhecimentos que fundamentam essa compreensão funcional e discursiva da língua por parte do aluno, selecionando textos que sintonizem com sua faixa etária e explicitando itens gramaticais relevantes, funcionais, contextualizados. Enfim, esses itens, adequados ao nível de escolaridade do aluno, conduzirão à compreensão de uma gramática que prevê mais de uma norma, caracterizando, eficazmente, a norma culta ou língua padrão e de uma gramática da língua que é, efetivamente, das pessoas. Após a leitura desse parágrafo, perguntamo-nos em que ele se relaciona com a conexão, já que ela fala sobre o papel do professor como mediador de conhecimento, contudo não aprofunda como ensinar melhor o tópico.

O processo de avaliação desse tópico (ou de qualquer outro), segundo o documento, deve ter em vista a interdependência presente no ensino /aprendizagem. Porém não se explica o que seria essa interdependência. A avaliação deve estar fundamentada, pois, de acordo com Antunes (2006, p. 129), não teria sentido avaliar o que não foi objeto de ensino, como não teria sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação se refletissem nas próximas atuações de ensino. Assim, um alimenta o outro – tudo, e claro, em função de se conseguir realizar o objetivo maior que é desenvolver competências nos campos que elegemos.

As atividades propostas em uma avaliação, seja de reconhecimento, seja de aplicação, constituem-se como averiguação de resultados e devem evidenciar uma reorientação quanto ao ensino da língua. Assim, qualquer tópico ou subtópico trabalhado com vistas à aquisição de determinada habilidade deve se caracterizar como uma possibilidade de reflexão, de pesquisa, de uma nova orientação do que foi anteriormente ensinado e aprendido.

A seção se encerra com a ideia de que uma avaliação bem construída possibilita, então, identificar a trajetória percorrida pelo aluno e, com base nos resultados nela obtidos, levá-lo a se conscientizar quanto a seu desenvolvimento na apreensão das competências propostas, além de apontar ao professor o objeto de estudo subsequente. Assim sendo, a avaliação, seja na leitura, seja na escrita, poderá

incentivar cada conquista do aluno, desenvolvendo sua autoestima ou aumentando-a.

Após a análise das três seções que abordaram as coesões nominal e frasal e as conexões frasal e textual, pudemos notar que alguns conceitos precisam ser repensados, já que acreditamos que a coesão e a coerência não são propriedades do texto, mas, de acordo com Costa Val (2004) “a coesão também é co-construída pelos interlocutores”. Os CBCs, como orientações pedagógicas, devem ser entendidas como norteadoras do trabalho e não como um guia que deve ser seguido ao pé da letra. Cabe ao professor, pautado em sua experiência e em uma permanente formação, ter discernimento e capacidade para escolher atividades que explorem a língua inserida em um contexto e os interlocutores não como meros recebedores do que já está pronto e acabado, mas como co-autores do processo discursivo. É um grande passo o desenvolvimento de diretrizes como os CBCs, mas não podemos ficar presos somente a elas, precisamos ser conhecedores das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, dos Programas Nacionais do Livro Didático para trabalharmos da melhor forma possível atividades que explorem os mecanismos de textualização pautados em competências e habilidades.

4. ANÁLISE DO ENEM

Vivemos em um mundo de mudanças, de desconstrução e construção de novos paradigmas. Mudanças realizadas através da descoberta do fogo; da chegada do homem à lua; das grandes revoluções mundiais, como a industrial e a francesa; da construção do primeiro avião; das descobertas de cura para doenças; do lançamento de bombas atômicas; da forma como nos apropriamos de informações e produzimos conhecimento; do modo como lidamos com novas tecnologias. Por que não dizer da concepção de ensino e a abordagem da educação?

O ano de 1996 marca uma grande mudança na educação brasileira com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Médio. Pela primeira vez na história da educação no país, o conceito de educação básica não abrange somente a do infantil ao ensino fundamental, mas o ensino médio. Surge, então, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – como instrumento de autoavaliação para os concluintes do ensino médio, em caráter facultativo e inicialmente gratuito. Os resultados do Enem, apesar de destituídos de valor estatístico num primeiro momento, são tomados como diagnóstico do ensino praticado no EM, além de, juntamente com outras instâncias, “subsidiar e adequar as políticas de educação no país”. Pensando nessa grande mudança na educação brasileira com a promulgação da LDB em 1996, alguns questionamentos vêm à toa quando se pensa nesse exame e o que ele diz sobre a educação básica: qual currículo de Língua Portuguesa é considerado no ENEM? O que esse currículo e os resultados revelados pelos exames nos informam sobre o ensino de língua portuguesa no EM? A avaliação educacional influencia e consolida propostas curriculares a ponto de orientar inclusive a formação continuada e as práticas pedagógicas dos professores? Quais os pontos positivos e negativos de se criar uma avaliação em nível nacional?

Neste capítulo primeiramente apresentaremos uma breve história do ENEM, desde quando ele foi criado até os novos rumos que vem tomando. Em seguida, traçaremos o perfil da prova, para, depois, abordar a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias contemplando a Matriz de habilidades dessa área.

4.1. Breve história

O ENEM foi criado a partir de princípios definidos na LDB/1996 e materializado na Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), assinada pelo Ministro Paulo Renato Souza, com o intuito de minimizar questões como: para que servem as nossas escolas? Para que servem os serviços que elas estão oferecendo? Para que serve a aprendizagem que o aluno está construindo? Qual a utilidade dos seus ensinamentos?

Concretamente, sua matriz foi concebida por uma equipe sob a coordenação da Professora Maria Inês Fini, doutora em Educação e fundadora da Faculdade de Educação da UNICAMP, e elaborada e consolidada pelo Grupo de Autores em janeiro e fevereiro de 1998. Em outros termos, pelas instituições MEC e INEP.

O objetivo primário do ENEM, de acordo com os documentos publicados na época tanto pelo INEP quanto pelo MEC, era ser instrumento de avaliação das competências e habilidades básicas aprendidas durante a educação básica para a inserção do jovem brasileiro no mercado de trabalho integrado à prática da cidadania.

Para tanto, o desempenho do aluno era avaliado na prova objetiva e na redação, a partir de cinco competências consideradas básicas: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, capacidade de enfrentar situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas.

A primeira prova do ENEM ocorreu em 1998 e teve 157.221 inscritos, de acordo com o Relatório Pedagógico do ENEM divulgado anualmente, número que vem crescendo a cada ano, motivado pela gratuidade da inscrição, a partir de 2001, para estudantes do terceiro ano do ensino médio em rede pública, para os que concluíram o supletivo nos 12 meses anteriores à data da inscrição, e para os concluintes egressos do ensino médio que se declaram carentes. A preocupação em mobilizar a comunidade escolar, por meio do uso da mídia, e o aumento do número de locais de aplicação da prova também contribuiu para o aumento gradativo de inscritos.

É indiscutível que, com o passar dos anos, o Enem tornou-se uma realidade nacional e, portanto, são inúmeras as ações que se pode observar a partir dessa constatação.

O primeiro ponto a se destacar é que a avaliação materializada no Enem foi pensada pelo Governo Federal como um instrumento de formulação de políticas e discussão de financiamentos a partir dos resultados de desempenho dos examinados.

Zanchet (2003) explica que, se por um lado a avaliação torna-se um eixo estruturante de políticas públicas educacionais, por outro surgem as críticas de que ela seria forte mecanismo de controle social na configuração de uma concepção de Estado-avaliador, o qual fomenta a eficácia e a competitividade como parâmetros para a melhoria da qualidade educacional.

Com o envio do Boletim de Resultados da Escola, encaminhado pelo INEP, estimulou-se a competição entre as instituições na busca por uma melhor classificação, o que evocou a disputa de mais recursos principalmente entre as escolas públicas. Como consequência, a pressão sobre o professor aumentou, já que a partir da filosofia do Exame, seu papel era de mediador entre a informação e o processo de transformação dela em conhecimento. Os alunos, portanto, passaram a demandar que os professores se atualizassem e direcionassem o curso para as questões propostas pela prova, como discutir temas atuais que poderiam ser cobrados no Exame. Percebe-se, então, que muitas instituições de ensino muitas vezes se esqueceram de seu papel de educar, formar cidadãos, apenas preocupam-se em formar e preparar alunos para passar no Enem.

Nesse contexto de mudanças e crise do modelo original, surgem programas como o PROUNI – Programa Universidade para Todos – em 2004, tendo como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Esse programa é dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita

familiar máxima de três salários mínimos. O surgimento do Prouni juntamente com o FIES – Fundo de financiamento estudantil – estimulou o aumento de candidatos inscritos no Enem e de universidades que aderiram ao Exame como meio de ingresso a elas. Desde 2007, o Prouni – e sua articulação com o FIES – é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e oferece a isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderirem ao Programa.

A partir da criação do Prouni, o eixo principal do Enem indicou ser um meio de acesso ao ensino superior, já que em 2008, cerca de 700 universidades, entre públicas e particulares, aceitavam o Exame como forma de ingresso em seus cursos e o número de participantes atingiu a casa dos 4 milhões.

Em 2009, foi publicada uma nova orientação do Enem, que passou a ser chamado de Novo Enem. O Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Exame e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais.

A proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos de ensino médio.

As universidades possuem autonomia e podem optar entre três possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo, a saber: como fase única, com o sistema de seleção unificada – SISU – informatizado e on-line; como primeira fase; combinado com o vestibular da instituição; como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

Como justificativa para a mudança no acesso ao ensino superior, o MEC divulgou em seu site uma proposta à associação nacional dos dirigentes das instituições federais de ensino superior justificando a adoção do novo sistema de seleção. Ressalta que os exames de seleção no Brasil (vestibulares) são um instrumento de estabelecimento de mérito, para definição daqueles que terão direito a um recurso não disponível para todos (uma vaga específica em determinado curso superior). Sua legitimidade advém do reconhecimento, por parte da sociedade, de que são

necessários, honestos, justos, imparciais e de que diferenciam estudantes que apresentam conhecimentos, saberes, competências e habilidades consideradas importantes.

O MEC acredita que, mesmo o vestibular tradicional cumprindo satisfatoriamente o papel de selecionar os melhores candidatos para cada um dos cursos nas universidades, ele traz implícitos inconvenientes. Um deles é a descentralização dos processos seletivos, que, por um lado, limita o pleito e favorece candidatos com maior poder aquisitivo, capazes de diversificar suas opções na disputa por vagas oferecidas. Por outro lado, restringe a capacidade de recrutamento pelas IFES, desfavorecendo aquelas localizadas em centros menores.

Outra característica do vestibular tradicional, ainda que involuntária, é a maneira como ele acaba por orientar o currículo do ensino médio.

A alternativa à descentralização dos processos seria, então, a unificação da seleção às vagas das IFES por meio de uma única prova. A racionalização da disputa por essas vagas, de forma a democratizar a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país, é uma responsabilidade tanto do Ministério da Educação quanto das instituições de ensino superior, em especial as IFES. Da mesma forma, a influência dos vestibulares tradicionais nos conteúdos ministrados no ensino médio também deve ser objeto de reflexão.

Portanto, percebem-se alguns pontos positivos da adoção do exame unificado, a saber:

- exames descentralizados favorecem aqueles estudantes com mais condições de se deslocar pelo país, a fim de diversificar as oportunidades de acesso às vagas em instituições federais de diferentes regiões. A centralização do processo seletivo nas IFES pode torná-lo mais isonômico em relação ao mérito dos participantes. Reestruturar o Enem para utilizá-lo como prova unificada evidencia o papel que o exame já cumpre. Afinal, ao longo de onze edições, a procura pelo Enem subiu de 150 mil para mais de 4 milhões de inscritos, sendo que mais de 70% dos participantes afirmam que fazem a prova com o objetivo maior de chegar à faculdade.

- A nova prova do Enem traz possibilidade concreta do estabelecimento de uma relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova. Nesse contexto, a proposta do Ministério da Educação é um chamamento às IFES para que assumam necessário papel, como entidades autônomas, de protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana. Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes, passa a ser importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento.

A proposta é que o Enem seja utilizado pelas instituições de ensino superior para subsidiar seus processos seletivos. No intuito de viabilizar a utilização de seus resultados para tal finalidade, o Inep/MEC propõe uma reestruturação metodológica no exame. Essa reestruturação metodológica contaria com

- uma matriz de habilidades similar às diretrizes que hoje compõem o Exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos – Encceja;
- um cuidado especial com a elaboração de itens e a composição dos testes remetendo a um planejamento estruturado em itens pautados pela matriz de habilidades e conjunto de conteúdos a elas associados e pré-testados, identificando parâmetros estatísticos de discriminação, de dificuldade e de probabilidade de acerto ao acaso;
- a utilização da Teoria de Resposta ao Item, que se caracteriza por medir habilidades de cada indivíduo e pela utilização de itens de prova com diferentes níveis de dificuldade, que permitem identificar o nível de habilidade dos alunos a partir do conjunto de itens que ele acerta.

Na prática, o Enem passou a contar com 180 questões contra 63 do modelo antigo. Essas mudanças na confecção da prova visaram estabelecer diferenciações entre os alunos altamente qualificados.

Aliar a capacidade técnica do Inep, no que diz respeito à tecnologia educacional para desenvolvimento de exames, à excelência acadêmico-científica das IFES, é de suma importância nesse momento. Trata-se não apenas de agregar funcionalidade a um exame que já se consolidou no País, mas de oferecer oportunidade histórica para exercer um protagonismo na busca pela ressignificação do ensino médio.

Porém, se para alguns o novo Enem é visto como a democratização das oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitando a mobilidade acadêmica, induzindo a reestruturação dos currículos de ensino médio, para outros os desdobramentos continuam os mesmos do modelo de Exame anterior: a permanência como instrumentos de exclusão dos menos favorecidos; e ainda assim permaneceriam sem que se refletisse de fato sobre o problema da qualidade de ensino. As escolas permaneceram com o objetivo de estar bem colocadas no ranking elaborado pelo Inep, o que resultou em uma carga exagerada de trabalho para o professor, que precisa fazer com que seus alunos tenham um bom resultado no exame, para melhorar a classificação da escola no ranking.

