

O ESTATUTO DO TEXTO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS CONTEMPORÂNEOS E SUA UTILIZAÇÃO NO ENEM

TEXT OF THE STATUTE IN OFFICIAL DOCUMENTS CONTEMPORARY AND THEIR USE IN ENEM

Cícera Alves Agostinho de Sá¹
Maria do Socorro Cordeiro de Sousa²

Resumo: *A promulgação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 legitimou a importância do trabalho com textos no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, visto que até então prevalecia a abordagem da gramática normativa e da história da literatura. Em 1998, com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o referido processo foi fortalecido, visto que, segundo esse documento, a unidade básica da linguagem verbal é o texto, e o aluno deve ser considerado a partir dos textos que produz. Também em 1998, teve início o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que se estrutura na diretriz de contextualização, de forma que os itens das diferentes áreas do conhecimento são formulados a partir de textos. Em 2009, quando o ENEM foi reestruturado, a diretriz contextualização foi fortalecida, pois cada item passou a ser formulado a partir de um texto distinto. Diante da confirmação da importância do trabalho com textos, na consolidação do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, o objetivo desta pesquisa é analisar os diferentes usos do texto na elaboração de itens do ENEM. Para esta pesquisa baseamo-nos nos postulados de Bakhtin (1992 - 2003) e Koch (2006), que discutem aspectos conceituais e estruturais do texto. Assim, para atendermos ao objetivo definido, realizamos levantamento de base qualitativa, com apoio quantitativo, que evidencia a importância do trabalho com textos para o desenvolvimento das competências e habilidades da Língua Portuguesa, componente curricular da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no ENEM.*

Palavras-chave: *Importância; contextualização; ENEM.*

Abstract: *The enactment of the Law of Guidelines and Bases of National Education No. 9394/1996 legitimized the importance of working with texts in the teaching-learning process of the Portuguese language, as hitherto prevailed approach to grammar rules and the history of literature. In 1998, with the release of High School National Curriculum Standards, said process has been strengthened, since according to this document the basic unit of verbal language is the text, and students should be considered from the texts it produces. Also in 1998, began the National Examination of Secondary Education ("ENEM"), which is structured in the context of policy, so that items from different areas of knowledge are offered from texts. In 2009, when the ENEM was restructured, contextualization policy was strengthened as each item came to be formulated from a different text. Before the confirmation of the importance of working with texts, the consolidation of the teaching-learning process of Portuguese Language, the objective of this research is to analyze the different text uses in preparing ENEM items. For this research we rely on the Bakhtin postulates (1992 - 2003) and Koch (2006), discussing conceptual and structural aspects of the text. So, for us to serve the set objective, we conducted survey qualitative basis with quantitative support, highlighting the importance of working with texts for the development of skills and abilities of the Portuguese Language, curricular component of Languages area codes and their technologies in ENEM .*

Keywords: *Importance; contextualization; ENEM.*

¹ Professora de Língua Portuguesa da rede estadual cearense. Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pau dos Ferros, Brasil, e-mail: cicalvesdsa@gmail.com

² Mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pau dos Ferros, Brasil, e-mail: corrinhacordeiro@hotmail.com

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 indica, ainda que de forma implícita, que o ensino de Língua Portuguesa deve pautar-se no uso de textos. Essa orientação está presente no Inciso IX, do Artigo 3º, que estabelece a importância da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Por conseguinte, os textos se situam no âmbito das práticas sociais, posto que o ensino propedêutico dos tradicionais conteúdos da disciplina que perpassavam pela abordagem restrita da gramática normativa e da historicidade literária é redimensionado. Assim sendo, a perspectiva é que a literatura seja incorporada à leitura e a gramática internalizada constitua objeto de conhecimento do currículo escolar.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) confirmem, em uma linguagem bem clara, a importância da contextualização no trabalho com a Língua Portuguesa, o professor que atua na escola pública de ensino médio continuou trabalhando os conteúdos que julgava prioritários, até pela tradição educacional, em consonância com a proposta tecnicista da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692 (1971), cujo foco era de fato, a gramática descritiva e prescritiva, a história da literatura e a redação focada nas tipologias textuais.

