

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e sua avaliação. In INEP (org.). **Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes curriculares de referência**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2013. p.219-247 . ISBN: 978-85-7863-029-4



ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO E SUA AVALIAÇÃO

219

Luiz Carlos Travaglia

(ILEEL/UFU)

lctravaglia@ufu.br

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar reflexões, observações e sugestões que possam contribuir com o aprimoramento das Matrizes de Referência da Avaliação Diagnóstica do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)/Prova Brasil – 3º ano do Ensino Médio, para o componente curricular Língua Portuguesa.

As considerações feitas aqui tomaram como base os documentos especificados a seguir, partindo do pressuposto de que há entre eles uma interrelação, ou seja, que os editais de avaliação e as matrizes de referência levaram em conta, na sua formulação, as orientações curriculares:

- a) Linguagens, códigos e suas tecnologias (2006);
- b) Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM) (2000);

- c) Edital do Enem 2011;
- d) Matrizes de referência do Enem, Encceja e Saeb/Prova Brasil – 3º ano do Ensino Médio;
- e) Provas do Enem 2010.

Desse modo tomamos alguns pontos de partida para a reflexão. Como **objetivos ou finalidades gerais do ensino médio** consideramos o que está proposto nas Orientações Curriculares (BRASIL, 2006, p. 7) de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96, art. 35): “o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado”. Essas finalidades, sem dúvida, têm uma relação muito grande com a possibilidade de comunicação por meio das linguagens, em especial a língua.

220

Como o ensino de Língua Portuguesa tem a ver com o trabalho com a linguagem, e mais especificamente com a língua, a **linguagem** é vista como proposto nos PCNEM (BRASIL, 2000, p. 5): “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.” A produção de efeitos de sentido, na verdade, é a condição fundamental e de possibilidade de ocorrência da comunicação entre os homens. Os efeitos de sentido acontecem porque os recursos de qualquer linguagem funcionam como pistas e instruções de sentido, por meio de regularidades construídas socialmente na história de cada grupo social. Assim os recursos da língua também devem ser vistos como pistas e instruções de sentido e como recursos para construção de textos que são, em realidade, os instrumentos de comunicação. Não se pode esquecer que a linguagem é, na verdade, uma forma de ação social, uma forma de interação, uma vez que a comunicação feita por meio da linguagem ocorre entre interlocutores em um quadro social. Parece-nos que esse fato, cuja realidade é mais ou menos consensual no campo dos estudos linguísticos hoje, é que motivou que em “Linguagens, códigos e suas tecnologias” (BRASIL, 2006, p. 30) se tenha proposto que “o trabalho com a língua(gem) na escola invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade”.

Para nossa reflexão é preciso registrar que os **recursos da língua** são basicamente os seguintes:

1. suas unidades nos planos: a) fonético-fonológico (sons, fonemas, sílabas); b) morfológico (morfemas: sufixos, prefixos; desinências flexionais, raízes/radicais); c) sintático (sintagmas, orações, períodos, frases); d) semântico (semas, signos); e) pragmático (atos de fala);
2. suas unidades nos níveis: a) lexical (palavras); b) frasal (frases) e c) textual (textos);
3. suas categorias e formas de expressão dessas categorias (flexões e outras): a) gênero; b) número; c) pessoa; d) modalidade; e) tempo; f) aspecto; g) voz;
4. suas construções de diferentes naturezas: a) coordenação; b) subordinação; c) repetição; d) diferentes ordens dos constituintes de orações, períodos, frases, textos; e) etc.;
5. recursos suprasegmentais tais como entonações, pausas, altura de voz, ritmo;
6. outros elementos, como as figuras de linguagem, etc.;
7. recursos específicos da língua escrita tais como pontuação, variações gráficas (negrito, itálico, etc.), etc.;

Convém não esquecer que todas as unidades têm tipos diferentes e cada tipo tem funções distintas na constituição dos textos e no funcionamento discursivo desses para a produção de efeitos de sentido. O funcionamento discursivo da língua ocorre por meio dos recursos da língua constitutivos da cadeia linguística e implica também conhecimentos sócio-discursivos de como utilizar a língua para se comunicar por meio dela.