Outros fatores apontados são problemas quanto ao vazamento de questões e de propostas de redação; cadernos de provas impressos com erro e ordenação que repetia questões e deixava outras de fora; fiscais e aplicadores de provas mal preparados e informados para orientar candidatos; cursos alterados após vazamento de dados em decorrência de problemas técnicos no site do SISU. Ao entrar na página da inscrição para concorrer a vagas em universidades públicas com a nota do Enem, os estudantes conseguiam visualizar dados de outras pessoas como o desempenho no exame e os cursos escolhidos, sendo possível alterar dados, como a opção de curso, entre outros.

4.2. Perfil da prova

O foco de testagem da prova situa-se na compreensão da leitura e em duas concepções claras: interdisciplinaridade e situação-problema. Marcuschi (2006, p. 64), em trabalho realizado sobre o processo de ensino/aprendizado de língua portuguesa define leitura como “processo de construção de sentidos, produção de

conhecimentos baseada em atividades inferenciais, isto é, uma complexa relação entre conhecimentos pessoais no confronto com conhecimentos textuais”. Subjacente à proposta da prova, além da concepção de leitura adotada, há a concepção de língua não como simples instrumento para representar e dizer o mundo, mas como constitutiva do mundo. O estudo da língua deve se ocupar prioritariamente da produção de sentido, do funcionamento do texto e do discurso, tomando como unidade de análise a função social que a língua exerce em contextos de uso.

O exame é organizado em competências e habilidades e Perrenoud, ainda no ano de 1983, definiu competências cognitivas como “as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas”. Envolvem a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Para o ENEM, competências são estruturas mentais que possibilitam a contínua construção do conhecimento, sendo responsáveis pela inserção do indivíduo no mundo em que vive.

Na próxima seção, explicitaremos como essas habilidades e competências estão relacionadas e como são abordadas na prova de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*

4.2.1. A prova de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*

Ao longo de sua existência, o Enem já teve duas matrizes de competências. A primeira de 1998 até 2008, que era muito geral e, por isso, de difícil compreensão pelas escolas, professores e pelos alunos. Ela era composta por cinco competências gerais (os eixos cognitivos – dominar linguagens; compreender fenômenos; resolver situações-problemas; construir argumentações e elaborar propostas) e 21 habilidades, como Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação; Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação; Relacionar as tecnologias

de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem, para citar apenas três. Cada habilidade era testada três vezes ao longo da prova e, por isso, havia 63 questões objetivas.

A partir de 2009, em razão da ampliação das possibilidades de utilização do Enem como certificação de competências para jovens e adultos e como alternativa ao vestibular, houve uma profunda alteração na matriz de competências. Ela continuou com os cinco eixos cognitivos, mas agregou competências específicas para cada grande área e ampliou para 120 o número de habilidades.

A prova de linguagens, códigos e suas tecnologias atualmente é composta por 45 questões de múltipla escolha, que se baseiam na matriz de competências. Cada questão é criada para ser um problema a ser resolvido pelo sujeito. Isso significa dizer que a prova assim construída não utiliza estratégias ligadas à memorização. Todas as questões passam por um pré-teste, ou seja, são aplicadas a alguns grupos de pessoas a fim de se extraírem alguns dados, como grau de dificuldade das questões. Nesse pré-teste, as questões com índices de acertos altíssimos ou baixíssimos são descartadas, já que o método de correção é o da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Nesta teoria, é feito um mapeamento do padrão de respostas de cada pessoa e atribui-se uma pontuação diferenciada em função do grau de dificuldade de cada questão. O uso da TRI em avaliações educacionais teve início no Brasil com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1995 e, posteriormente, foi implementado na Prova Brasil e no ENEM. No âmbito internacional, a TRI vem sendo utilizada largamente por diversos países, como Estados Unidos, França, Holanda, Coreia do Sul, China, sem falar nos países participantes do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). A TRI é um conjunto de modelos que relacionam, a probabilidade de um aluno apresentar determinada resposta a um item, com sua proficiência e características (parâmetros) do item. O modelo utilizado no ENEM, de acordo com o site do Inep, é o modelo logístico de três parâmetros que, além dos parâmetros de discriminação e de dificuldade, também faz uso de um parâmetro para controlar o acerto casual. Este último parâmetro tem um papel bastante importante nas avaliações com itens de múltipla escolha, como o ENEM.

O modelo logístico da TRI parte do princípio de que quanto maior a proficiência do respondente, maior a sua probabilidade de acerto, traço latente acumulativo. O seu parâmetro de dificuldade é medido pela mesma escala de proficiência, fato este que permite a comparabilidade entre resultados de diferentes testes e a construção e interpretação de escalas de proficiência.

Além do pré-teste, já mencionado, todas as questões são norteadas por eixos cognitivos que são uma síntese de quais são as qualificações que um sujeito deve ter ao sair da Educação Básica, a saber: dominar linguagens, compreender fenômenos, resolver situações-problema, construir argumentações e elaborar propostas. A organização da prova é feita de tal forma que todas as habilidades possam ser aferidas pelo menos uma vez e que haja uma distribuição de questões fáceis (25% da prova), médias (50%) e difíceis (25%).

Na matriz de linguagens, códigos e suas tecnologias estão incluídas nove competências e trinta habilidade, que serão abordadas no próximo item.

4.2.2. Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 – (habilidade 1) Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

A área 2 foi incluída apenas a partir de 2010

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades sinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

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.

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.

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.

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.

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.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

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.

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.

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.

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.

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.

Como ponto positivo para o ENEM, observamos que seu objetivo ainda é avaliar o desempenho dos alunos no término da Educação Básica e não selecionar alunos que teriam conhecimentos que ainda não são ensinados em abrangência em todas as redes de ensino. Esse posicionamento do ENEM é coerente com sua proposta inicial. Uma possível indagação que fazemos para o professor é: a quem compete o ensino das habilidades necessárias para a resolução das questões da prova? Esse professor não está deixando de ensinar as habilidades que o ENEM avalia, desde que ensine as habilidades que já são de sua incumbência previstas pela Matriz de habilidades do SAEB (BRASIL, 2008). Vemos como ponto negativo não só do ENEM, mas como de todos os exames, que são eles que orientam as práticas pedagógicas, muitas vezes em detrimento das necessidades do aluno ou da comunidade escolar, já que as escolas buscam insanamente subir a cada ano no

ranking das melhores classificadas, visando um mercado competitivo que é o da educação, principalmente a privada.

Percebemos através da história, da matriz e do perfil da prova do ENEM, que o professor de Língua Portuguesa deve estar em constante formação, deve ser sensível para perceber as demandas de seus alunos. Deve ser capaz de selecionar um material didático que desenvolva um trabalho pautado em competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver não apenas para realização de exames como o ENEM, mas para sua vida após o Ensino Médio. Pautado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos cinco eixos cognitivos (dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas) e subsidiado por livros didáticos que dialoguem com essa nova proposta de ensino, o professor será capaz de conduzir e ensinar os educandos a lidar com as ferramentas para que possam responder, com domínio, as questões do ENEM que abordam os mecanismos de textualização, foco desta pesquisa.

5. METODOLOGIA

No presente trabalho, procedemos a uma análise de questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as quais abordam os mecanismos de textualização, e questões de duas coleções de livros didáticos do ensino médio que abordam a mesma temática. De maneira específica, buscamos investigar se existe diferença entre o que é cobrado acerca dos mecanismos de textualização, pautados nos documentos oficiais, e o que é ensinado nas escolas através dos livros didáticos (LDs).

Neste capítulo, apresentamos os *corpora*, as etapas e procedimentos de análise utilizados, de modo que possamos elucidar as escolhas que foram sendo feitas ao longo do percurso de pesquisa.

5.1 Os *Corpora*

Os *corpora* da pesquisa são constituídos por duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, avaliadas e aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLD-EM) na edição do ano de 2012.

A primeira coleção chama-se *Tantas Linguagens – Língua Portuguesa: literatura, produção de textos e gramática em uso – Volumes 1, 2, 3*, de Maria Inês Campos e Nívia Assumpção. Essa coleção foi escolhida por ser nova, atual e incorporar no Manual do Professor referências da Linguística Textual das quais compartilhamos. A segunda coleção chama-se *Português Linguagens – Volumes 1, 2, 3*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Essa coleção foi escolhida por ser muito utilizada na rede estadual de Minas Gerais. Além das coleções, os *corpora* também são constituídos de sete questões do ENEM, entre os anos de 2009 e 2013.

Antes de analisarmos as atividades dos LDs selecionados, faremos uma descrição das duas coleções de acordo com o guia do programa nacional do livro didático, que pode ser encontrado no endereço eletrônico www.fnde.gov.br.

5.1.1 Descrição da coleção *Tantas Linguagens – Língua Portuguesa: literatura, produção de textos e gramática em uso*

Cada volume da coleção divide-se em nove unidades temáticas, com três capítulos por unidade: “Leitura & literatura”; “Texto, gênero do discurso & produção” e “Língua & linguagem”. O capítulo “Leitura & literatura” compõe-se das seguintes seções: “Oficina de imagens”, a qual, em geral, por meio de leitura de imagens, sensibiliza o aluno para o tema que será abordado; “Astúcias do texto”, cujo foco é a leitura de textos de diferentes gêneros, sobretudo da esfera literária em questão e “Nas tramas do texto”, que propõe o diálogo entre textos literários de épocas e estéticas diferentes, assim como entre literatura e outras manifestações culturais. Por sua vez, o capítulo “Texto, gênero do discurso & produção”, dedicado à análise e produção de gêneros textuais orais e escritos, divide-se nas seções “(Des)construindo o gênero”, em que se estudam os aspectos composicionais e temáticos do gênero a ser trabalhado; “Linguagem do gênero”, cujo foco são os recursos linguísticos e discursivos do gênero, e “Praticando o gênero”, dedicada à apresentação da proposta de produção. Já o capítulo “Língua & linguagem”, dedicada aos conhecimentos linguísticos, apresenta as seções “Explorando os mecanismos de linguagem”, em que se estuda um determinado tópico linguístico a partir da leitura de textos; “Sistematizando a prática linguística”, que sintetiza os conceitos trabalhados na seção anterior e “Usando os mecanismos linguístico-discursivos”, em que aparecem outras atividades com os mecanismos linguísticos abordados. No final da maioria dos capítulos, há a seção “Em atividade”, com questões de vestibulares e do Enem.

As atividades de leitura estimulam, no aluno, tanto a localização de informações explícitas nos textos, quanto a produção de inferências. Contemplando gêneros diversos, em especial os literários e os jornalísticos, a coletânea de textos é representativa do que a cultura escrita oferece ao jovem e considera a heterogeneidade sociocultural brasileira. As atividades levam o aluno a considerar as dimensões sociolinguísticas da língua e contemplam elementos constitutivos da textualidade, levando em consideração os fatores que determinam as características do texto. O aluno é conduzido a fazer apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas sobre o conteúdo dos textos e sobre sua construção. São frequentes as

indicações de objetivos de leitura, o resgate do contexto de produção textual e o estímulo ao conhecimento da obra completa de que o texto faz parte, ou de outras obras a ele relacionadas. Para o desenvolvimento da proficiência, exploram-se diferentes estratégias cognitivas.

As atividades de escrita propõem diferentes gêneros textuais: notícia, carta do leitor, artigo de opinião, conto, crônica, resumo, resenha, “redação de vestibular”, entre outros. Articuladas a atividades de leitura, tais propostas contemplam diversos letramentos e situam as práticas de escrita em seu universo de uso social, embora o contexto de produção e circulação dos textos, às vezes, não seja claramente indicado. Em algumas propostas, sobretudo nos volumes 1 e 2, há apenas uma referência a elementos contextualizadores, sem uma proposta concreta que os defina. As atividades costumam encaminhar o aluno para os procedimentos de planejamento, revisão e reescrita, ainda que, por vezes, de modo bastante superficial. Também costumam orientar a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto, inclusive no que diz respeito ao grau de formalidade ou informalidade da situação.

A oralidade não é muito explorada na coleção. Ao longo dos três volumes, há apenas cinco propostas de produção de gêneros orais com orientações concretas para a sua construção: um seminário e um depoimento pessoal, no volume 1; uma entrevista, um debate e uma contação de conto, no volume 2; e outra entrevista, no volume 3. As outras propostas de produção de gêneros orais são, em geral, para que se discuta um tema, sem indicação do gênero em que se dará a discussão. Outra lacuna diz respeito ao fato de a coleção não favorecer o desenvolvimento da capacidade de escuta atenta e compreensiva dos alunos.

A abordagem dos conhecimentos linguísticos articula-se com os eixos da leitura e da produção. Os tópicos trabalhados nos volumes 1 e 2 relacionam-se prioritariamente ao texto e ao discurso; é o que acontece com um tema da gramática tradicional como a noção de sujeito, no volume 2. Já no volume 3, ora exploram-se aspectos textuais da organização de gêneros predominantemente dissertativo argumentativos, ora exploram-se as convenções do padrão escrito do português brasileiro contemporâneo, do ponto de vista da regência verbal e nominal, da concordância

verbal e nominal, da colocação pronominal etc. Quando pertinente, há questionamentos acerca de conceitos, definições ou prescrições consagrados pela tradição gramatical. De forma geral, busca-se mostrar como as categorias linguísticas são mobilizadas na produção de determinados significados em determinados gêneros textuais. Portanto, as atividades propostas pela coleção oferecem uma abordagem consistente dos fatos e das categorias gramaticais, na perspectiva de seu funcionamento comunicativo.