A discussão a respeito da importância do trabalho com textos se efetiva na escola a partir da realização do ENEM, que embora tenha sido instituído como política pública de avaliação externa em 1998, só começa a alcançar relevância em 2004, quando seus resultados podem ser utilizados pelos candidatos como critério de acesso às bolsas em instituições privadas de ensino superior, através do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

A partir de 2009, com a instituição da Portaria nº 109, que direciona o ENEM como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes para aferir o desempenho nas competências e nas habilidades fundamentais ao exercício da cidadania, foi definido o parâmetro que confirma a necessidade de a escola investir no trabalho com textos, uma vez que a vivência da cidadania depende da leitura de (con)textos.

É oportuno destacarmos também o acompanhamento que as secretarias estaduais de educação vêm realizando junto às escolas na perspectiva de garantir resultados positivos no Exame, pois a partir da reestruturação do ENEM, seus resultados também são considerados como pré-requisito para acesso à parte significativa das vagas disponíveis nas instituições públicas de ensino superior através do Sistema de Seleção Integrada (SISU). Os resultados do

Exame são considerados ainda como imprescindíveis para o acesso aos recursos do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que disponibiliza vagas em cursos ofertados por instituições de ensino superior privadas, considerando a nota de corte de 450 pontos.

É a partir da cobrança direta efetivada pelos órgãos superiores de educação por resultados, que os professores de Língua Portuguesa passaram a destinar um tempo pedagógico maior ao trabalho com textos. No entanto, a garantia da ampliação do tempo destinado ao trabalho com textos por si só não garante que o processo de letramento do estudante se efetive, já que a perspectiva de trabalho com o texto realizado pelo professor é dissonante da adotada pelo ENEM.

Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa reside no propósito de discutirmos as diferentes formas de utilização do texto nas questões de Língua Portuguesa identificadas na prova da área *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, aplicada em 2014. É oportuno evidenciarmos que para cada item foi utilizado, no mínimo, um texto. Consideramos que a contextualização constitui uma das diretrizes propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), diante da proposição educacional contemporânea em ofertar uma educação de qualidade aos estudantes da escola pública.

1 Orientações legais para o trabalho com textos

A Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB) estabelece, nas últimas quatro décadas, as orientações legais ao ensino de Língua Portuguesa. A concepção de linguagem como expressão do pensamento predominou nas orientações para o ensino da disciplina na LDB 4.024 (1961), que orientava que o ensino da disciplina deveria centrar-se na leitura e escrita de textos literários.

Segundo Koch (2002, p. 16), no contexto educacional em que predomina a concepção de linguagem como expressão do pensamento, o texto é considerado “como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar uma representação mental”. O texto é considerado como um produto, ou seja, uma representação do pensamento do sujeito que o produz. O papel do ouvinte está restrito à recepção passiva de informações repassadas por meio de textos, sem que aja espaço para questionamentos e novas construções.

Em consonância com a proposição da LDB 4.024 (1961), fundamentada na concepção de linguagem como expressão do pensamento, a função da leitura se restringe ao ato de

exteriorização do pensamento, para identificação dos sentidos do texto, estando ainda voltada à preparação para o exercício da oratória.

Em 1972, com a instituição da LDB 5.692, voltada à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a abordagem da leitura limita-se ao processo de decodificação, sem que o processo de compreensão seja, de fato, aludido. De acordo com Menegassi e Ângelo (200, p. 20), “o texto torna-se pretexto para a proposição de diversas atividades gramaticais”. As atividades que se alinham à citada concepção de linguagem exigem que o estudante identifique informações explícitas em textos, realize constantes consultas ao dicionário e leia em voz alta, dentre tantas outras atividades propostas com base nos princípios estruturalistas que trata a língua como um código.

Com a instituição da LDB 9.394/1996, alinhada à concepção de linguagem como forma de interação, os sujeitos envolvidos nos processos de interlocução são considerados como agentes sociais e as trocas de experiências e informações ocorrem por meio dos diálogos. Segundo Koch (2002, p. 17) “o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. No contexto escolar, o texto é considerado lugar de interação, pois por meio dele estudantes e professores interagem, efetivando a troca de informações.