Parece-nos que hoje ninguém mais duvida de que o **objetivo fundamental e prioritário do ensino de Língua Portuguesa nos ensinos fundamental e médio** seja o desenvolvimento da competência comunicativa, para formar usuários competentes da língua. Entendemos a **competência comunicativa** como a capacidade de usar os recursos da língua de modo adequado para produzir o(s) efeito(s) de sentido pretendido(s) em uma situação específica e concreta de interação comunicativa ou perceber esse possível efeito de sentido pretendido ou não pelo outro. O desenvolvimento dessa competência será obtido à medida que conseguirmos que o aluno passe a usar cada vez um maior número de recursos da língua

de forma adequada para tal produção de efeito de sentido. Ou seja, o aluno passará a ser capaz de usar (tanto na produção quanto na compreensão de textos) recursos da língua que antes não dominava, não utilizava. Esse objetivo surge como prioritário ao se considerar que a comunicação se faça por meio de efeitos de sentido.

A **adequação** do recurso envolve certamente a capacidade de escolha dos recursos linguísticos mais apropriados como pistas e instruções de sentido para produzir um determinado efeito de sentido, considerando-se não só o que se quer dizer, o objeto do dizer, mas também todos os fatores envolvidos na situação de interação comunicativa em termos tanto de situação imediata de comunicação, que é o contexto de situação (quem diz o quê, para quem, onde, em que momento, por que razão, qual a papel social dos interlocutores, etc.), quanto do contexto sócio-histórico-ideológico de funcionamento discursivo da língua. A adequação terá de dar conta, por exemplo: a) da escolha da variedade linguística apropriada em termos de dialetos e registros, como também de modalidade oral ou escrita; b) da escolha do recurso cuja instrução/pista de sentido leva à ativação do sentido mais próximo possível do que se quer dizer; c) da escolha do elemento mais apropriado também ao contexto; d) quanto à argumentação, de qual recurso, técnica e estratégia argumentativa serão mais pertinentes em sua amplitude e força.

Nessa perspectiva, portanto, é fundamental saber como são produzidos, recebidos e como circulam os efeitos de sentido, ou simplesmente os sentidos, em práticas **orais e escritas** de uso da língua (em correlação com outras linguagens ou não), e isso tudo em diferentes instâncias sociais, tanto nas relações pessoais, profissionais, na interação com a mídia, a arte, a ciência, a cultura em geral, a religião, etc. (BRASIL, 2006, p. 14).

O ENSINO MÉDIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA AVALIAÇÃO

Embora adotem as perspectivas e concepções apontadas na introdução e digam que o trabalho de sala de aula deve ser igualmente voltado para as modalidades oral e escrita da língua e deve contemplar a diversidade linguística, inclusive mantendo uma relação entre o global e o local em termos de língua e demais aspectos dos códigos e linguagens, as orientações curriculares e as matrizes de referência privilegiam a língua escrita e as variedades de prestígio (culto, padrão), como se pode ver nos trechos a seguir:

Como antes enunciado, propõe-se a ampliação e a consolidação dos conhecimentos do estudante para agir em **práticas letradas de prestígio**, o que inclui o trabalho sistemático com **textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, etc.**, considerados os diferentes meios em que circulam. (BRASIL, 2006, p. 33, grifo nosso).

Não se pode perder de vista, no entanto, em razão dos compromissos gerais de formação da etapa de término da educação básica anteriormente expressos, que **as práticas sociais de uso da língua escrita devem receber destaque na orientação do trabalho escolar**, em razão do valor social e histórico que têm em nossa sociedade. (BRASIL, 2006, p. 34, grifo nosso).

Além disso, as matrizes e as questões da prova do Enem privilegiam os gêneros públicos em relação aos privados, o que nos parece perfeitamente compreensível, embora as orientações curriculares recomendem atenção tanto ao público quanto ao privado e os "Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência" do Edital do Enem-2011 digam explicitamente "[...] atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais – públicas e privadas".