5.1.2. Descrição da coleção *Português Linguagens*

Cada volume da coleção se organiza em 4 unidades, cujo fio condutor é a sequência dos estilos de época na literatura. Textos verbais e não verbais, sempre relacionados ao movimento literário em foco, introduzem as unidades. Cada uma dessas aborda um movimento literário, ou parte dele, além de tópicos de produção de texto, escrito ou oral, e de conhecimento linguístico. Traz ainda um capítulo sobre “Interpretação de textos”, desenvolvido a partir das habilidades previstas pelo Enem, e termina com as seções “Em dia com o Enem e o vestibular” e “Intervalo”, esta última centrada na proposta de um projeto didático. Os capítulos intitulados “Diálogos” estabelecem relações temáticas entre literatura, cinema, artes plásticas, música popular e outras manifestações culturais. Em todos os capítulos, boxes coloridos apresentam pequenos textos relacionados ao texto principal, ou destacam informações, curiosidades, sugestões e aspectos gramaticais. Alguns desses boxes aparecem com regularidade nos volumes, como, por exemplo, “Loucos por”, que traz sugestões de fontes para pesquisa; “Loucos por poesia”, “Loucos por contos” e “Contraponto”, que incluem discussões sobre temas que favorecem a reflexão sobre fatos da língua. Imagens e outras informações visuais também se acham destacadas na obra. Há articulação equilibrada entre os eixos de ensino, favorecida pelo diálogo entre conteúdos específicos e temas gerais.

O ensino de leitura realiza-se em todos os capítulos das unidades. Nos capítulos destinados à literatura, embora o foco seja o trabalho com conhecimentos literários, há a seção “Leitura”, seguida de um conjunto de perguntas que exploram, além de conteúdos diversos, a compreensão do texto. Também nos capítulos destinados à produção de textos, há, em geral, aspectos relacionados à leitura do gênero tomado

como objeto de estudo. Os textos são explorados, não só sob o aspecto de sua estrutura, como também em relação a seu conteúdo temático e aos recursos usados em sua composição. Nos capítulos categorizados como “Língua: uso e reflexão”, e na seção “Intervalo”, ao final de cada unidade, pode-se perceber o cuidado com o ensino da leitura, na medida em que se estimula o contato dos alunos com outras leituras e a construção de sua autonomia como leitor. Isto significa que a coleção coloca a leitura de textos em destaque em todos os capítulos. A coletânea de textos é representativa da diversidade da cultura brasileira e é de interesse do jovem, oferecendo-lhe, assim, experiências significativas de leitura. As atividades colaboram para a formação de um leitor crítico, capaz de lidar com diferentes perspectivas de leitura. Os gêneros são analisados dentro de suas especificidades; por exemplo, ao introduzir o estudo de gêneros digitais (e-mail e blog), é trabalhado o caráter não linear que caracteriza o hipertexto, bem como as características da linguagem no espaço virtual. A coleção traz atividades que exploram a dimensão da materialidade do texto na construção dos sentidos; o texto publicitário, por exemplo, é explorado em seus recursos gráficos e em seus efeitos de sentido. Entretanto, há casos em que a materialidade do texto, as convenções e os modos de ler próprios de determinado gênero são ignorados. Isso ocorre, por exemplo, no tratamento didático aplicado à letra de canções, que não considera os aspectos próprios que envolvem esse gênero. Nem sempre os gêneros são explorados em todos os seus recursos e possibilidades, destinando-se, por vezes, apenas a ilustrar um tópico linguístico específico. O investimento em estratégias cognitivas de leitura, como ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização e retomada de informações e produção de inferências está presente na coleção. As competências de leitura avaliadas no Enem são exploradas em capítulos específicos e são tratadas em atividades que incluem a identificação do tipo de competência, da habilidade ou da operação envolvidas, conforme o numeral que as representa na matriz de referência. Assim, o aluno não somente tem de resolver o problema proposto, como também tem que explicitar se se trata da competência 01, 02 ou 03, por exemplo. Nesse sentido, o procedimento parece interessar mais ao professor que ao aluno.

O eixo de literatura ocupa um lugar de destaque na coleção, num trabalho bem articulado com a leitura de textos não literários. Essa articulação se dá, muitas

vezes, pela via da intertextualidade. Os capítulos sob o título “Diálogos” promovem significativos cruzamentos entre linguagens, épocas, movimentos literários e entre a literatura brasileira e outras literaturas. A coleção também propõe atividades de apreciação estética, ética, política e ideológica, além de favorecer a apreciação da diversidade sociocultural brasileira, pelo estímulo à compreensão da atual realidade política, social e cultural do país. A preocupação em mostrar ao aluno a atualidade de temas, questões e propostas estéticas fica evidente na abordagem que busca afastar a ideia de literatura como coisa do passado. As questões de interpretação são estabelecidas de forma clara e relevante; perguntas mais objetivas e questões discursivas alternam-se na exploração dos textos. Pode limitar o trabalho a ser realizado o fato de alguns conteúdos, como a definição dos gêneros da esfera literária, por exemplo, serem abordados de forma simplificada.

O eixo da produção de texto, centrado na perspectiva dos gêneros textuais, é articulado ao eixo da leitura e traz orientações para, por exemplo, a produção de notícia e reportagem, resumo, seminário, e-mail e blog, poema, texto teatral, fábula e apólogo, crônica literária. Em toda a obra, o eixo da produção segue essa organização – que envolve a leitura e a análise de exemplares dos gêneros – com maior ou menor detalhamento de seus aspectos formais e discursivos e com orientações precisas sobre o contexto e as etapas de produção. São apresentados, com clareza, elementos que servem de subsídios temáticos e orientações sobre o registro adequado de linguagem e outros aspectos específicos da textualidade. Destaque-se, ainda, que as propostas são bem articuladas, são dirigidas à comunidade escolar como um todo e, não, apenas ao professor; os temas e a abordagem são inovadores e colocam o aluno em contato com o tempo presente e com o imaginário do mundo em que vive. Trazem, assim, a vantagem de aproximar o processo pedagógico das práticas sociais de linguagem, mesmo que se limitem ao universo da escola. A coleção inclui, ainda, orientações para que o aluno-escritor possa avaliar o seu texto para além de aspectos apenas ortográficos. Além disso, as propostas dialogam de modo equilibrado com os outros eixos, revelam estudos atualizados na área de produção textual, e as estratégias de produção aparecem de forma progressiva e sistematizada ao longo da obra.

As propostas relativas à oralidade aparecem nos capítulos intitulados “Produção de texto”, que, alternadamente, trazem propostas de textos orais e de textos escritos, embora as atividades que implicam o exercício da oralidade ocorram em escala bem menor. Mesmo assim, o princípio orientador do eixo da oralidade mostra-se bem organizado, com propósitos bem delineados e com base em atividades relacionadas aos gêneros orais públicos. Há detalhes sobre o planejamento, a construção e a avaliação de seminário, mesa-redonda, júri simulado, entrevista e debate. Há preocupação em marcar o plano textual, por exemplo, do seminário, com previsão e detalhamento das etapas, indicação do registro adequado e de estratégias de organização da atividade, como postura do participante, escolha do moderador, filmagem e avaliação final. As atividades incluem orientações acerca do uso de recursos audiovisuais como auxiliares à produção oral, além de referências a outros elementos pertinentes a uma apresentação pública. As atividades indicam a aproximação entre as modalidades escrita e oral, embora não desenvolvam uma análise dessa relação.

As atividades sobre conhecimentos linguísticos, em grande parte, promovem a reflexão sobre a natureza e o funcionamento da língua, inclusive sobre especificidades do português em uso no Brasil atual. Vários conceitos são explorados por meio de atividades de leitura e análise de texto; contudo, ainda se percebe a presença de atividades formuladas a partir de frases isoladas, com ênfase em nomenclaturas e classificações, sobretudo em relação a certos conteúdos mais tradicionais, como aqueles ligados ao estudo das classes gramaticais e da sintaxe do período composto, por exemplo. O estudo da pontuação só aparece no volume 3, em um único capítulo, que inclui todos os sinais e regras formais de emprego da pontuação. Ainda assim, tópicos de análise linguística aparecem em articulação com o eixo da produção de texto em “Escrevendo com adequação” e “Escrevendo com coesão e coerência” e em seções como “(...) na construção do texto” e “Semântica e discurso”, promovendo, por vezes e em certa medida, exercícios de reflexão linguística.

Nos capítulos sob o título “Diálogos”, a coleção promove significativos elos entre linguagens, movimentos artísticos e literários e entre a literatura brasileira e outras literaturas de língua portuguesa. No entanto, convém que os bons textos que não

são explorados didaticamente pela coleção sejam trabalhados pelo professor em sala de aula. Na exploração dos conhecimentos linguísticos, o trabalho reflexivo com o texto, em situações de interação real, deve ser enfatizado, afastando-se de uma abordagem transmissiva e mais focada em conteúdos. Além disso, como o estudo da pontuação vem concentrado em um único capítulo do volume 3, é recomendável que o professor inclua esse tópico nas demais etapas de ensino. Por último, é necessário ampliar o número de propostas de fala e escuta de textos orais.

5.2 Etapas e procedimentos de análise

Como exposto anteriormente, o presente estudo buscou, em um primeiro momento, analisar as atividades que abordam os mecanismos de textualização – coesão nominal e verbal, assim como conexão frasal e textual - nas duas coleções de livros didáticos. Um dos objetivos foi o de verificar de forma qualitativa as atividades voltadas para o ensino desses mecanismos.

Em um segundo momento, passamos à análise das questões do ENEM, a fim de verificar a forma como os conhecimentos sobre os mecanismos de textualização são cobrados/avaliados nas questões de 2009 a 2013.

Já em um terceiro momento, realizamos uma comparação das atividades encontradas nas coleções e as questões encontradas e selecionadas nas provas do ENEM, de modo a verificar a possível existência ou não de um diálogo entre o que se tem ensinado sobre os mecanismos de textualização na escola através dos LDs de Língua Portuguesa e o que se tem cobrado do aluno egresso do ensino médio no que diz respeito a esses mecanismos.

Portanto, a análise foi dividida em três momentos, como apresentamos nos seguintes itens:

a) Levantamento qualitativo das atividades

Foi realizado um levantamento das atividades voltadas para os mecanismos de textualização propostas pelas coleções, de modo a verificar qual o lugar e a importância dada a esse tópico, se estaria como previsto pelos CBCs.

b) Levantamento e análise das questões do ENEM

Buscamos analisar as provas do ENEM de 2009 a 2013 a fim de selecionarmos qualitativamente as questões que abordam os mecanismos de textualização. Após essa seleção, buscamos identificar as habilidades e competências previstas pela matriz do ENEM que são exploradas em cada uma das questões.

c) Análise da articulação

Passamos a comparar os resultados obtidos na análise das atividades dos livros didáticos e das questões do ENEM, verificando se há consonância na abordagem dos mecanismos de textualização tanto na escola quanto na prova do governo.

Após as análises que passaremos a fazer no capítulo a seguir, caminharemos para as considerações finais possivelmente tendo confirmado se há ou não falha no processo de ensino dos mecanismos e como fazer com que o ensino escolar seja significativo para a vida adulta, seja na universidade ou no mundo do trabalho.

6. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Considerando-se que essa pesquisa pretende analisar duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio quanto ao trabalho proposto para o ensino dos mecanismos de textualização, verificando até que ponto as atividades analisadas estão inseridas em uma perspectiva interacionista da linguagem, mesma base teórica dos CBCs, este capítulo foi estruturado da seguinte forma: primeiramente são analisadas as questões das duas coleções de livros didáticos, confirmando ou não as informações apresentadas nas descrições das coleções sobre a forma como o livro didático aborda as atividades sobre conhecimentos linguísticos; na seção seguinte foram analisadas as questões do ENEM verificando, também, através das habilidades e competências envolvidas, se elas estão inseridas em uma perspectiva interacionista da linguagem. Por fim, são elaboradas considerações a respeito da existência da articulação entre o trabalho com os mecanismos de textualização na escola por meio dos LDs e nas provas do governo, neste caso o ENEM.

6.1. Análise das atividades nas duas coleções de livros didáticos

6.1.1. Coleção 1 - Português Linguagens

As atividades analisadas encontram-se tanto na seção de *Produção de texto* quanto na de *Análise Linguística*. Na parte destinada ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, a seção “Língua: uso e reflexão”, nos três volumes, tem-se como foco primordial o enfoque estrutural da linguagem. Por se tratar de uma seção dedicada a um estudo que prioriza os mecanismos linguísticos que compõem os textos, nela dividem espaço as noções interativas e estruturalistas. Nesse contexto, as atividades elaboradas com base na noção interativa são mescladas com atividades voltadas para a investigação da estrutura linguística das frases que compõem os textos, aproximando-se de uma visão mais tradicional, baseada nos moldes de classificação da Gramática Normativa. Já quanto às atividades encontradas na seção de *Produção de texto*, aqui analisadas as seções intituladas “Escrevendo com

coerência e coesão”, entram em cena atividades que têm seu embasamento na concepção de língua como interação.

A seguir apresentamos alguns exemplos de atividades encontradas em ambas as seções analisadas, assim como as análises que fazemos. Partimos do Volume 1 até o Volume 3.

6.1.1.1. Volume 1

O exemplo a seguir se encontra na seção “Língua: uso e reflexão” é composto de um texto e cinco perguntas, vejamos.

EXEMPLO (1) (v.1, p 174-175):

Uma das grandes obras da literatura brasileira é Grande sertão: veredas, do escritor mineiro Guimarães Rosa. O narrador, o ex-jagunço Riobaldo, apesar de ser um homem simples do sertão, faz reflexões filosóficas profundas, cheias de poesia e sabedoria. Leia o que essa personagem pensa sobre contar histórias e sobre a saudade.