A perspectiva é que o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa se processe em um ambiente educacional marcado pela realização de atividades de compreensão, interpretação e produção de textos verbais, já que o discurso se manifesta por meio de textos. Para a concepção de linguagem como forma de interação o texto é considerado em sua dimensão discursiva, resultado das trocas realizadas pelos interlocutores, em um determinado contexto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) indicam que as mudanças qualitativas no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino médio dependem de um investimento sistemático em pesquisas, seleção e análise de informações e argumentação, dentre outros mecanismos linguísticos, possibilitando a participação do estudante da organização social que ele integra, de forma que ele possa ingressar no mercado de trabalho, e/ou prosseguir nos estudos.

Nessa perspectiva, a linguagem se destaca “como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências de vida em sociedade”. (BRASIL, 1998, p. 5) A

articulação de significados se materializa por meio da produção de diferentes textos no plano da interlocução, pois esses são pertinentes ao processo de construção de sentidos.

Do conjunto de seis competências apresentadas e detalhadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) para o ensino de Língua Portuguesa, selecionamos a competência seguinte, por tratar especificamente do trabalho com textos. “Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção”. (BRASIL, 1998, p. 8). Estão situados nesse contexto de proposição os gêneros discursivos, considerando as múltiplas possibilidades de articulação da linguagem. Essa competência expressa a perspectiva de que o aluno desenvolva as habilidades necessárias à compreensão das especificidades do texto construído.

2 O texto e suas possibilidades de estudo

Parte significativa dos estudos contemporâneos acerca da linguagem em sua relação com a história, com a cultura e com a sociedade está ancorada na concepção de linguagem como forma de interação social, resultante da defesa de Bakhtin (1992) de que a interação e o *lócus* da linguagem. A visão dialógica defendida pelo autor confirma que é por meio da interação verbal, estabelecida entre o sujeito e os contextos anteriores e posteriores que o signo, em sua condição social e ideológica, alcança diferentes significados, em sintonia com o contexto.

De acordo com a proposição de Bakhtin (1992), a linguagem possibilita a interação entre sujeitos e a construção social da realidade. Assim sendo, a linguagem se constitui em um processo ininterrupto, realizado por meio da interação verbal e social entre os interlocutores e, no plano da interlocução os sujeitos atuam como agentes sociais. Para Bakhtin (1992),

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1992, p. 127).

Essa declaração de Bakhtin (1992) trata da restrição imposta pelas concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, em razão do reconhecimento do caráter social da linguagem. Assim sendo, a interação verbal, proposta por

Bakhtin (1992), não serve apenas para o repasse de informações de um emissor a um receptor, já que o sujeito da enunciação, além de repassar informações age sobre o interlocutor, construindo vínculos que não existem sem a interação verbal.

Nessa perspectiva, a linguagem, além de ser utilizada como forma de expressão e comunicação, deve ser tratada como uma atividade sociointerativa. Para Travaglia (1996, p. 23), “A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”.

A orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) é que o ensino da língua materna deva processar-se por meio do uso de textos, de forma que os contextos linguísticos sejam utilizados como elementos de conexão entre os textos e os contextos de vivência do aluno. Os conteúdos devem ser trabalhados em uma perspectiva contextualizada, favorecendo que o texto constitua unidade de ensino. Para evitar equívocos é oportuno esclarecermos que inexistente uma orientação que exclua os conteúdos do ensino de Língua Portuguesa.

Para Koch e Elias (2010, p. 11), “A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.” A leitura é efetivada quando o leitor relaciona o texto com os diversos contextos que o cercam, já que nenhum texto atende a um único sentido. Os sentidos são coproduzidos pelos leitores em cada situação específica de leitura, considerando os aspectos históricos, ideológicos e sociais, pertinentes aos contextos de produção e recepção de textos e o texto sempre possibilita que o leitor possa interpretá-lo e compreendê-lo.

Para Orlandi (1998, p. 115), podemos assegurar que atingimos o nível de compreensão por meio da leitura quando existe “a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em situação o enunciado/enunciação”. As posições sociais assumidas pelo sujeito ativo na produção de enunciados são definidas em consonância com as formações comunicativas presentes em cada situação, pois a formação da expressão depende do social. Observamos a marcação da interferência do social no plano individual.

Conforme já comentado, o texto é considerado como lugar de interação social, pois por meio dele os interlocutores se constroem e são construídos. A construção de sentidos não está no texto, nem na mente do leitor, sendo constituído na relação entre eles. Bakhtin (2003, p. 273) atenta para o fato de que “A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa”. O indivíduo utiliza a linguagem para agir e atuar sobre o

outro, bem como sobre o mundo. O ouvinte que recebe um discurso e o compreende, adota uma atitude responsiva que se materializa por meio da utilização dos recursos de confirmação, refutação, complementação, adaptação, dentre outras possibilidades.