De uma certa perspectiva, pode parecer também que as avaliações em foco, especialmente o Enem, estejam em certo grau voltadas para ver se o aluno tem competência para o ensino superior. Daí a opção na redação e numa grande parte das habilidades para o texto dissertativo-argumentativo (sem especificação de qualquer gênero), que é o tipo de texto básico na academia. Essa opção pode ser um reflexo do que vem posto no artigo 22 da LDB (apud BRASIL, 2000, p. 17): "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para **progredir** no trabalho e **em estudos superiores**" (grifo nosso). Todavia, essa opção contraria a proposta das orientações curriculares (BRASIL, 2006, p. 36) em que se propõe o trabalho com o maior número de tipos e gêneros agrupados, nas atividades de desenvolvimento de competências e habilidades, segundo critérios diversos, tais como: tema; mídias e suportes em que circulam; domínios, esferas de atividades ou comunidades discursivas de que emergem; espaço ou tempo de produção; gênero a que pertencem e suas funções sociocomunicativas; tipos de textos que os compõem; etc. Sobre esta questão da variedade dos tipos e gêneros nas competências e habilidades de produção e compreensão de textos, falamos um pouco mais, quando falarmos da questão da produção dos textos.

Os **privilégios** anteriormente explicitados aparecem tanto nas matrizes de referência de avaliação quanto nos itens (perguntas) das provas

que concretizam a avaliação. Isso já seria um primeiro ponto para discussão. O ponto de difícil mudança parece ser, numa prova como as do Enem, Encceja e Saeb/Prova Brasil – 3º ano do Ensino Médio, fazer uma avaliação da eficiência do ensino médio na formação de um usuário competente da língua oral, embora se tenha de trabalhar essa competência pelo menos em alguns gêneros públicos como a exposição oral, o debate (de opinião e deliberativo), a entrevista; e gêneros acadêmicos como conferência/palestra, comunicação (que são exposições orais). Mesmo reconhecendo a importância, por exemplo, de participar de um debate ou de fazer uma exposição oral com competência para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno e sua preparação para o mundo do trabalho¹, parece inviável verificar essa competência em uma prova escrita para avaliar a qualidade do ensino médio ou mesmo do ensino fundamental. Portanto, aqui fica uma primeira observação sobre a matriz e a avaliação que ela busca configurar em relação ao nível de ensino cuja eficiência ela visa medir. É um ponto para debate e decisões: há como fazer a avaliação da competência oral nas provas de avaliação como vem ocorrendo ou ela fica descartada de saída pela forma da avaliação? Na verdade, a forma das questões das avaliações em foco limita o que se pode avaliar tendo em vista suas possibilidades de construção: por exemplo, avaliam-se muito mais as competências ligadas à compreensão de textos do que as ligadas à produção deles. Devemos voltar a esse ponto. A grande questão é: por que esses privilégios no ensino e principalmente na avaliação acontecem? Deseja-se eliminar tais privilégios ou não? Por quê?

Outro aspecto geral que nos parece importante numa avaliação da qualidade de ensino de Língua Portuguesa é que muitos **aspectos da constituição e funcionamento da língua em textos** se estabelecem em um **plano** que chamaremos de **macro**, porque têm relação com a constituição dos textos em sua globalidade, e outros em um **plano** que denominaremos de **micro**, uma vez que estão relacionados a elementos mais locais dentro do texto, especialmente o que diz respeito às possíveis instruções e pistas de sentido que cada tipo de recurso da língua ou cada recurso em particular pode trazer para um texto.

No plano macro temos alguns fatos importantes, como: a) todas as questões relativas à coerência e seus fatores²; b) os aspectos ligados aos tipos e gêneros de texto e sua construção. Nesse plano macro, ligado à coerência,

¹ Cf. Finalidades do Ensino Médio.

² Cf. Koch e Travaglia, 1989, 1990.

um fato fundamental para as habilidades de produção e compreensão de textos é o da organização tópica dos textos³. De acordo com os estudos linguísticos de diversas correntes, o texto, para ser coerente, tem de ter uma unidade global de sentido que funciona como a unidade de sentido que o torna coerente. Esse sentido global recebe nomes diversos, a saber: **“macroestrutura / tópico discursivo / tema do texto”**, e relacionado a ele aparece a questão da **“organização tópica”** que se refere a como o tópico discursivo é desenvolvido. Como proposto por Travaglia (2009)

Para efeito pedagógico de ensino, estar-se-á considerando estes três termos como equivalentes ou sinônimos, pois, embora haja diferenças epistemológicas entre os três conceitos, na prática eles se equivalem em termos de montagem de atividades de ensino/aprendizagem. O **tema** é visto como a ideia central do texto mais como a intencionalidade ou objetivo perceptível no texto, seja esta intencionalidade/objetivo a/o do produtor do texto ou não. A **macroestrutura** é vista mais como a ideia central do texto, geradora de todo o texto, ou seja, é dela que derivariam todos os elementos presentes no texto. O **tópico discursivo** é visto também como esta ideia central, mas como ideia hierarquicamente superior e subordinante de outras ideias (ou subtópicos) presentes em segmentos do texto, considerados então como subtópicos. (TRAVAGLIA, 2009, p.2).