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com outros acho que nem se misturam [...] Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data. Toda saudade é uma espécie de velhice. Talvez, então, a melhor coisa seria contar a infância não como um filme em que a vida acontece no tempo, uma coisa depois da outra, na ordem certa, sendo essa conexão que lhe dá sentido, princípio, meio e fim, mas como um álbum de retratos, cada um completo em si mesmo, cada um contendo o sentido inteiro. Talvez seja esse o jeito de escrever sobre a alma cuja memória se encontram as coisas eternas, que permanecem...

Guimarães Rosa. Apud Rubem Alves. Na morada das palavras. Campinas: Papyrus, 2003. p. 139

1. Um texto, para ser um texto de verdade, não pode ser um punhado de frases soltas. Ele precisa apresentar conexões, tanto gramaticais quanto de ideias. Observe as três primeiras frases do texto. A segunda e a terceira frases iniciam-se, respectivamente, com as palavras **não** e **mas**.
 - a) Que ideia anteriormente expressa é negada pela palavra não?

- b) A palavra **mas** introduz uma ideia que se opõe a outra anteriormente expressa. A ideia anterior se encontra na primeira ou na segunda frase?
2. A palavra **uns** da quarta frase, refere-se a um termo anteriormente expresso, no interior da mesma frase? Qual é esse termo? *Releia este trecho:*

“Toda saudade é uma espécie de velhice. Talvez, então, a melhor coisa seria contar a infância não como um filme em que a vida acontece no tempo, uma coisa depois da outra, na ordem certa, sendo essa conexão que lhe dá sentido, princípio, meio e fim.”

- a) Qual das ideias a seguir expressa o sentido da palavra *então* no contexto?
- Adição
 - Oposição
 - Conclusão
 - Consequência

Essa atividade explora o uso do conector ‘então’ como recurso coesivo, o sentido que expressa no texto.

- b) O trecho *“uma coisa depois da outra, na ordem certa”* cumpre o papel de explicar uma afirmação anterior. Qual é essa afirmação?

A questão número 1 propõe um estudo da língua articulado ao trabalho com textos. Propõe-se compreender as ‘conexões’ que contribuem para a construção do texto. A questão 2 explora o uso do artigo como recurso coesivo, como elemento de retomada de um referente. Na letra (a), a atividade explora as relações entre as afirmações no texto, que contribuem para a sua progressão.

Após essas duas atividades propostas aos alunos, o livro conceitua coesão textual e coerência textual dizendo que um texto não pode ser construído com frases soltas, desconexas. Além disso, esclarece que a alteração da sequência de suas partes pode mudar profundamente seu sentido. De acordo com a coleção, para um texto ter unidade de sentido, para ser um todo coerente, é necessário apresentar textualidade, isto é, que apresente conexões gramaticais e articulação de ideias. Em outras palavras, que apresente coesão e coerências textuais. Para a coleção, fica parecendo que coerência e coesão são propriedades do texto, porém acreditamos que a coerência e a coesão são co-construídos pelos interlocutores em um processo

interativo. A obra diz ainda que as palavras que realizam articulações gramaticais, também chamadas conectores, são substantivos, pronomes, conjunções, preposições, etc. São comuns nesse papel ainda palavras como *isso, então, aliás, também, isto é, entretanto, e, por isso, daí, porém, mas*, entre outras. Explicita que, no trecho “Talvez seja esse o jeito de escrever sobre a alma”, por exemplo, o pronome demonstrativo “esse” é considerado um conector, pois retoma o que foi desenvolvido antes sobre o método de contar fatos do passado “como um álbum de retratos”. Acreditamos que o termo “conector” é inapropriado para designar um pronome anafórico, o melhor seria designá-lo como um mecanismo de coesão. O livro encerra a seção dizendo que, como os conectores são portadores de sentido, eles também contribuem para construir a coerência de um texto.

Concordamos que o livro da 1ª série tem a preocupação de trazer para o aluno recém-ingresso no ensino médio as noções de coerência e coesão, trabalhando atividades contextualizadas, articuladas ao texto, e não simplesmente buscando a classificação dos conectores. Porém não concordamos quando os autores dizem que são os conectores que estabelecem o sentido, já que o sentido é construído no processamento do texto. Por exemplo, o conector “e” pode sinalizar tanto uma relação de adição quanto de consequência ou de oposição. Vejamos o exemplo:

Ex1: Maria estudou muito e teve um bom resultado.

Ex2: Maria não estudou muito e teve um bom resultado.

No exemplo 1, as ações se somam e se sucedem, Maria estudou (+, e em consequência disso) Maria teve um bom resultado.(+)

No exemplo 2, as ações se opõem, Maria não estudou (-) Maria teve um bom resultado (+).

Portanto, acreditamos que não são os conectores que estabelecem o sentido, mas eles auxiliam e podem sinalizar as relações criadas em um determinado contexto.

Ainda neste mesmo capítulo, há mais um texto com atividades que exploram e analisam os mecanismos de coerência e coesão.

EXEMPLO (2) (vol. 2, p. 177):

Leia o texto:

Era meia noite. O Sol brilhava. Pássaros cantavam pulando de galho em galho. O homem cego, sentado na mesa de roupão, esperava que lhe servissem o desjejum. Enquanto espera, passava a mão na faca sobre a mesa como se acariciasse tendo ideias, enquanto olhava fixamente a esposa sentada à sua frente. Esta, que lia o jornal, absorta em seus pensamentos, de repente começou a chorar, porque o telegrama lhe trazia a notícia de que o irmão se enforcara num pé de alface. O cego, pelado com a mão no bolso, buscava consolá-la e calado dizia: a Terra é uma bola quadrada que gira em torno do Sol. Ela se queixa de que ele ficou impassível, porque não é o irmão dele que vai receber as honrarias. Ele se agasta, olha-a com desdém, agarra a faca, passa manteiga na torrada e lhe oferece, num gesto de amor.

(Este texto reproduz aproximadamente versão ouvida junto a crianças de Araguari-MG)

(Apud Ingedore Villaça Koch e Luiz Carlos Travaglia. A coerência textual. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 49-50)

1. Além do domínio vocabular e sintático da língua, o texto apresenta também marcas de coesão Identifique no texto:
 - a) Dois exemplos de coesão, nos quais uma palavra (substantivo, pronome, numeral, etc) retome um termo já expresso;
 - b) Dois exemplos de marcadores temporais, por meio dos quais se tenha ideia de sequência de fatos;
 - c) Um conector que estabeleça uma relação de explicação.
2. Apesar de aparentemente bem-redigido, o texto apresenta sérios problemas de coerência.
 - a) A narração ocorre à meia-noite. No entanto, certas informações contradizem isso Quais são essas informações?
 - b) Cite uma contradição relacionada ao cego e uma contradição relacionada à esposa.
 - c) Sabe-se que a Terra gira em torno do Sol. Que elementos do texto contrariam essa informação?
3. O texto foi produzido em uma brincadeira de crianças que incluía o relato de uma história absurda. Considerando que o objetivo do texto era produzir humor, conclua: O texto é incoerente ou coerente?

Essas atividades elaboradas com base em uma reflexão sobre o uso e a função dos mecanismos são mescladas com atividades voltadas para a investigação da

estrutura linguística das frases que compõem os textos, aproximando-se de uma visão mais tradicional, baseada nos moldes de classificação da Gramática Normativa. Percebemos que o livro mostra-se comprometido em trabalhar com os conteúdos linguísticos focados no contexto, mas propõe uma atividade de investigação da estrutura linguística e de classificação e localização dos conectores, como na letra (c) da questão 1.

Para finalizar os exemplos neste volume 1, analisamos uma seção interessante intitulada “Escrevendo com coerência e coesão”. Ela aparece em alguns capítulos, oportunizando a teorização sobre assuntos ligados à textualidade e ao discurso. Neste volume, as atividades são sobre *Paralelismos sintáticos e semânticos*. Vejamos:

EXEMPLO (3) (vol.1, p. 232-233):

Após a leitura do texto “Falta de educação e velocidade”, de Lya Luft. Veja, nº 2048, há as seguintes atividades:

1. *O texto lido relaciona a violência no trânsito à educação dos motoristas. No 3º parágrafo, por exemplo, a autora enumera alguns comportamentos abusivos. Que ideia apresentada no 4º parágrafo estabelece relações com o 3º parágrafo, tornando o texto coeso e coerente?*
2. *Considerando o 1º parágrafo do texto, responda:*
 - a) *A quem se refere a expressão a nós?*
 - b) *Que efeito de sentido a repetição do sujeito Os anjos da morte cria nesse parágrafo?*
3. *Leia outro trecho do texto, observando as palavras destacadas:*

“Não apenas porque abro jornais, TV e computador e vejo a mortandade em andamento, mas porque tenho observado as coisas em questão.”

Qual das expressões a seguir poderia substituir as palavras destacadas sem prejuízo de sentido?

- a) *seja...seja*
- b) *não só.... mas(como) também*
- c) *tão/tanto...que*
- d) *mais/menos...que*

Percebemos que, para responder as questões, o aluno deverá observar que certas palavras e expressões apresentam entre si relações de semelhança que podem se dar sintaticamente (quando as construções das orações ou das frases são semelhantes) ou semanticamente (quando há correspondência de sentido). O aluno é levado a perceber, portanto, os dois tipos de paralelismos no texto lido, que são recursos utilizados em diferentes gêneros textuais. Ele é levado a perceber a importância dos paralelismos para ajudar na construção da coerência e da coesão textuais, na progressão e na retomada das ideias. Nessas atividades percebemos que entra em cena a concepção de língua como interação, já que são abordados desde os elementos da situação de comunicação até os efeitos de sentido provocados por determinadas expressões. A interpretação de texto passa, portanto, a considerar os sentidos como construídos no processo interacional.

Passemos para a análise do Volume 2.

6.1.1.2. Volume 2

Na 2ª série, retomam-se os estudos sobre classes de palavras. Conforme muito bem exposto no volume 1, as palavras que realizam articulações gramaticais, também chamadas conectores, são substantivos, pronomes, conjunções, preposições, etc”. Porém, nem sempre encontramos nas seções que estudam essas classes de palavras atividades que retomam essa reflexão.

No capítulo 3, na seção intitulada “Língua: uso e reflexão”, destinada ao estudo dos substantivos, por exemplo, não há atividades em que essa classe de palavra é explorada fazendo papel de articulador gramatical. Há uma atividade sobre hipônimos que poderia perfeitamente ter explorado as retomadas textuais, anáforas e catáforas, mas ela simplesmente pede ao aluno que identifique, em um grupo de palavras, aquele substantivo que não é hipônimo.

Mas na seção destinada ao estudo dos pronomes, especificamente no dos pronomes relativos, os autores os definem como aqueles que ligam orações e se referem a um termo anterior – o antecedente. Nesse caso, lançam mão do conceito de anáfora, presente na atividade a seguir.

EXEMPLO (4) (vol. 2, p. 144):

Há uma tira do Garfiel com o seguinte diálogo:

(Homem)- É... Nada de encontro. Eu liguei para todas as garotas que eu conheço.

(Garfield)- Ele fez isso.

(Homem)- E até pra algumas que eu não conheço.

(Garfield)- Essas realmente tiveram uma surpresa.

Após a leitura da tira, há as seguintes atividades:

No 2º quadrinho, as personagens empregam vários pronomes.

- a) Como se classifica o pronome **todas**?*
- b) Identifique um pronome relativo e seu antecedente.*
- c) Justifique emprego do pronome demonstrativo **isso**.*

Percebe-se que a atividade se volta para a classificação e a identificação de pronomes – não explora o funcionamento deles na construção dos sentidos do texto. Os autores definem os pronomes como palavras que exercem papel fundamental nas interações verbais. São eles que indicam as pessoas do discurso, expressam formas sociais de tratamento e substituem, acompanham ou retomam palavras e orações já expressas. Contribuem, assim, para garantir a síntese, a clareza, a coerência e a coesão do texto. Porém, ao explorar esses papéis que os pronomes desempenham na construção da coerência e da coesão textuais, a letra *b* da atividade acima apenas exige do aluno que ele identifique o pronome relativo e seu antecedente, ou seja, explora de forma insatisfatória esse recurso coesivo já mencionado pelos autores.

Na questão 4 da página 146, é solicitado que o aluno observe as frases “*O que te move nesta empresa?*” e “*Falo de algo maior: que te faz dar seu suor*”. A atividade apenas exige que o aluno reconheça as diferentes funções da palavra QUE em dois contextos, explicando em que consiste a diferença e posteriormente para classificar a palavra em cada ocorrência. Ou seja, uma atividade apenas de reconhecimento e classificação. Na própria sugestão de resposta do livro do professor encontramos “Na primeira frase, a palavra *que* inicia uma pergunta e não faz referência a algo

preciso; é pronome interrogativo. Na segunda frase, a palavra *que* retoma *algo maior* e, por isso, é pronome relativo.”

No capítulo 8, intitulado *Palavras relacionais: a preposição e a conjunção*, a preposição é definida como aquela que liga outras palavras, de forma que o sentido da primeira é completado pela segunda; já a conjunção é definida como a palavra ou expressão que relaciona duas orações ou dois termos de mesmo valor sintático. As relações sinalizadas pelas preposições e conjunções contribuem para que um texto apresente textualidade, isto é, seja coerente e coeso, e não apenas uma sequência de palavras ou frases sem sentido.

Após apresentar as principais preposições, as combinações e contrações, há uma atividade para completar os espaços em branco com as preposições, combinações ou contrações a fim de tornar o texto compreensível. Vejamos um trecho:

EXEMPLO (5) (vol. 2, p. 254):

De onde vêm? Para onde vão?

Os roedores que existem apenas porque a ciência precisa delas nascem _____ biotérios (do latim “lugar onde fica a vida”), uma espécie _____ berçário que segue normas rígidas _____ higiene e conforto ditadas _____ órgãos internacionais [...] A ideia é mantê-los limpos e livres _____ doenças, _____ não comprometer os resultados _____ estudos.[...]