Logo, o discurso se materializa por meio de textos, que se organizam em gêneros discursivos. A noção de gênero discursivo proposta por Bakhtin (2003) está alinhada à concepção de linguagem como um fenômeno sócio-histórico, ideologicamente construído, conforme podemos constatar na seguinte afirmação:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Os gêneros do discurso são definidos por Bakhtin como formas estáveis de enunciados elaborados em consonância com as condições peculiares de cada campo da produção verbal. A construção de enunciados depende da relação entre um locutor e um interlocutor. Essa relação depende da posição assumida pelo interlocutor, que indica como o processo de enunciação se materializa. Já a atuação do locutor no processo de enunciação está aliada à posição adotada pelo interlocutor.

O discurso elaborado pelo falante se constitui do discurso do outro que o atravessa. Assim sendo, para Bakhtin (1992, p. 118), “o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. A palavra se constitui no terreno comum, compartilhado pelo locutor e interlocutor.

Os enunciados se originam nas diferentes esferas sociais, em diversas esferas sociais, e as condições de sua constituição estão representadas pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional. Os aspectos que caracterizam o gênero discursivo estão ligados ao enunciado, de forma que o tema está relacionado ao assunto do enunciado; o estilo, por sua vez, está ligado ao tema e à composição, relacionando-se à parte formal e modo de uso da língua; a composição está atrelada à forma de organização dos enunciados.

Os referidos aspectos propostos por Bakhtin (1992) servem como referência para a construção do discurso que trata da importância do texto no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, entretanto ainda são discutidos pontualmente no contexto educacional

contemporâneo, pois o ensino que trata da leitura e compreensão de textos de diferentes gêneros desconsidera o aspecto dialógico envolvido na produção e recepção de textos.

3 A contextualização como diretriz do ENEM

No âmbito acadêmico, as discussões acerca da necessidade de a escola redimensionar o trabalho com os conteúdos e estratégias de ensino da Língua Portuguesa eclodiu nos anos 80, sendo o texto proposto como objeto de conhecimento a ser trabalhado em sala de aula. No contexto escolar, apesar de essa proposição ter sido legalizada na década de 90, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (1996), confirmada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio identificamos um distanciamento entre o trabalho realizado pela escola e a cobrança efetivada em avaliações externas, a exemplo do ENEM.

No processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, os gêneros são considerados como objetos de ensino, com maior ênfase na última década, quando o ENEM se firmou como uma política pública de educação que favorece o acesso do estudante ao ensino superior. O trabalho com textos foi fortalecido na escola diante da necessidade de familiarizar o estudante com os diferentes gêneros textuais, que serão abordados em diversos contextos na elaboração de questões que avaliam as competências e as habilidades relacionadas à disciplina no Exame.

A contextualização consiste em uma diretriz proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM - (1998) e indica a necessidade de a escola contextualizar os conteúdos na perspectiva de atribuir sentido aos objetos de conhecimento definidos em sua proposta curricular. Em uma perspectiva conceitual, as DCNEM (1998, p. 32) propõem que “Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, [...] assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto.” A perspectiva é que o ensino se utilize de textos, os quais servirão como o contexto necessário à conexão entre o conteúdo teórico e as vivências do educando, favorecendo o processo de apreensão dos diferentes objetos de conhecimento, contemplados nas diferentes áreas do conhecimento.

O tratamento contextualizado do conhecimento se apresenta como um recurso funcional na perspectiva de que o estudante assuma um papel ativo no processo de construção de aprendizagens significativas. É pertinente ainda considerarmos que segundo as DCNEM (1998, p. 33), “A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. [...] As

competências estão indicadas quando a lei prevê um ensino que facilite a ponte entre teoria e prática”. A conexão da teoria com a prática facilita a compreensão do estudante, pois atribui significado real ao objeto de estudo, e ainda mantém a atenção e interesse pelos objetos de conhecimento, associando-os ao contexto de vivência do estudante.