Pode-se claramente perceber que cada um dos conceitos traz teoricamente algo importante para o ensino em termos de atividades a serem feitas para desenvolver a competência de produção e compreensão de textos de qualquer gênero, envolvendo habilidades específicas. A ideia de tema está diretamente relacionada com a intencionalidade que é contemplada em algumas questões do Enem (2010), que pedem a unidade de sentido global do texto falando em “tema”, “tema central” ou “núcleo temático”, embora em alguns momentos se possa identificar o que foi nomeado por tema como o assunto, mais que o objetivo do texto que aparece como unidade global de sentido, sob o aspecto de objetivo, finalidade ou intenção do texto. Na “Matriz de Referência – Língua Portuguesa – 3º ano do Ensino Médio” nos “Descritores do tópico I. Procedimentos de Leitura”, o descritor 6 diz explicitamente: “D6 - Identificar o tema de um texto”. Na Matriz de Referência para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Ensino Médio, na habilidade 22, da competência 7, aparece o tema como um dos elementos a serem relacionados entre si, e na habilidade 23 da mesma competência,

³ Cf. JUBRAN, TRAVAGLIA et al., 1992, e CARRETER; LARA, 1967, particularmente da página 25 a 48.

quando se fala em "inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor". A habilidade de identificar o tema ou a macroestrutura ou o tópico discursivo de um texto é importante como habilidade de leitura exigindo alta competência de inferência sustentada por procedimentos cognitivos de abstração. Na verdade revela um nível alto de letramento na competência de leitura/compreensão de textos. Assim sendo, deveria ser sistematicamente avaliada em todas as provas que querem verificar a qualidade do ensino. Todavia isso não ocorre, talvez porque a matriz não dê a essa habilidade um devido destaque.

Complementarmente, a ideia de tópico discursivo se relaciona diretamente com a ideia de organização tópica em que uma ideia central tem relacionada a ela ideias subordinadas que são desenvolvidas em trechos que a teoria chama de segmentos tópicos ou apartados. Ficamos com a primeira denominação. Desse modo, identificar os segmentos tópicos, os subtópicos e prováveis subsubtópicos que efetivam o grande tópico do texto é algo importante na competência de compreensão de textos e também na produção, pois representa a habilidade de organizar as informações do texto; mas não aparece contemplada nem na matriz nem nas questões do Enem que tivemos oportunidade de observar. Para deixar claro do que estamos falando, tomemos aqui um exemplo de Travaglia (2009, p. 5-6; 16). Seja o texto literário⁴ abaixo, que é uma crônica:

Exemplo 1

VALE POR DOIS

Fernando Sabino

Pela manhã ao sair de casa, olha antes à janela:

- Estará fazendo frio ou calor?

Veste um terno de casimira, torna a tirar, põe um de tropical. Já pronto para sair, conclui que está frio, devia ter ficado com o de casimira.

Enfim... Consulta aflitivamente o céu nublado: será que vai chover?

Volta para pegar o guarda-chuva - um homem prevenido vale por dois: pode ser que chova. Já no elevador, resolve mudar de idéia: mas também pode ser que não chova. Carregar esse trambolho! Torna subir larga em casa o guarda-chuva.

Já na esquina, coça a cabeça, irresoluto: de ônibus ou de táxi? Se passar um loteação jeitoso eu tomo. Eis que aparece um: não é jeitoso.

Vem em disparada, quase o atropela, para deter-se ao sinal que lhe fez. Não, não entro: esse é dos doidos, que saem alucinados por aí.

⁴ Travaglia (2009) apresenta exemplos para textos não literários, evidenciando que a questão da organização tópica é válida para qualquer gênero de texto.