Percebe-se que o aluno precisa interpretar o texto para completar os espaços em branco, por isso a atividade explora a construção de sentidos no texto. Um complemento interessante para a atividade seria solicitar que o aluno, após preencher os espaços, fosse levado a perceber se há outras possibilidades para completar o quadro e qual a diferença ou mudança de sentido que acarretaria esse novo preenchimento.

Após abordar os valores semânticos da preposição, há as seguintes atividades:

EXEMPLO (6) (vol. 2, p. 255-256):

Depois de lido o poema “Chão”, de Roseana Murray, temos:

1. Identifique as preposições empregadas no poema e o valor semântico de cada uma delas no contexto.
2. A preposição *para*, além do valor semântico de finalidade, também pode expressar:
 - movimento em direção a um ponto;
 - lugar para onde se vai com a intenção de permanecer;
 - direção ou sentido;
 - objetivo, utilidade;
 - tempo em que algo será feito.

O que a preposição *para* destacada em cada uma das frases a seguir expressa?

- a) Prestou concurso **para** juiz.
- b) O poeta foi degredado **para** a África.
- c) Partiu **para** os Estados Unidos.
- d) Deixou as tarefas **para** o dia seguinte.
- e) Olhou **para** os lados.
- f) Encaminhou-se **para** a porta.

Em seguida, os autores passam a abordar a conjunção, sua classificação e seu valor semântico.

EXEMPLO (7) (vol. 2, p. 258):

1. Associe as conjunções coordenativas destacadas nas frases seguintes a um destes valores semânticos:
 - adição
 - conclusão
 - exclusão
 - alternância
 - oposição
 - explicação
- a) Nunca abra esta porta **ou** vai se arrepender amargamente.
- b) Volte sempre, **porque** adoro conversar.
- c) **Ora** ela diz uma coisa, **ora** afirma outra.
- d) Começou o trabalho com entusiasmo; **contudo**, não fiquei convencido de sua mudança de atitude.

- e) *Sempre foi honesto comigo; **portanto**, que razão tenho para duvidar dele?*
- f) *Fale baixo, **que** há pessoas estudando.*
- g) *Não telefonou **nem** deixou recado.*
2. *Observe a relação semântica existente entre as orações de cada um dos itens a seguir. Depois una-as em uma única frase, empregando uma destas conjunções coordenativas: e, nem, mas, porém, porque, pois, logo.*
- a) *A vida é generosa. Às vezes torna-se cruel.*
- b) *Ele vive mentindo. Não merece confiança.*
- c) *Ela amava seu marido. Admirava-o muito.*
- d) *Não dê informações falsas em seu currículo. Aquele entrevistador não se deixa enganar.*
- e) *Ele não estudou. Não se esforçou. Perdeu muitas oportunidades na vida.*
- f) *Perdeu muitas oportunidades na vida. Não estudou.*

Em ambas as atividades, o aluno é levado ora a classificar a conjunção ora a perceber a relação estabelecida entre as frases e sinalizá-la com uma conjunção. Os autores poderiam propor na questão 2, por exemplo, que o aluno pensasse em outras conjunções para relacionar as orações, levando-o a refletir sobre o papel e a importância da presença da conjunção no discurso, abordando, assim, a questão numa perspectiva interacionista da linguagem. Uma ressalva ainda às atividades acima é trabalharem no nível da sentença e não no nível do texto.

Neste volume, não há seção intitulada “Escrevendo com coerência e coesão”.

Finalizamos a análise da coleção com o volume três a seguir.

6.1.1.3. Volume 3

Nos capítulos 2 e 3 deste volume analisamos duas das três ocorrências da seção de produção textual intitulada “Escrevendo com coerência e coesão”. Vejamos uma a uma.

Para produzir um bom texto, os autores advertem que não basta ter boas ideias ou bom vocabulário. Para isso, as palavras e as ideias precisam tomar a forma de enunciados que, unidos uns aos outros, construam, passo a passo, uma tessitura de

conexões. E, quando isso ocorre, entendemos que o texto possui textualidade, isto é, apresenta articulação de palavras (coesão) e articulação de ideias (coerência).

EXEMPLO (8) (vol. 3, p. 188-189):

Após a leitura da fábula “O dinheiro não traz felicidade”, de Millôr Fernandes, há as seguintes atividades:

1. *Observe o 1º parágrafo do texto.*
 - a) *Há, nesse parágrafo, uma palavra que faz referência ao marceneiro. Qual é essa palavra?*
 - b) *Na frase “Sem parentes, ele morava na sua loja humilde”, o pronome sua indica posse. No contexto, sua se refere à posse de quem?*
2. *O segundo parágrafo tem com o 1º uma relação de oposição.*
 - a) *Que palavra do 2º parágrafo é responsável por marcar essa oposição?*
 - b) *Em que outros parágrafos se observa o mesmo tipo de relação? Que palavras marcam essa oposição entre parágrafos?*
3. *Como foi observado, há no texto palavras que retomam outras, expressas anteriormente. Esse procedimento de retomada tem o objetivo de tornar o texto mais dinâmico, evitando repetições.*
 - a) *Que expressão foi usada no último parágrafo para retomar a ideia de exploração e frustração apresentada na história?*
 - b) *Na moral dessa fábula, a que se refere expressão “festa da vida”?*

Essas atividades oportunizam a reflexão sobre o uso da língua articulado ao texto. Elas não estão voltadas para questões metalinguísticas e de classificação. Estude-se a gramática de forma articulada ao texto.

Ao responder às questões anteriores, o aluno terá observado que a conexão entre as palavras e ideias no interior das frases, no interior dos parágrafos e entre um parágrafo e outro é feita por palavras e expressões. Esses diferentes tipos de conexões – repetições, uso de certos pronomes e conjunções, correlação entre tempos verbais – são responsáveis pela articulação do texto tanto no nível gramatical, em seus aspectos sintáticos (como regência e concordância), quanto no nível semântico. As retomadas são ainda importantes para que o texto possa ter continuidade e progressão de ideias. Aqui nessas atividades percebemos que entra em cena a concepção de língua como interação, já que abordam desde os

elementos da situação de comunicação até os efeitos de sentido provocados por determinadas expressões, as atividades que exploram a interpretação de texto passam, portanto, a considerar os sentidos como construídos pelo processo de interação.

EXEMPLO (9) (vol. 3, p.363-364):

Continuidade e progressão – A leitura de qualquer texto sempre envolve um movimento de retomada do que foi exposto e de avanço na busca de novas informações. Após a leitura do texto “Posologia e Contraindicações: vide bula” há as seguintes atividades:

1. O texto inicia-se com uma afirmação.
 - a) Que nova ideia é introduzida depois a respeito dessa afirmação?
 - b) Que palavra retoma a palavra riso no 1º parágrafo?
2. O 2º parágrafo do texto inicia-se com a expressão *Primeiramente*. Qual é o papel dessa expressão nesse parágrafo? Indique a resposta correta.
 - a) Dar continuidade ao texto, retomando a ideia apresentada no 1º parágrafo.
 - b) Introduzir um exemplo, dando progressão ao texto.
 - c) Mudar de assunto, introduzido um exemplo.
3. No 3º parágrafo do texto:
 - a) Que expressão retoma a ideia apresentada no 2º parágrafo, mostrando, através da enumeração, que haverá uma continuidade do que foi dito nele?
 - b) Considerando-se os parágrafos anteriores, há informações novas nesse parágrafo? Justifique.
4. A sequência de um texto se constrói com um duplo movimento: um de retomada (continuidade) e outro de acréscimo de novas informações (progressão). Releia o 4º parágrafo.
 - a) Que palavra faz uma ressalva ao que foi discutido nos parágrafos anteriores?
 - b) Que informação nova é acrescentada ao texto, garantindo sua progressão?
 - c) Levante hipóteses: Por que o autor, tendo defendido o riso nos parágrafos anteriores, resolve fazer uma ressalva em relação a ele?
5. Observe o parágrafo final: Qual é o papel dele no texto?

Novamente percebemos que nessas atividades é explorada a concepção de língua como interação, já que se abordam desde os elementos da situação de comunicação até os efeitos de sentido provocados por determinadas expressões. A interpretação de texto passa, portanto, a considerar os sentidos como construídos

no processo de interação. Percebemos que, no volume 3, questões relativas a coesão e conexão são trabalhadas com maior foco na parte de produção textual.

Após a análise da coleção, verificamos que as atividades sobre conhecimentos linguísticos, em grande parte, promovem a reflexão sobre a natureza e o funcionamento da língua, inclusive sobre especificidades do português em uso no Brasil atual. Vários conceitos são explorados por meio de atividades de leitura e análise de texto; contudo, ainda se percebe a presença de atividades formuladas a partir de frases isoladas, com ênfase em nomenclaturas e classificações, sobretudo em relação a certos conteúdos mais tradicionais, como aqueles ligados ao estudo das classes gramaticais e da sintaxe do período composto, por exemplo. O estudo da pontuação só aparece no volume 3, em um único capítulo, que inclui todos os sinais e regras formais de emprego da pontuação. Os tópicos de análise linguística aparecem em articulação com o eixo da produção de texto em “Escrevendo com adequação” e “Escrevendo com coesão e coerência” e em seções como “(...) na construção do texto” e “Semântica e discurso”, promovendo, por vezes e em certa medida, exercícios de reflexão linguística.

Segundo os PCN-EM (1999, p. 18)

[...] o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas. [...] Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.

Ao comparar o trabalho elaborado pela coleção para o eixo de conhecimentos linguísticos com as diretrizes traçadas pelos Parâmetros Curriculares e pelos CBCs, verificamos que a coleção *Português Linguagens* não deixa totalmente em um segundo plano os conteúdos tradicionais, mas já avança em alguns aspectos por propor atividades voltadas para o uso dos mecanismos de textualização abordando desde os elementos da situação de comunicação até os efeitos de sentido provocados pelo uso dos conectores e mecanismos de coesão, passando a considerar os sentidos como construídos pelo processo de interação.

6.1.2. Coleção 2 - Tantas Linguagens

As atividades analisadas nesta coleção encontram-se tanto na seção “Texto, gênero do discurso & produção”, quanto na seção “Língua e Linguagem”. Verificamos em cada um dos três volumes as atividades referentes aos mecanismos de coesão e conexão textual, assim como a concepção de língua e linguagem presente em cada uma.

6.1.2.1. Volume 1

Nesse volume, as atividades sobre coesão e conexão encontram-se apenas no final da obra. A primeira delas está na seção “Texto, gênero do discurso & produção” e é sobre *Coesão sequencial: paralelismo*. Nessa atividade, explora-se o gênero verbete de dicionário e se explica que, para que o verbete seja compreensível ao leitor, há uma preocupação do verbetista com a sequência do texto. Há o exemplo de um verbete enciclopédico “botânica” e o aluno é levado a observar o paralelismo sintático, empregado para articular as ideias e conferir maior clareza e objetividade à exposição. Vejamos o exemplo.

EXEMPLO (10) (vol. 1, p. 352-353):

Após a leitura do verbete “etnobotânica”, há as seguintes atividades:

1. *Observe a estrutura sintática destas orações e identifique seus termos essenciais.*

A etnobotânica encerra a origem da botânica [...].

[A etnobotânica] consiste em conhecer e denominar [plantas].

O paralelismo gramatical efetiva-se não só pela manutenção de termos de mesma função sintática na frase. Ele fica ainda mais marcado pelas formas verbais: os dois verbos que se referem à etnobotânica estão no presente do indicativo e na voz ativa (“encerra/consiste”). O presente do indicativo é uma característica do gênero verbete; é o tempo “eterno” das verdades científicas.

2. *Identifique mentalmente os termos essenciais das orações de mesma cor. Depois conclua: pela maneira como os fragmentos de texto estão apresentados, que significado têm as cores diferentes de sua apresentação?*

A utilização de estruturas sintáticas iguais ou equivalentes para expressar conteúdos diferentes constitui o paralelismo gramatical: um mecanismo sintático em que os termos das frases são os mesmos, dispostos na mesma sequência; para reforçar o caráter paralelo, as formas verbais apresentam a mesma flexão de tempo, modo e voz.

No último grupo do texto, como as estruturas sintáticas não se centram em verbos, o paralelismo se constrói como formas substantivas: “fotossíntese”, “auxina”, “simbiose” e “leis”.

3. *O que significam as palavras e expressões mantidas na cor preta?*

4. *Para que servem esses paralelismos num texto de divulgação científica?*

Observe que as marcas temporais (na cor laranja) também ajudam a organizar a sequência do texto, não só por estarem dispostas em paralelo, mas também por criarem uma gradação temporal.

Nessas atividades o aluno é levado a perceber a importância dos paralelismos para ajudar na construção da coerência e da coesão textuais, na progressão e na retomada das ideias.

Mais à frente, no capítulo 27, na seção “Explorando os mecanismos linguísticos”, é retomada a noção de paralelismo, sistematizando esse recurso linguístico. O livro conceitua o paralelismo linguístico como sendo um mecanismo de coesão que ajuda na sequenciação do texto oral ou escrito. Esse recurso pode ser sintático – quando ocorre na camada mais superficial do enunciado – ou semântico – quando opera predominantemente com as ideias do texto. A função do paralelismo, de acordo com a concepção dos autores, é a de expor ideias por enumeração de diferentes elementos; organizar a sequenciação do texto; intensificar a caracterização por adição ou por oposição de ideias; apelar para o leitor por meio de interrogações; enumerar argumentos; estruturar a sequência argumentativa; comparar fatos por analogia ou oposição; criar humor. Vejamos atividades que exploram esse recurso.

EXEMPLO (11) (vol. 2, p. 362-363):

Após a leitura de um fragmento do “Sermão a Quarta-Feira de Cinzas”, de Padre Antônio Vieira, há as seguintes atividades:

1. *Qual é o objetivo do orador na introdução do sermão?*

2. Ao introduzir o tema, Vieira empregou paralelismo sintático para construir o jogo de contrastes as ideias. Localize as marcas linguísticas desse recurso.
3. O paralelismo como mecanismo linguístico está a serviço do discurso. Considerando isso, explique a função desse paralelismo entre adjetivos do texto:

Duas coisas prega hoje a Igreja a todos os mortais:

ambas grandes,

ambas tristes,

ambas temerosas,

ambas certas.