Nessa perspectiva, as DCNEM (1998) orientam ainda que:

Quando se recomenda a contextualização como princípio da organização curricular, o que se pretende é facilitar a aplicação da experiência escolar para a compreensão da experiência pessoal em níveis mais sistemáticos e abstratos e o aproveitamento da experiência pessoal para facilitar o processo de concreção dos conhecimentos abstratos que a escola trabalha. (BRASIL, 1998, p. 97)

A contextualização deve ser compreendida como o recurso pedagógico que favorece a constituição de conhecimentos, contribuindo com o desenvolvimento de capacidades intelectuais superiores. Essas capacidades são importantes para que o estudante possa transitar do plano das experiências imediatas e espontâneas ao plano das abstrações, facilitando a reorganização de experiências imediatas, que o permitem relacionar situações particulares e concretas à estrutura geral.

No plano específico da Língua Portuguesa, a perspectiva de que o texto como contextos para proposição das questões desse componente curricular foi apresentado de forma explícita no anexo V da Matriz de Referência do ENEM, instituída por meio da Portaria de nº 109/2009, que estabelece os objetos de conhecimento associados às matrizes de referência, apresentados no Quadro 1:

Quadro 1: Objetos de conhecimento de Língua Portuguesa

- Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação - modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais - públicas e privadas.
- Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos - produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes.
- Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos - organização da macroestrutura semântica e a articulação entre ideias e proposições (relações lógico-semânticas).

- Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa - formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.
- Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística - uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou à construção da micro estrutura do texto.
- Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social - o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias.

Fonte: Portaria de nº 109/2009 – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

A diretriz de contextualização está presente, de forma explícita, na parte introdutória de cinco, dos seis objetos de conhecimento de Língua Portuguesa avaliados no ENEM. De fato, o estudo do texto perpassa os referidos objetos, de modo que no penúltimo objeto, o estudo do texto está presente na área específica. Esse dado evidencia que a elaboração das questões utilizadas no Exame tem como base o uso de textos. É importante destacar que a contextualização utiliza fatores da experiência cotidiana e espontânea para facilitar a construção de significados da aprendizagem escolar.

O mecanismo de análise adotado para essa pesquisa tem como foco a identificação dos diferentes usos dos textos na contextualização dos itens de Língua Portuguesa presentes na prova da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na edição 2014. Assim sendo, destacamos a pertinência do levantamento de base quantitativo, cujo resultado está consolidado no Quadro 2, que servirá de base para a análise qualitativa que realizamos neste capítulo.

Na edição do ENEM de 2014, a avaliação da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias foi organizada a partir da utilização de 45 itens, dos quais os 5 primeiros estão voltados à avaliação da competência de nº 2 e das habilidades 5, 6, 7 e 8 que indicam o que será avaliado nas questões de Língua Estrangeira Moderna. Já os itens de nº 97 e 98 são relacionados à competência de nº 3 e as habilidades de nº 9, 10 e 11 tratam dos objetos de estudo da Educação Física. Já os itens de número 102, 114, 122, 123, 126 e 133 contemplam os objetos de conhecimento relacionados à competência de área 4, e as habilidades de nº 12, 13 e 14, concernentes à Artes.

Por conseguinte, do total de 45 itens, cinco avaliam a competência de nº 2, duas contemplam a competência de nº 3 e seis estão voltados à competência de nº 4. Assim sendo, na edição 2014, 32 itens avaliaram as competências e habilidades de nº 1, 5, 6, 7, 8 e 9,

formuladas a partir dos objetos de conhecimento definidos no Anexo V da Matriz de Referência do ENEM, publicada na Portaria de nº 109/2009.

O Quadro 2 indica o objetivo do(s) uso(o) do(s) gênero(s) textual(ais) no ENEM, de forma que em parte dos itens são utilizados até dois textos por questionamento:

Quadro 2: Função do(s) texto(s) na questão

Contexto de uso do texto	Questão
• Relação entre textos	96, 99 e 132
• Identificação da estrutura, do propósito comunicativo, de recursos expressivos e da função do gênero textual	100, 115, 120, 121, 125, 127, 131 e 135
• Função de recurso linguístico	101, 111 e 130
• Temática central do texto	103, 107, 112 e 116
• Relação tese / consequência	104, 117 e 134
• Função da linguagem	105 e 110
• Variedades linguísticas	106 e 118
• Função da temática ou do recurso literário	108, 109, 113, 119 e 124

Fonte: Agostinho de Sá (2015)