Deixa que outros passageiros entrem – quando afinal se decide também a entrar, é barrado pelo motorista: não tem mais lugar. De táxi, pois. Passa um táxi vazio, fica na dúvida, não lhe faz sinal algum. Logo virá outro – pensa, irritado, e se vê de súbito entrando num lotação. Ainda bem não se sentara, já se arrependia: é um absurdo, são desvairados esses motoristas, como é que deixam gente assim tirar carteira? Assassinos - assassinos do volante. Melhor saltar aqui, logo de uma vez. Poderia esperar ainda dois ou três quarteirões, ficaria mais perto... Deu o sinal; salto aqui, decidiu-se. O lotação parou.

- Pode tocar, foi engano – balbuciou para o motorista.

Já de pé na calçada, vacila entre as duas ruas que se oferecem: uma, mais longa, sombreada; outra, direta, castigada pelo sol. Não iria chover, pois: sua primeira vitória neste dia.

- Se for por esta rua, chego atrasado, mas por esta outra, com tanto calor...

Só então se lembra que ainda não tomou café: entra no bar da esquina e senta-se a uma das mesas:

- Um cafezinho.

O garçom lhe informa que não servem cafezinho nas mesas, só no balcão. Pensa em levantar-se, chega mesmo a empurrar a cadeira para trás, mas reage: pois então tomaria outra coisa, ora essa. Como também pode simplesmente sair do bar sem tomar nada, não é isso mesmo?

- Me traga uma média – ordena, com voz segura que a si mesmo espantou. Interiormente sorri de felicidade – mais um problema resolvido.

- Simples ou com leite? - pergunta o garçom, antes de servir.

Ele ergue os olhos aflitos para o seu algoz e sente vontade de chorar.

(SABINO, Fernando. Vale por dois. In: Quadrante 1. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 88-90 apud TRAVAGLIA, 2009, p. 16)

Após propor que o tópico discursivo/tema/macroestrutura do texto é *"Indecisão das pessoas diante das opções da vida e os problemas que a indecisão pode causar"*, Travaglia (2009) propõe uma estrutura tópica para a crônica de Fernando Sabino com os seguintes segmentos tópicos ou partes do texto, com os respectivos subtópicos:

1º segmento tópico: De "Pela manhã, a sair de casa" até "larga em casa o guarda-chuva" / *Subtópico:* Indecisões ao sair de casa ou Escolhas/Opções para sair de casa.

2º segmento tópico: De "Já na esquina" até "mas por esta outra, com tanto calor..." / *Subtópico:* Indecisões na ida para o trabalho ou Escolhas/Opções na ida para o trabalho.

3º segmento tópico: De "Só então se lembra" até "e sente vontade de chorar" / *Subtópico:* O café da manhã e as indecisões quanto a ele.

A) o 1º e o 2º segmentos tópicos podem ser subdivididos em outros segmentos tópicos ou subpartes de acordo com o proposto abaixo:

1º segmento tópico – subpartes:

a) 1ª subparte: De “Pela manhã, a sair de casa” até “Enfim...” / Subtópico: Indecisões quanto à roupa a usar.

2ª subparte: De “Consulta aflightivamente” até “larga em casa o guarda-chuva” / Subtópico: Indecisão sobre levar ou não o guarda-chuva.

b) 2º segmento tópico – subpartes:

1ª subparte: De “Já na esquina” até “entrando num lotação.” / Subtópico: Indecisões quanto à condução ou Ir de ônibus ou táxi?

2ª subparte: De “Ainda bem não se sentara” até “balbuciou para o motorista” / Subtópico: Indecisão sobre onde saltar do ônibus.

3ª subparte: De “Já de pé na calçada” até mas por esta outra, com tanto calor...” / Subtópico: Indecisão sobre por qual rua ir para o trabalho. (TRAVAGLIA, 2009, p. 5-6)

Como se pode perceber, a consciência de que um texto tem uma estrutura tópica, um plano de desenvolvimento, com agrupamento de informações, é importante tanto para a compreensão dos textos como para a sua produção. A análise apresentada é utilizada por Travaglia (2009) para exemplificar uma série de atividades possíveis com base nessa estrutura tópica, que podem ser utilizadas tanto para o desenvolvimento da competência quanto para a avaliação de sua aquisição pelos alunos. Mas o importante aqui é que esse aspecto não é contemplado na matriz nem para a compreensão nem para a produção de textos e não aparece nas provas de avaliação.