4. Também há paralelismo neste outro trecho:

[...] uma [coisa] de tal maneira certa e evidente, que não é necessário para crer;

Outra de tal maneira certa e dificultosa, que nenhum entendimento basta para alcançar.

Que sentido é criado pelo trecho citado?

5. Extraia do texto casos em que o paralelismo ressalta o contraste de ideias.
6. Explique para que foi utilizado, no texto, este paralelismo sintático entre frases interrogativas:

Que dizem aquelas letras?

Que cobrem aquelas pedras?

Percebemos com essas atividades que a análise do paralelismo sintático empregado nesse fragmento mostra que esse recurso, explorado em todas as partes do texto, auxilia na sequenciação argumentativa, conferindo ao discurso alto teor apelativo e persuasivo.

Passemos para a análise de atividades no volume 2.

6.1.2.2. Volume 2

Dando continuidade à reflexão sobre a coesão sequencial iniciada no volume anterior, nesse volume há logo na unidade 1, na seção “Texto, gênero do discurso & produção”, a análise do gênero Manifesto, que é um texto argumentativo utilizado

para convencer o leitor da necessidade de se adotarem as medidas nele propostas. Para as ideias ficarem bem concatenadas, são empregados os conectores, definidos, pelo livro didático como: “palavras e expressões que, mediante ligações, montam a sequência do raciocínio”. Esse processo recebe o nome de coesão. Após a leitura do manifesto, há as seguintes atividades:

EXEMPLO (12) (vol. 2, p. 40-41)

1. *Apresentação: manifestação de compromisso dos participantes do encontro*
2. *Justificativa*
 - a) *histórico*
 - “Em 1988”: direitos da criança e do adolescente na Constituição
 - “em seguida”: ECA
 - “naquele momento”: expectativa de melhoria
 - “foi assim”: legalização dos direitos da criança e do adolescente
 - b) *constatação do problema* { “todavia”: necessidade de colocar a lei em prática
 - c) *solução* { “assim sendo”: tomada de posição
3. *Cláusulas de compromisso*
 - *fazer gestão para implementação do ECA*
 - *apoiar as políticas pró-ECA*
 - *contribuir para o processo*
 - *promover a sensibilização social*
 - *respeitar a criança e o adolescente*
 - *empenhar-se no acesso da criança e do adolescente à justiça*
 - *engajar-se contra a alteração do ECA*
 - *manter a prerrogativa constitucional*
4. *Conclusão*

“Em suma”: implementação integral do ECA
5. *Data, local e assinatura*

A base argumentativa do manifesto encontra-se na parte da justificativa. As expressões entre aspas são os conectores textuais responsáveis pela “costura” das ideias.

1. Como se constrói a coesão no histórico?
2. Na constatação do problema, que sentido cria a palavra “todavia” para a situação descrita no histórico?
3. Que sentido tem o conector “assim sendo”?
4. Que conector textual aparece na conclusão? Que sentido cria?

Nesse manifesto a coesão textual se faz pela sequenciação temporal e, principalmente, pela argumentação por contraposição. Nessas atividades, fica evidenciado que essas palavras e expressões que atuam nas ligações entre partes do texto são descritas com base na tradição gramatical, quando o livro considera que elas estabelecem relações de sentido entre palavras e orações. Porém, conforme discutido na análise da coleção anterior, não são os conectores que estabelecem as relações de sentido. Eles podem sinalizar as relações já estabelecidas ou criadas no contexto. A obra evidencia com essa atividade consideração aos estudos mais atuais sobre texto e discurso, ao reconhecer que esses termos (*todavia, assim sendo, em suma*) funcionam na indicação da orientação argumentativa que se pretende dar aos textos.

Na unidade 2, na seção “Língua & linguagem”, as atividades exploram os mecanismos linguísticos de coesão referencial, como instruções de leitura e articulação dos sentidos do texto; antecipação e retomadas de elementos do texto; os pronomes pessoais e a coesão; advérbios, artigos, pronomes e numerais como elementos de coesão.

EXEMPLO (13) (vol. 2, p. 93):

Após a leitura de um anúncio publicitário, há as seguintes atividades:

No anúncio institucional do programa Escola Família, o governo do Estado de São Paulo divulga o trabalho de formação da cidadania com base na relação entre as noções de afetividade e de lição de vida. Observe o enunciado verbal destacado em letras maiores: “Afeto, essa é a grande lição”. Se, no lugar desse enunciado, houvesse “Afeto é a grande lição”, que diferença de sentido se criaria?

Nesse anúncio, o pronome demonstrativo “essa”, que acompanha por antecipação o substantivo “lição”, retoma uma informação de domínio social, anterior e exterior ao texto. Essa cadeia de referências entre os elementos de um texto constitui, segundo a obra, a chamada coesão referencial e se faz por retomadas e antecipações de elementos. A atividade explora as retomadas que remetem para o que foi dito antes e recebem o nome de anáfora; é o caso da expressão “com isso”. As antecipações remetem para o que será dito depois e recebem o nome de catáfora. Além disso,

podem se referir a elementos do próprio texto ou da situação comunicativa exterior a ele. Retomadas e antecipações de elementos conferem unidade ao texto e auxiliam a progressão da leitura. Vejamos outro exemplo de atividade sobre antecipações e retomadas de elementos do texto.

EXEMPLO (14) (vol. 2, p. 94-95):

Após a leitura do fragmento de ensaio do antropólogo e professor carioca Roberto DaMatta(1936-). Publicado no Jornal do Brasil na década de 1980, trata da situação de Mário Juruna na Câmara dos Deputados, há as seguintes atividades para se observarem alguns mecanismos de coesão referencial:

No primeiro parágrafo do texto, o autor inicia sua argumentação dizendo que “o País ainda não conseguiu tratar o diferente e o estrangeiro como algo que faz parte da vida de toda sociedade[...]”

- 1. No mesmo parágrafo, ele fala em tratamento do outro”. Dois diferentes mecanismos foram empregados nessa retomada anafórica (retomada de expressão anterior). Explique-os.*
- 2. No mesmo parágrafo, as palavras “diferente” e “estrangeiro” foram referência para uma nova anáfora. Como isso ocorreu?*
- 3. Ainda nesse parágrafo, como foi retomada a palavra “inimigo”? Que sentido criou essa anáfora?*
- 4. No terceiro parágrafo, ocorreu retomada semelhante em relação a “Deputado Juruna”. Identifique-a e explique seu efeito de sentido.*
- 5. Explique a retomada anafórica feita no penúltimo parágrafo, na expressão “situar o caso”.*
- 6. Qual é a finalidade do uso da anáfora nesses casos?*

Com essas atividades, através da exploração dos mecanismos da anáfora, percebemos que a obra realmente oferece uma abordagem consistente das categorias gramaticais, na perspectiva de seu funcionamento comunicativo, evidenciando estar afinada aos estudos mais atuais sobre texto e discurso.

No mesmo capítulo, há uma apresentação dos pronomes pessoais como elementos de coesão. As atividades propostas também tomam como base o texto de Roberto DaMatta. Vejamos um exemplo:

EXEMPLO (15) (vol. 2, p. 95):

1. *Nos enunciados seguintes, as palavras assinaladas fazem retomada por anáfora. Que elementos elas retomam? Como você descobriu?*
 - a) “[...] conhecem-na muito bem” (primeiro parágrafo).
 - b) “Temos que ouvi-lo [...]” (quinto parágrafo).

2. *Como essas palavras anafóricas são classificadas gramaticalmente?*

Percebemos que as atividades levam o aluno a analisar a função das palavras num determinado contexto e só posteriormente a classificá-las. O aluno primeiro aprende a função para depois nomeá-la.

A obra também explora a função coesiva dos advérbios e das expressões adverbiais, e dos artigos nos exemplos (16) e (17)

EXEMPLO (16) (vol. 2, p. 96):

Observe a retomada feita neste parágrafo pela palavra destacada.

Não creio que se possa dizer, nos limites de um artigo de jornal, como é a sociedade Xavante, mas é bom que se diga que, entre os grupos de língua e cultura Jê (aos quais eu tenho estudado como profissional), a oratória existe e os discursos são “duros”. Lá também existe um Senado onde se fala seriamente sobre as questões da sociedade.

1. *O que a palavra destacada retoma? De que classe gramatical é a palavra em anáfora?*

EXEMPLO (17) (vol. 2, p. 96)

Ter um índio no Congresso é importante, porque permite que se enxergue tudo isso. Agora, já não se trata mais de simplesmente ouvir o Juruna.

1. *Nesse enunciado estão destacados dois artigos com função coesiva. Pensando em como eles funcionam para a compreensão do texto, verifique se são casos de retomada (anáfora) ou antecipação (catáfora) e explique sua resposta.*

Analisamos toda a unidade e percebemos que a todo momento estão presentes os conceitos de “anáfora” e “catáfora”. Diferentemente da outra coleção analisada, nesta as classes de palavras dos advérbios, artigos, numerais, e todos os pronomes, não somente os relativos, são mostradas em atividades onde atuam no estabelecimento da coesão referencial, como elementos que auxiliam o leitor a acompanhar a progressão textual, fazendo referência – retomadas ou antecipações – a palavras, expressões ou segmentos do enunciado ou da situação a que se referem.

No final da unidade, há 7 atividades de vestibulares sobre coesão referencial. Vejamos uma:

EXEMPLO (18) (vol. 2, p. 104):

(UFJF-MG/2004)

“ O clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber) mas desconhecíamos que ele os dissera primeiro [...]”

As formas destacadas ele e o referem-se, respectivamente, a:

- a) o clássico; o leitor*
- b) o livro; algo que não sabíamos*
- c) o clássico; algo que sempre soubéramos*
- d) algo; algo que sempre soubéramos*
- e) o clássico; algo que ele dissera primeiro*

Nessa questão de vestibular da Universidade Federal de Juiz de Fora, explora-se o recurso da anáfora, já que o candidato precisa identificar a cadeia referencial estabelecida pelos pronomes *ele* e *o*.

Após a análise de todo o volume 2, constatamos que ele explora de forma bastante satisfatória os mecanismos de textualização investigados neste trabalho de pesquisa.

Passemos para análise do último volume.

6.1.2.3. Volume 3

No volume 2 foi explorada a coesão referencial em uma série de atividades. Já no volume agora analisado, explorou-se a coesão sequencial (articulações argumentativas, contraposição, contraste, exemplificação, inclusão, progressão temática e marcadores de articulação, a comparação e os marcadores de posição do autor). Analisamos cada item, assim como a forma de abordagem das atividades encontradas.

Na unidade 1, na seção “Explorando os mecanismos linguísticos”, os autores da obra definem como texto verbal uma unidade de sentido resultante de uma cadeia de relações entre enunciados, parágrafos e sequências textuais. Afirmam que o que determina a qualidade de um texto é a cadeia de relações semânticas que lhe dão coerência e que geralmente se expressam na superfície textual por marcadores linguísticos de coesão sequencial. As atividades de coesão sequencial que aparecem na sequência destacam os marcadores de contraposição, de exemplificação ou especificação, explorando as conjunções e locuções conjuntivas e as preposições e locuções prepositivas.

EXEMPLO (19) (vol. 3, p. 48):

1. *Na primeira cena, Helga enumera a uma amiga as qualidades do marido. Na segunda, ela apenas pronuncia a conjunção “mas”.*
 - a) *Qual é o efeito do emprego dessa conjunção?*
 - b) *Que traços do desenho apontam para o que ficou subentendido?*
 - c) *Em que medida a conjunção interfere no humor da tira?*

Percebemos que essa atividade explora os elementos de coesão – marcas internas do texto – para explicitar essas relações e facilitar sua compreensão. As atividades dessa unidade têm por objetivo destacar a coesão por contraposição (junção de ideias por contraste) e apresentam ao aluno alguns articuladores mais utilizados na contraposição, na exemplificação, no contraste e na inclusão em série progressiva.

Na unidade 2, também na seção “Explorando os mecanismos linguísticos”, a coesão sequencial é definida, segundo Koch (2004, p.39), como “os procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes do enunciado, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir.”.

A continuidade de um texto resulta de um equilíbrio variável entre duas exigências fundamentais: uma exigência de progressão e uma exigência de repetição. Em outras palavras, um texto deve, por um lado, se repetir (para não misturar alhos com bugalhos) e, por outro, integrar novas informações (a fim de não permanecer estático). Os autores citam dois procedimentos básicos que possibilitam a continuidade de um texto, que são a) a repetição de informações; b) a introdução de informações novas, tratando de dois conceitos muito importantes na Linguística Textual que são tema/rema. No exemplo (21), vemos como esses conceitos são explorados de forma satisfatória nas atividades.

EXEMPLO (20), (vol. 3, p. 91):

- *A sequência dos argumentos forma um domínio temático/sintático:*
 - a) *O rema de um argumento passa a ser o tema do argumento seguinte e assim sucessivamente.*
 - b) *A segunda oração (causal ou explicativa) de algum argumento passa a oração principal do argumento seguinte.*
Qual desses itens se refere às articulações temáticas? E às sintáticas?
- *Observe as marcas de coesão entre os argumentos:*
 - a) *Como se faz a retomada dos elementos?*
 - b) *Esse recurso é adequado a qualquer texto? E ao anúncio em questão? Comente.*

Na mesma unidade, na pág. 95, outro tópico trabalhado são os articuladores na progressão textual. A obra ressalta que a sequência textual vem marcada sintaticamente por articuladores, elementos responsáveis pela costura do texto. Nem

todos os articuladores têm a mesma função. Além disso, uma mesma palavra ou expressão pode ser empregada em diferentes tipos de articulação.