O diálogo entre textos, amplamente discutido na escola contemporânea é o assunto cobrado na elaboração dos itens de nº 96, 99 e 132. Na Matriz de Referência da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias o referido objeto de conhecimento está contemplado na habilidade de nº 22 “Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas assuntos e recursos linguísticos.” (BRASIL, 2009, p. 60) Essa habilidade se situa no contexto da Competência de área de nº 7, que trata do confronto de opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

A relação entre textos vem sendo abordada pelos docentes de Língua Portuguesa da escola contemporânea. É pertinente orientar o aluno acerca da possibilidade de uso de diferentes textos no processo de contextualização do tema, sem que o questionamento contemple a sintonia do mesmo tema em diferentes textos. Outro aspecto a ser trabalhado ainda pelo docente do ensino médio é que a relação entre os textos se materializa em diferentes perspectivas, de modo que o diálogo pode se estabelecer no plano da complementação, da confirmação, da refutação, dentre outras possibilidades.

A identificação da temática do texto está contemplada na habilidade de nº 23. Das questões relacionadas à Língua Portuguesa, aplicadas em 2014, identificamos quatro que tratam do desenvolvimento dessa habilidade. Nos textos em que essa cobrança se processa de forma explícita, apenas para identificação do tema principal o número de acertos é ampliado. No entanto, quando o candidato precisa realizar inferências para resolver a questão, exigindo uma conexão entre os objetos de conhecimento e a contexto de vida real do estudante o percentual de acertos declina acentuadamente, pois a orientação para a inclusão do processo de inferência no currículo escolar é recente, figurando somente nos documentos oficiais vigentes. Esse fato dificulta a resolução de questões que versam sobre a conexão entre a teoria e a prática.

Os gêneros e tipologias textuais contemplados pela habilidade de nº 17 passaram a constituir objetos do conhecimento, presentes na proposta curricular das escolas, apenas a partir do período de transição do século XX para o século XXI, quando a LDB 9.394/1996, os PCNEM/1998 e as DCNEM/1998 indicaram a importância da diretriz de contextualização no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, fortalecida pela utilização de textos de diferentes gêneros para contextualização das questões do ENEM e de outras avaliações externas.

A identificação dos elementos que corroboram a progressão temática, bem como para a organização e estruturação dos textos de gêneros e tipos diferentes está contemplada na habilidade de nº 17. Na prova do ENEM 2014 identificamos a ocorrência de 8 itens relacionados ao tema. Essa habilidade está situada no âmbito de proposição da Competência de área de nº 6, que sistematiza a importância de “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e expressão.” (BRASIL, 2009, p. 60)

As funções da linguagem estão presentes na Matriz da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na habilidade de nº 19, que se situa no domínio da Competência de nº 6. Na edição de 2014, a referida habilidade foi contemplada em duas questões, conforme especifica o Quadro 2, em uma perspectiva contextualizada, diferente da proposição desconexa apresentada por muitos professores, focada exclusivamente nos elementos da comunicação, desconsiderando o contexto. Para resolução dos itens de nº 105 e 110, o candidato precisa compreender o texto que serve como contexto para proposição dos questionamentos, dispensando a memorização conceitual das características dos elementos da comunicação.

As variedades linguísticas, tema constitutivo da competência de área de nº 8, cujo foco é “Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e

integradora da organização do mundo e da própria identidade.” (BRASIL, 2009, p 60), contempla o objeto do conhecimento mais delicado do ENEM, pois as habilidades que detalham a proposição dessa competência indicam que a norma padrão deve continuar sendo trabalhada pela escola, além das demais variedades linguísticas, eliminando oficialmente a hegemonia da variante de prestígio.

Muitos docentes questionam o porquê da inserção das variedades linguísticas na proposta curricular de Língua Portuguesa no ensino médio, por desconhecerem ou ignorarem os efeitos do preconceito linguístico, que exclui e retarda o fluxo escolar de muitos estudantes, já que a escola não desenvolve estratégias adequadas para que o aluno compreenda que, no plano linguístico o par dicotômico certo/errado não aplica, devendo ser substituído pelo adequado/inadequado.