Finalmente, o conceito de *macroestrutura* enquanto ideia central, global do texto como geradora do texto, chama a atenção para o fato de que todos os elementos constitutivos dos textos (por exemplo, informações selecionadas, sua ordenação e agrupamento; os recursos linguísticos em geral) estão nele presentes para levar a essa unidade global de sentido, e, portanto, tudo tem de poder de algum modo ser justificado em função do tema/tópico discursivo/macroestrutura, cumprindo o requisito de relevância da coerência (tudo que aparece em um texto tem de poder ser correlacionado de algum modo com sua macroestrutura)⁵. A matriz não orienta para a verificação dessa funcionalidade dos elementos e recursos linguísticos constituintes do texto (a não ser para a língua estrangeira na habilidade 5 da competência M2) e, conseqüentemente, as questões das

⁵ Não temos aqui espaço para um exemplo desse aspecto que seria muito longo. O leitor que se interessar pode ver a análise feita do texto “Ninguém” de Luiz Vilela em Travaglia (2003, cap. 6, p. 227-233). O exemplo (61) do mesmo livro (p. 224-226) também mostra esse aspecto. Carreter e Lara (s/data) apresentam exemplos excelentes da relação dos recursos linguísticos e informações com o tema para textos literários.

provas de avaliação não contemplam esse aspecto fundamental para um letramento de alto nível. Nos "Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias" do Edital Enem – 2011 aparece a questão da macroestrutura no quinto item:

- **"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)."

Apenas para ficar claro a que nos referimos, tomamos aqui como exemplo uma atividade de Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2009)⁶ que foi proposta como atividade de reflexão linguística, mas que está diretamente relacionada com o funcionamento dos recursos linguísticos como instruções de sentido que levam em seu conjunto a uma ideia central. É um exercício sobre o uso de duas preposições diferentes que permitem à autora desenvolver seu raciocínio em torno da ideia de que os meninos de rua não nasceram lá (de = origem), mas foram postos lá (em = localização), o que, no texto, se relaciona diretamente com o questionamento da responsabilidade social pela existência de meninos de rua.

Exemplo 2

Aprendendo mais sobre preposição e locução prepositiva

1. Observe como a mudança da preposição (**de** à **em**) feita no trecho abaixo pela produtora do Texto 3 muda completamente o sentido do que se diz.

"Na verdade, não existem meninos **DE** rua. Existem meninos **NA** rua. E toda vez que um menino está **NA** rua é porque alguém o botou lá."

A) Diga qual é a diferença de sentido entre "DE rua" e "NA rua".

Resposta: *De indica uma origem, em indica só um lugar, uma localização. Assim "DE rua" indica que a rua é o lugar de origem do menino, enquanto "NA rua" indica que a rua é o lugar onde o menino está.*

⁶ Exemplo extraído de Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2009, p.315–317) do volume destinado ao 9º ano, do capítulo 12 (Vidas na cidade) da Unidade 4 (Vida na Terra), da seção "Pensando a língua" e da subseção "Aprendendo mais sobre preposição e locução prepositiva". O trecho que motiva a atividade é do texto "De quem são os meninos de rua" de Marina Colasanti.

B) Observe as seguintes frases.

- a) "O filho único, por receber afeto "em demasia", torna-se egoísta, preguiçoso, dependente, e seu rendimento é inferior ao **de** uma criança com irmãos." (Texto 3).
- b) "Quando eu era criança, ouvi contar muitas vezes a história **de** João e Maria, dois irmãos filhos de pobres lenhadores, em cuja casa a fome chegou a um ponto em que, não havendo mais comida nenhuma, foram levados pelo pai ao bosque, e ali abandonados." (Texto 3)
- c) "Pois João e Maria tinham uma casa **de** verdade, um casal de pais, roupas e sapatos." (Texto 3)
- d) Esta mesa **de** pedra será posta no jardim.
- e) O tênis **de** João é bonito.
- f) Ele veio **de** Goiânia, para nos ajudar.
- g) Ele é **de** Minas Gerais, mas mora nas ruas de Goiânia.
- h) Ele fugiu **de** medo, quando viu o guarda.

i. Em qual das frases acima a preposição "de" ajuda a estabelecer a mesma relação de sentido que apresenta em "DE rua" no trecho acima do Texto 3?