EXEMPLO (21) (vol. 3, p. 95):

No artigo de Vinícius Torres Freire, por duas vezes, o “mas” marca a articulação entre segmentos do texto:

Mas o que conservadores de fato conservam?
Mas como saber o que sairá deste caldo?

No primeiro enunciado, o “mas” acrescenta uma interrogação especificadora, introduzindo os dois parágrafos seguintes; no segundo, ele inicia um enunciado hipotético, também interrogativo, sugerindo um novo argumento para ser levado em consideração. Nos dois casos, sua função é introduzir argumentos. Nos enunciados a seguir, o “mas” tem outra função:

[Os jovens] “Ficam, mas parecem caretas.
 [Os jovens] Ongueiam em ONGs, mas desdenham a política da polis...”

Percebemos nessas atividades que o livro privilegia o uso, um estudo contextualizado dos articuladores em detrimento de sua classificação e localização em frases isoladas. Portanto, a obra evidencia consideração aos estudos mais atuais sobre texto e discurso.

Na unidade 3, encontramos atividades que exploram a “conclusão e os organizadores textuais”. Há exemplos de conclusão em tira de quadrinhos, em carta do leitor, em charge, mostrando que os articuladores de conclusão marcam o final do processo de raciocínio dedutivo: introduzem enunciados de valor conclusivo em relação aos argumentos anteriores. Já os organizadores textuais têm como função estruturar o texto, para facilitar a interpretação, marcando sua sequenciação. Portanto, o aluno é levado a perceber, através das atividades, que tanto os articuladores de conclusão quanto os organizadores textuais colaboram para a coesão sequencial de um texto.

A análise que expusemos evidenciou que a abordagem dos conhecimentos linguísticos nos três volumes dessa coleção articula-se com os eixos da leitura e da produção. Quando pertinente, há questionamentos acerca de conceitos, definições ou prescrições consagrados pela tradição gramatical. De forma geral, a coleção busca mostrar como as categorias linguísticas são mobilizadas na produção de determinados significados em determinados gêneros textuais. Portanto, as atividades propostas pela coleção oferecem uma abordagem consistente dos fatos e das categorias gramaticais, na perspectiva de seu funcionamento comunicativo. Comparada à coleção *Português Linguagens*, que apresenta muitas atividades de identificação e classificação dos conectores e elementos coesivos, numa perspectiva mais estrutural, a coleção *Tantas Linguagens* apresenta muitas atividades que permitem uma reflexão sobre os valores semânticos dos conectores e dos elementos coesivos em diferentes contextos e sobre o seu funcionamento na construção da textualidade.

Quantitativa e qualitativamente, a coleção *Tantas Linguagens* apresenta de forma mais satisfatória e numerosa questões que exploram e levam os alunos a descobrirem a função e o uso dos mecanismos de textualização, apresentando as noções de anáfora, catáfora, tema, rema, conectores e mecanismos de coesão inseridos em um contexto. A coleção *Português Linguagens* apresenta em menos quantidade atividades que exploram os mecanismos de textualização ora adotando questões que apenas exigem do aluno a classificação e identificação ora explorando os mecanismos em seu uso.

Para concluirmos a última etapa da presente análise, passaremos na seção seguinte à análise das questões do ENEM entre os anos de 2009 e 2013, a fim de concluirmos se existe diferença entre o que é cobrado acerca dos mecanismos de textualização no ENEM, pautados nos documentos oficiais, e o que é ensinado nas escolas através dos livros didáticos (LDs), tomando como referência as coleções *Tantas Linguagens* e *Português Linguagens*.

Verificaremos, assim, em que os documentos oficiais e os programas nacionais do livro didático efetivamente contribuem para um ensino de língua materna ajustado a

uma realidade linguística concreta, evitando a imposição indiscriminada da norma padrão, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustado às diferenças linguísticas e culturais do país; e em que medida os resultados apresentados pelas avaliações do governo, como o ENEM, são tomados como diagnóstico do ensino praticado no ensino básico, a fim de, juntamente com outras instâncias, subsidiar as políticas de educação no país.

6.2. Análise das questões do ENEM de 2009 a 2013

De acordo com a Matriz de Referência do ENEM apresentada no capítulo 4 deste trabalho de pesquisa, as questões do Exame Nacional do Ensino Médio são elaboradas com base em competências e habilidades. A seguir, apresentaremos as questões analisadas, as habilidades contempladas em cada uma e como os mecanismos de coesão e conexão, analisados nas coleções de livros didáticos, nas diretrizes para o ensino de língua portuguesa e nos documentos oficiais são explorados nestas sete questões.

EXEMPLO (22) (ENEM 2009, questão 08 caderno amarelo):

Páris, filho do rei de Troia, raptou Helena, mulher de um rei grego. Isso provocou um sangrento conflito de dez anos, entre os séculos XIII e XII a.C. Foi o primeiro choque entre o ocidente e o oriente. Mas os gregos conseguiram enganar os troianos. Deixaram à porta de seus muros fortificados um imenso cavalo de madeira. Os troianos, felizes com o presente, puseram-no para dentro. À noite, os soldados gregos, que estavam escondidos no cavalo, saíram e abriram as portas da fortaleza para a invasão. Daí surgiu a expressão “presente de grego”.

DUARTE, Marcelo. **O guia dos curiosos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Em “puseram-no”, a forma pronominal “no” refere-se.

- (A) ao termo “rei grego”.
- (B) ao antecedente “gregos”.
- (C) ao antecedente distante “choque”.
- (D) à expressão “muros fortificados”.
- (E) aos termos “presente” e “cavalo de madeira”.

Analisando a questão com base na matriz do ENEM, identificamos que a habilidade contemplada nessa questão do ano de 2009 foi a **H18** - *Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos*. A solução apresentada foi a letra e, na qual o autor do excerto analisado, Marcelo Duarte, usou o pronome “no” com a intenção de recuperar os termos “presente” e “cavalo de madeira” conforme o texto apresentado na questão. Percebemos que essa questão tem como foco a testagem do conhecimento sobre anáfora, já que o aluno egresso do ensino médio deve, ao longo de sua formação, ter estudado esse conceito e sua aplicação. Entendemos que o aluno não precisa fazer nenhum tipo de classificação da forma pronominal “no”, mas tem que ser capaz de reconhecer a cadeia anafórica estabelecida por meio da forma nominal citada.

Na questão seguinte a solução apresentada foi a letra c. A leitura desse fragmento nos leva a perceber que a conexão entre as partes do texto, entre suas orações e períodos, ocorreu, sobretudo, devido à utilização de pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como se observa nos trechos; “(...) esse nosso Manuel” e “(...) do paraíso cotidiano mal idealizado por nós(...) nossa Cocanha perdida”. A realização da questão exige que o aluno tenha conhecimento sobre a função e a aplicação dos mecanismos coesivos, como repetição de palavras e expressões, substituição de palavras por sinônimos, emprego de pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, emprego de diversas conjunções que articulam as orações, e de expressões que indicam sequência e progressividade.

EXEMPLO (23) (ENEM 2009, questão 40 caderno amarelo)

Manuel Bandeira

Filho de engenheiro, Manuel Bandeira foi obrigado a abandonar os estudos de arquitetura por causa da tuberculose. Mas a iminência da morte não marcou de forma lúgubre sua obra, embora em seu humor lírico haja sempre um toque de funda melancolia, e na sua poesia haja sempre um certo toque de morbidez, até no erotismo.

Tradutor de autores como Marcel Proust e William Shakespeare, esse nosso Manuel traduziu mesmo foi a nostalgia do paraíso cotidiano mal idealizado por nós, brasileiros, órfãos de um país imaginário, nossa Cocanha perdida, Pasárgada. Descrever seu retrato em palavras é uma tarefa impossível, depois que ele mesmo já o fez tão bem em versos.

Revista Língua Portuguesa, nº 40, fev. 20

A coesão do texto é construída principalmente a partir do (a)
(A) repetição de palavras e expressões que entrelaçam as informações apresentadas no texto.

(B) substituição de palavras por sinônimos como “lúgubre” e “morbidez”, “melancolia” e “nostalgia”.

(C) emprego de pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos: “sua”, “seu”, “esse”, “nosso”, “ele”.

(D) emprego de diversas conjunções subordinativas que articulam as orações e períodos que compõem o texto.

(E) emprego de expressões que indicam sequência, progressividade, como “iminência”, “sempre”, “depois”.

No exemplo (24), há a testagem sobre os conhecimentos acerca do conectivo “mas”. Na questão, o “mas” marca a articulação entre segmentos do texto, porém o conectivo tem funções distintas. Uma atividade analisada na coleção *Tantas linguagens*, por duas vezes, explorou esse uso do “mas”. Percebemos que essa questão o ENEM privilegia o uso, um estudo contextualizado dos articuladores em detrimento de sua classificação e localização em frases isoladas.

EXEMPLO (24) (ENEM 2010, questão 113 caderno amarelo)

Questão 113

Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha era enfim espaçosa, o fogão enguiçado dava estouros. O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. **Mas** o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, **mas** essas apenas.

LISPECTOR, C. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

A autora emprega por duas vezes o conectivo **mas** no fragmento apresentado. Observando aspectos da organização, estruturação e funcionalidade dos elementos que articulam o texto, o conectivo **mas**

- A expressa o mesmo conteúdo nas duas situações em que aparece no texto.
- B quebra a fluidez do texto e prejudica a compreensão, se usado no início da frase.
- C ocupa posição fixa, sendo inadequado seu uso na abertura da frase.
- D contém uma ideia de sequência temporal que direciona a conclusão do leitor.
- E assume funções discursivas distintas nos dois contextos de uso.

EXEMPLO (25) (ENEM 2010, questão 130 caderno amarelo)

Questão 130

O Flamengo começou a partida no ataque, **enquanto** o Botafogo procurava fazer uma forte marcação no meio campo e tentar lançamentos para Victor Simões, isolado entre os zagueiros rubro-negros. **Mesmo** com mais posse de bola, o time dirigido por Cuca tinha grande dificuldade de chegar à área alvinegra **por causa do** bloqueio montado pelo Botafogo na frente da sua área.

No entanto, na primeira chance rubro-negra, saiu o gol. **Após** cruzamento da direita de Ibson, a zaga alvinegra rebateu a bola de cabeça para o meio da área. Kléberson apareceu na jogada e cabeceou por cima do goleiro Renan. Ronaldo Angelim apareceu nas costas da defesa e empurrou para o fundo da rede quase que em cima da linha: Flamengo 1 a 0.

Disponível em: <http://momentodofutebol.blogspot.com> (adaptado).

O texto, que narra uma parte do jogo final do Campeonato Carioca de futebol, realizado em 2009, contém vários conectivos, sendo que

- A **após** é conectivo de causa, já que apresenta o motivo de a zaga alvinegra ter rebatido a bola de cabeça.
- B **enquanto** tem um significado alternativo, porque conecta duas opções possíveis para serem aplicadas no jogo.
- C **no entanto** tem significado de tempo, porque ordena os fatos observados no jogo em ordem cronológica de ocorrência.
- D **mesmo** traz ideia de concessão, já que "com mais posse de bola", ter dificuldade não é algo naturalmente esperado.
- E **por causa de** indica consequência, porque as tentativas de ataque do Flamengo motivaram o Botafogo a fazer um bloqueio.

No exemplo (25), é testado se o candidato tem domínio sobre os conectivos. Apesar de estar mais no âmbito da observação, identificação e classificação dos conectores, ela possibilita uma reflexão sobre o uso desses elementos, já que em cada alternativa da questão há uma justificativa para a escolha de um conector em detrimento de outro. Com a análise das quatro questões acima, concluímos que as coleções *Tantas linguagens* e *Português linguagens* preparam o aluno para resolver

as questões do ENEM com tranquilidade e conhecimento necessários, já que a forma como as coleções abordam os mecanismos de textualização é a mesma identificada nas questões do ENEM.

No exemplo seguinte, (26), nas alternativas de *A* a *E* exploraram-se os conectivos e sua função, como a sequenciação de ideias, justificativa, cadeia anafórica, ideia de contraste. O candidato, assim como na questão anterior, é levado a refletir sobre o uso de elementos como “além disso”, “mas também”, “como”, “também” e não a apenas classificá-los morfológicamente.

EXEMPLO (26) (ENEM 2011, questão 109 caderno amarelo):

QUESTÃO 109

Cultivar um estilo de vida saudável é extremamente importante para diminuir o risco de infarto, mas também de problemas como morte súbita e derrame. Significa que manter uma alimentação saudável e praticar atividade física regularmente já reduz, por si só, as chances de desenvolver vários problemas. Além disso, é importante para o controle da pressão arterial, dos níveis de colesterol e de glicose no sangue. Também ajuda a diminuir o estresse e aumentar a capacidade física, fatores que, somados, reduzem as chances de infarto. Exercitar-se, nesses casos, com acompanhamento médico e moderação, é altamente recomendável.

ATALIA, M. Nossa vida. Época. 23 mar. 2009.

As ideias veiculadas no texto se organizam estabelecendo relações que atuam na construção do sentido. A esse respeito, identifica-se, no fragmento, que

- A** a expressão “Além disso” marca uma sequenciação de ideias.
- B** o conectivo “mas também” inicia oração que exprime ideia de contraste.
- C** o termo “como”, em “como morte súbita e derrame”, introduz uma generalização.
- D** o termo “Também” exprime uma justificativa.
- E** o termo “fatores” retoma coesivamente “níveis de colesterol e de glicose no sangue”.

EXEMPLO (27) (ENEM 2012, questão 111 caderno amarelo)

QUESTÃO 111

Labaredas nas trevas
Fragmentos do diário secreto de
Teodor Konrad Nalecz Korzeniowski

20 DE JULHO [1912]

Peter Sumerville pede-me que escreva um artigo sobre Crane. Envio-lhe uma carta: "Acredite-me, prezado senhor, nenhum jornal ou revista se interessaria por qualquer coisa que eu, ou outra pessoa, escrevesse sobre Stephen Crane. Ririam da sugestão. [...] Dificilmente encontro alguém, agora, que saiba quem é Stephen Crane ou lembre-se de algo dele. Para os jovens escritores que estão surgindo ele simplesmente não existe."