De fato, não podemos reduzir o fosso dos prejuízos decorrentes do fato de a norma padrão ser exclusividade no currículo escolar ao preconceito, já que inúmeras outras implicações são discutidas no âmbito das pesquisas relacionadas à Sociolinguística. Oportuno é considerarmos que as habilidades de nº 25 e 26 da referida Matriz contemplam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro, relacionando-as a situações específicas de seu uso social. Na prova de 2014, identificamos a ocorrência de dois itens relacionados às referidas habilidades, além de três itens exigirem a identificação do recurso expressivo, que se situa no âmbito de proposição da habilidade de nº 27, que trata do reconhecimento dos usos da norma padrão em diferentes situações comunicativas.

Nessa perspectiva, reconhecemos que as demais formas de realização da Língua Portuguesa devem ser contempladas pela escola, na perspectiva de que o educando parta do domínio do seu uso para a compreensão do funcionamento da norma padrão, que deve continuar sendo objeto de conhecimento a ser trabalhado pelo professor da disciplina.

O texto literário constitui o principal objeto de estudo a ser contemplado diante da proposta apresentada pela Competência de área de nº 5, que indica a necessidade de o estudante do ensino médio “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”. (BRASIL, 2009, p. 60). É oportuno destacar que os estudos literários, avaliados pelas habilidades de nº 15, 16 e 17 devem ter o texto como contexto para apresentação dos questionamentos, distanciando-se dos estudos de teoria da literatura frequentemente realizados no ambiente escolar.

Os itens de nº 108, 109, 113, 119 e 124, que na prova de 2014 contemplaram as habilidades referentes à competência transcrita, esclarecem que o estudante do ensino médio não mais precisará ater-se a informações históricas e biográficas dos movimentos literários e autores consagrados para identificar o gabarito, pois o texto que contextualiza cada item oferece subsídios para que ele ative as informações pertinentes à resolução do comando. A escola está diante do desafio de redimensionar não só o currículo escolar, mas ainda a práxis do professor de Língua Portuguesa que ainda está preso ao ensino tradicional de historicidade literária.

O uso de textos que servem como contextos para proposição dos itens do ENEM indica que a escola precisa adequar suas práxis a essa orientação, considerando o fato de que essa facilita a correlação entre o conteúdo escolar e a vida do aluno, contribuindo para o sucesso do estudante na etapa final da educação básica.

Considerações finais

A importância do trabalho com o texto perpassa o discurso dos documentos oficiais, a exemplo da LDB 9.394/1996, PCNEM/1998 e DCNEM/1998, confirmado na Portaria de nº 109/2009, que atualiza o ENEM. A escola precisa adotar uma postura convergente com as proposições legais na definição dos objetos de conhecimento que constituem sua proposta curricular e, principalmente, na organização metodológica das atividades linguísticas previstas para o ensino médio, para não incorrer no risco de utilizar o texto somente como pretexto para repasse das regras e estruturas da gramática normativa e das tipologias textuais.

Evidenciamos por meio da identificação dos diferentes usos dos textos como contextos para proposição dos itens de Língua Portuguesa na prova do ENEM 2014, que a contextualização é um fato do qual a escola não pode esquivar-se. Assim sendo, a perspectiva é que o estudo do texto se sobressaia no contexto educacional, onde o ensino de conteúdos precisa ser aliado à abordagem contextual dos objetos de conhecimento, que permitem a conexão entre a teoria e a vida do aluno, resultando em aprendizagens significativas.

Ressaltamos a importância de o docente investir no estudo sistemático das orientações legais contempladas nessa pesquisa, a fim de atuar no processo de tomada de decisão dos textos que serão utilizados nas aulas com propriedade, definindo previamente as competências e as habilidades contempladas em cada atividade de Língua Portuguesa.

Diante do proposto, confirmamos a importância do investimento no processo de formação continuada do docente, a fim de que ele compreenda as razões e implicações das

mudanças empreendidas no contexto educacional. Caso contrário, o professor e, conseqüentemente, seu aluno permanecerão na condição passiva de meros receptores e reprodutores de informações veiculadas em diversos textos que, trabalhados de forma adequada contribuirão na construção dos sentidos imprescindíveis ao exercício da cidadania.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, Ministério da Educação, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61**. Brasília: Ministério da Educação, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71**. Brasília: Ministério da Educação, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. **Portaria nº 109/2009: Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

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

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

MENEGASSI, R. J. P.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005.

ORLANDI, J. B. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1998.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**. Maringá: Eduem, 2005, 27-75.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.