Resposta: Na frase g. Em f também se tem o sentido de origem, mas com uma nuance diferente.

ii. Diga em qual ou quais frases acima a preposição "de" ajuda a estabelecer as seguintes relações de sentido.

posse – origem – caracterização – causa

Resposta: posse: a, e / origem: f, g / caracterização: b, c, d / causa: h (TRAVAGLIA; ROCHA; ARRUDA-FERNANDES, 2009, p. 315-316)

Acreditamos que a competência de análise que acabamos de referir, com forte influência na compreensão de textos, esteja diretamente relacionada com a análise linguística que discute as possibilidades significativas dos diferentes recursos linguísticos e que em Travaglia (1996) chamamos de "gramática reflexiva". Esse tipo de atividade se preocupa não com a classificação dos recursos linguísticos ou a justificativa de usos por regras (como as de concordância ou acentuação, por exemplo) ou a identificação de recursos com uma dada classificação (o que configura uma competência analítica de natureza teórica), mas especialmente leva o aluno a uma análise dos recursos linguísticos na dimensão semântica e pragmática que pergunta⁷:

⁷ Cf. Travaglia (1996, p. 150).

- a) O que significa o recurso X?
- b) Há recursos alternativos que poderiam ser usados onde foi usado o recurso X (relação paradigmática)? Neste caso há diferenças de sentido entre o que se diz usando X ou os recursos que lhe são alternativos?
- c) Em que situação se pode e/ou deve usar o texto constituído com cada um desses recursos? Com que finalidade e produzindo que efeito de sentido?
- d) As diferentes possibilidades significativas de um recurso e/ou dos recursos que lhe são alternativos podem ocorrer em que situação? Se mudarmos a situação muda o efeito de sentido e o recurso que é possível usar?

Em Travaglia (1996), nos capítulos 10 e 11 há um bom número de exemplos do conhecimento para o qual estamos chamando a atenção aqui. Para efeito de exemplificação, vamos apresentar alguns exemplos, tomados de Travaglia (2007a, p. 87-92) e outros. Observe-se que, mesmo sendo apenas uma frase, a cadeia linguística é tratada como um texto, usado em uma situação de interação, pois só assim podemos trabalhar com os efeitos de sentido.

Exemplos 3⁸

(14) A- A palavra “só” pode ser usada em diferentes posições em um texto. Conforme a posição o sentido do texto muda. Além disso podemos falar o mesmo texto, fazendo pausas em diferentes lugares, o que também pode mudar o sentido do texto. Nos textos abaixo a barra (/) indica o lugar da pausa ao falar. Compare os textos, comentando a diferença de sentido entre eles e quais têm o mesmo sentido, apesar da colocação diferente de “só” por interferência do modo de falar (a elocução)

- a) Só Maria veio à reunião.
- b) Maria só / veio à reunião.
- c) Maria / só veio à reunião.
- d) Maria veio só / à reunião.
- e) Maria veio / só à reunião.
- f) Maria veio à reunião só.

Provável resposta: No texto **a** o sentido é que apenas Maria veio à reunião, as demais pessoas esperadas não compareceram. O texto **b** mantém o mesmo sentido, apesar da colocação da palavra “só” depois

⁸ Exemplos de Travaglia (2007a, p. 87-92).

de Maria, porque a pausa leva a esta leitura de que apenas Maria veio à reunião. Já o texto **c** com a mesma colocação de palavras de **b**, devido a uma elocução diferente, com ligeira pausa após a palavra Maria significa que a única coisa que Maria fez foi vir à reunião. O texto **e** tem este mesmo sentido, mas devido à posição da pausa tem-se uma espécie de ênfase no fato de ela ter vindo apenas à reunião, contrariando uma provável expectativa do interlocutor de que ela provavelmente viria para mais alguma coisa. O texto **d** assim como o texto **f** significam que Maria foi à reunião sozinha, desacompanhada. Neste caso o texto **f** parece ser o melhor para exprimir simplesmente este sentido. Já **d** pode conter a idéia adicional de que Maria poderia ter vindo sozinha a outros eventos.