20 DE DEZEMBRO [1919]

Muito peixe foi embrulhado pelas folhas de jornal. Sou reconhecido como o maior escritor vivo da língua inglesa. Já se passaram dezenove anos desde que Crane morreu, mas eu não o esqueço. E parece que outros também não. *The London Mercury* resolveu celebrar os vinte e cinco anos de publicação de um livro que, segundo eles, foi "um fenômeno hoje esquecido" e me pediram um artigo.

FONSECA, R. *Romance negro e outras histórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992 (fragmento).

Na construção de textos literários, os autores recorrem com frequência a expressões metafóricas. Ao empregar o enunciado metafórico "Muito peixe foi embrulhado pelas folhas de jornal", pretendeu-se estabelecer, entre os dois fragmentos do texto em questão, uma relação semântica de

- A causalidade, segundo a qual se relacionam as partes de um texto, em que uma contém a causa e a outra, a consequência.
- B temporalidade, segundo a qual se articulam as partes de um texto, situando no tempo o que é relatado nas partes em questão.
- C condicionalidade, segundo a qual se combinam duas partes de um texto, em que uma resulta ou depende de circunstâncias apresentadas na outra.
- D adversidade, segundo a qual se articulam duas partes de um texto em que uma apresenta uma orientação argumentativa distinta e oposta à outra.
- E finalidade, segundo a qual se articulam duas partes de um texto em que uma apresenta o meio, por exemplo, para uma ação e a outra, o desfecho da mesma.

No exemplo (27), diferentemente das questões dos anos seguintes, o candidato precisava perceber a relação estabelecida entre dois fragmentos, que poderia ser de causalidade, temporalidade, condicionalidade, adversidade ou finalidade. Porém, o foco não era no uso dos conectores, mas os mecanismos de coesão nominal e verbal, já que o candidato precisava perceber as marcas deixadas pelo produtor do texto para estabelecer a relação entre os fragmentos a partir de seu conhecimento sobre a língua. Para tanto, o candidato deveria perceber o papel da metáfora "Muito

peixe foi embrulhado pelas folhas de jornal” na construção e articulação dos fragmentos analisados.

No exemplo do ano de 2013, foram explorados recursos morfossintáticos que colaboravam para o efeito de humor em uma charge. Os recursos poderiam ser o emprego de uma oração adversativa, o uso de uma conjunção aditiva, a retomada de um substantivo ou até mesmo a repetição de uma forma verbal. Nessa questão os mecanismos de textualização contribuíram para construção do humor, exigindo que o candidato percebesse a função de tais mecanismos nas construções discursivas em detrimento da mera classificação de conectores, pronomes ou substantivos, por exemplo.

EXEMPLO (28) (ENEM 2013, questão 119 caderno amarelo):

QUESTÃO 119



Nessa charge, o recurso morfossintático que colabora para o efeito de humor está indicado pelo(a)

- A – emprego de uma oração adversativa, que orienta a quebra da expectativa ao final.
- B – uso de conjunção aditiva, que cria uma relação de causa e efeito entre ações.
- C – retomada do substantivo “mãe”, que desfaz a ambiguidade dos sentidos a ele atribuídos.
- D – utilização da forma pronominal “la”, que reflete um tratamento formal do filho em relação à “mãe”.
- E – repetição da forma verbal “é”, que reforça a relação de adição existente entre as orações.

Após a análise das sete questões aplicadas entre os anos de 2009 e 2013, vimos que a habilidade da Matriz de referência foi a mesma para todas, H18 - *Identificar*

os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos, porém acreditamos que as questões vão além da identificação, elas exploram o uso e a função dos mecanismos de textualização. Uma melhor formulação da habilidade seria “Identificar, reconhecer a função e o uso dos elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos”. Então concluímos que o ENEM explora os mecanismos de textualização privilegiando sua função e uso em detrimento de sua classificação e identificação, semelhante ao visto e analisado em grande parte das analisadas nas duas coleções.

Diante disso propomos uma reflexão: por que os resultados obtidos nesse exame vêm caindo a cada ano se o governo dá diretrizes para o ensino dos conteúdos, prima pela boa qualidade dos materiais distribuídos nas escolas, que precisam ser aprovados nos PNLDs e PNLEMs, elabora matrizes com competências e habilidades que serão contempladas nas questões do ENEM? Verificamos que em menor ou maior quantidade as atividades que exploram o uso dos mecanismos de textualização estão presentes nas coleções, e percebemos que, em coleções como *Tantas Linguagens*, as atividades apresentadas se aproximam mais da maneira como se cobra na prova do ENEM. A coleção *Português Linguagens* também traz atividades que se aproximam, mas elas ainda privilegiam a classificação e identificação dos mecanismos de textualização apesar de já avançar em um trabalho que leve em consideração o contexto, o uso e a função dos mecanismos no discurso.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de verificar se existe diferença entre o que é cobrado sobre os mecanismos de textualização no ENEM e o que é ensinado nas escolas através dos livros didáticos (LDs), esta pesquisa tomou como base as atividades formuladas pelas duas coleções de livros didáticos – *Tantas Linguagens* e *Português Linguagens*, e as sete questões do ENEM. Buscou-se tentar responder a alguns questionamentos, como: por que os alunos egressos do ensino médio muitas vezes não são bem sucedidos em exames como o ENEM? Há um abismo entre o ensino médio e o ensino superior? Como aproximar e preparar melhor o aluno para a vida universitária e o mundo do trabalho? Em que os documentos oficiais e os programas nacionais do livro didático efetivamente contribuem para um ensino de língua materna ajustado a uma realidade linguística concreta, evitando a imposição indiscriminada de uma só norma linguística por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustado às diferenças linguísticas e culturais do país? Em que medida os resultados apresentados pelas avaliações do governo, como o ENEM, são tomados como diagnóstico do ensino praticado no ensino básico, a fim de, juntamente com outras instâncias, subsidiar as políticas de educação no país?

A análise das atividades foi tomada como indicativo das práticas de ensino efetivadas em sala de aula na medida em que os LDPs se constituem como material utilizado com bastante frequência pelos professores. Procuramos primeiramente buscar subsídios nos documentos oficiais, Matriz de referência do ENEM, CBCs, Orientações curriculares para o Ensino Médio, e na história do ensino de língua materna no Brasil, observando qual concepção de língua e linguagem subjacente às diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa. Em um segundo momento, analisamos as atividades nas duas coleções de LDs que exploram e levam os alunos a compreender o uso e a função dos mecanismos de textualização para em seguida analisar as sete questões do ENEM entre os anos de 2009 e 2013 que cobram esse conteúdo. Para finalizar, buscamos analisar uma possível articulação entre o que se ensina na escola através dos LDs e o que se cobra nas provas do governo, em especial o ENEM.

As respostas encontradas podem ser sintetizadas em algumas considerações. As coleções apresentam uma série de atividades que levam ao aluno conhecer, identificar e aplicar os mecanismos de textualização nos mais diversos gêneros textuais, já que encontramos nas atividades propostas de análise de manifesto, propaganda, verbete de dicionário, conto etc.. Na observação das atividades, quantitativa e qualitativamente, a coleção *Tantas Linguagens* apresenta de forma mais satisfatória e numerosa questões que exploram e levam os alunos a descobrirem a função e uso dos mecanismos de textualização, apresentando e explorando as noções de anáfora, catáfora, tema, rema, conectores e mecanismos de coesão inseridos em um contexto. A coleção *Português Linguagens* apresenta em menor quantidade atividades que exploram os mecanismos de textualização, porque ora propõe questões que apenas exigem do aluno a classificação e identificação ora explora os mecanismos em seu uso. Na observação das sete questões do ENEM, vimos que, em todas as questões analisadas, a habilidade da Matriz de referência foi a H18 e constatamos que o ENEM apresenta questões que exploram os mecanismos de textualização privilegiando sua função e uso em detrimento de sua classificação e identificação.

Com relação à possível articulação entre o que se ensina na escola através dos LDs e o que se cobra nas provas do governo, em especial o ENEM, concluímos após as análises que essa articulação vai existir caso haja a escolha de livros didáticos que explorem quantitativa e qualitativamente os mecanismos de textualização. Ou seja, atividades que possibilitem uma reflexão sobre o uso e a função dos mecanismos nos mais diversos gêneros textuais, já que nas questões do ENEM analisadas encontramos desde charges a textos representativos da literatura brasileira.

Acreditamos, portanto, a partir das coleções analisadas, que é possível existir uma consonância entre o que o ENEM cobra acerca dos mecanismos de textualização e o que se ensina a partir dos LDs, já que existem materiais que exploram atividades na perspectiva do Exame Nacional conforme demonstrado. Porém o professor precisa fazer as escolhas certas para ter um material de qualidade que vá ajudá-lo a desenvolver no aluno a competências e habilidades necessárias que conseqüentemente levarão o educando a responder e a acertar questões do ENEM como as analisadas nessa pesquisa.

Nossa experiência como educadoras nos leva a pensar que o distanciamento entre o Ensino Médio e o Ensino Superior se dá não pela falta de matrizes, orientações e diretrizes para o ensino da língua materna ou a inexistência e escassez de material, mas pela falta de conhecimento e estudo dos materiais existentes. Nem nas disciplinas do curso de licenciatura na faculdade de Letras tampouco nas escolas públicas e privadas há um estudo, reflexão e (des)construção dos documentos oficiais a fim de que a escolha dos LDs seja pautada em uma atitude consciente que atenda às necessidades individuais e coletivas de cada aluno, cada turma. Escolhe-se uma coleção porque se ouviu falar que fosse boa, porque o colega de área já trabalhou e afirma ser eficiente. A melhor escolha deveria ser feita pautada no Guia que o PNLD produz, já que o Guia de livros didáticos é uma peça fundamental do PNLD e tem, a princípio, três funções. A primeira delas é de orientação aos docentes da Educação Básica para que possam melhor realizar o processo de escolha das obras que serão utilizadas nas escolas do Brasil. O destinatário primeiro do Guia é, portanto, o coletivo de docentes de cada unidade ou rede escolar, que deve dispor de todas as orientações, informações e reflexões possíveis, de modo a sentir-se fundamentado na apreciação e decisão sobre as obras que melhor possam contribuir para o desenvolvimento de suas atividades didáticas, em conformidade com o projeto político-pedagógico da escola. O Guia enuncia, também, os pressupostos da avaliação pedagógica, efetivados em observância ao Edital do Programa e em conformidade com afirmações acadêmicas atualizadas. Destina-se, por essas razões, igualmente aos pesquisadores e demais interessados em compreender, acompanhar e refletir sobre o alcance, limites e contribuições das obras e do PNLD, em seu amplo espectro. Além de obras com perspectivas pedagógicas diferenciadas, o Guia de livros didáticos apresenta reflexões fundamentais à formação docente no tocante aos processos de mediação pedagógica. Com efeito, esta é outra função do Guia, a de facilitar o debate público e social acerca dessa importante política pública, sendo mediador de concepções, afirmações e convocações com impactos no campo do currículo e da experiência social.

Se o Guia chega a todas as escolas para que os professores possam ter subsídio técnico, por que não pautar a escolha dos LDs nesse material produzido para auxiliar os educadores e a equipe pedagógica? Às vezes por preguiça, falta de

tempo, falta de interesse ou de um compromisso mais sério com o processo de ensino/aprendizagem. Os cursos de licenciatura precisam fomentar discussões, análises e estudos tanto dos documentos oficiais quanto do Guia do PNLD, para que o professor recém-formado e apto a ministrar aulas de língua portuguesa tenha desenvolvido a competência e a habilidade necessárias para a escolha de um material didático de qualidade.

Esclarecemos que não é nossa pretensão criticar a prática pedagógica, mas sim promover algumas reflexões que conduzam a ações que efetivamente preparem o aluno para o ensino superior e para a vida adulta.

Devemos sair da zona de conforto, arregaçar as mangas e não ter medo de errar. Somente o estudo e o esforço são capazes de mudar essa realidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BEAUGRANDE, Robert de. New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society. Norwood: Ablex, 1997.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001b.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 1999.

_____. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2011.

MINAS GERAIS. CBCs Ensino Médio: Conteúdo Básico Comum: Ministério da Educação/Governo de Minas Gerais, 2006.

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999. 353 p.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. IN: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.) Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. 272 p. (Coleção Linguagem e Educação).

GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no Ensino Médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia (Org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Desvendando os segredos do texto. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARINHO, J.H.C. O trabalho com a conexão no livro didático de língua portuguesa. In: COSTA VAL, Maria da Graça. (Org.). Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale/FaE/UFMG. 2009. P. 111-125.

MILDENER, Telma; Silva, Alexsandro da. O ENEM como forma alternativa ou complementar aos cursos vestibulares no caso das áreas de conhecimento “Língua Portuguesa e Literatura”: relevante ou passível de refutação? Estudos em Avaliação Educacional, n. 25, p. 43-76, 2002.

O novo Enem. Disponível em: . Acesso em: 20 abr. 2013.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Conteúdo Básico Comum – Português (2005). Educação Básica - Ensino Médio (1ª a 3ª série)

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio. O Exame Nacional do Ensino Médio – O ENEM: uma autoavaliação para quem? *Avaliação*, v. 8, n. 3, p.248, 2003.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): o que revelaram professores do ensino médio acerca dessa avaliação. *Contrapontos*, v.7, n.1,2007

Referências das coleções:

CAMPOS, Maria Inês Batista. *Tantas linguagens: língua portuguesa: literatura, produção de textos e gramática em uso: Ensino Médio*. São Paulo: Scipione 2011.

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens*. 8. ed. São Paulo: Atual, 2012.