(15) Tendo em vista a situação indicada, diga qual dos dois textos abaixo você usaria.

Textos: A) O doce está uma delícia.
B) Este doce está uma delícia.

232

Situação: Você foi almoçar na casa de sua amiga X. No final do almoço ela serviu um doce muito gostoso. Quando todos terminaram a sobremesa, ela retirou o doce da mesa e o guardou na geladeira. Vocês ficaram conversando e chegou um outro amigo Y. Sua amiga X oferece doce para o amigo Y que acabou de chegar. Ele recusa. Você, que já comeu o doce e sabe que ele é muito bom, quer convencê-lo a aceitar usando este argumento. Qual dos dois textos diria? A ou B? Pode explicar por quê?

Provável resposta: usaria A, porque o doce não está visível. Se ele ainda estivesse sobre a mesa, por exemplo, teríamos que usar o texto B. Esta é a diferença entre “o” e “este”. O segundo só pode ser usado em textos quando o elemento que ele acompanha está presente na situação de fala.

O exercício (16) explora valores não de posse dos pronomes possessivos. A forma pode ser de coluna relacionada, conforme o grau e competência dos alunos.

(16) A- As palavras **meu, teu, seu, nosso, vosso** e seus respectivos femininos e plurais, como vimos indicam posse, isto é, que alguém é possuidor ou proprietário de algo. Você acha que nos trechos abaixo essas palavras indicam posse? O que elas estão indicando?

- José certamente tem **seus** cinqüenta anos.
- Como vai, **minha** madrinha?

- c) O **nosso** personagem teve então uma idéia mirabolante, meio maluca.
d) Mariana, o que acontece? Por que você faz estas coisas? Certamente você não saiu aos **seus**.

Provável resposta: Embora haja uma idéia de posse, ela se atenua e podemos notar que aparecem os seguintes sentidos em cada trecho: a) quantidade aproximada, estimada; b) afetividade: carinho, cortesia; c) familiaridade; d) parentes, familiares.

B- Escolha uma das palavras indicadoras de posse listadas acima e construa um pequeno texto com um dos valores encontrados e que não seja de posse. Diga o valor com que você empregou a palavra.⁹

(17)¹⁰

4. a) No texto "O sonho de voar", que frase do quarto parágrafo demonstra que o narrador não está seguro de estar mesmo ficando mais leve que o ar?
b) Que palavra da frase "Parecia que eu estava quase flutuando no ar", do mesmo parágrafo, indica que o garoto não estava certo se realmente flutuava?

5. Leia e responda no caderno:

- a) Realmente eu estava flutuando no ar.
b) Provavelmente eu estava flutuando no ar.
c) Certamente eu estava flutuando no ar.
d) Eu estava flutuando no ar.
e) "Parecia que eu estava flutuando no ar."

- O falante mostra certeza de flutuar em quais frases?
- O falante mostra incerteza, dúvida a respeito de flutuar em quais frases?

Respostas: 4.a) A frase é "Ou era só impressão?" 4.b) A palavra é "parecia". 5. Certeza: frases **a, c, d**; Incerteza: frases **b, e**.

(19) Diga os valores ou sentidos que a palavra "por" pode ter no texto abaixo. Dê exemplos de situações em que esses sentidos podem ocorrer.

- "Antônio falou por Teresa"

⁹ (16B) é uma atividade de gramática de uso.

¹⁰ Exercícios do exemplo (17) extraídos, com pequenas adaptações, de Travaglia, Costa e Almeida. A Aventura da Linguagem, 4ª série, 2005, p. 11. Aqui está sendo explorada a modalidade do verbo.

Resposta possível: a) "no lugar de Teresa, representando-a, um portavoza". Por exemplo numa reunião ou solenidade a que Teresa não pôde comparecer; b) "a favor de Teresa". Por exemplo numa situação em que a acusam de algo ou numa situação em que ela precisa de ajuda de algum tipo (por exemplo, financeira) por algum motivo (por exemplo: doença); c) "por meio de Teresa". Neste caso Teresa é como se fosse um aparelho. É um sentido semelhante a "Falei com meu pai pelo telefone". Numa situação de comunicação mediúnica em uma casa religiosa em que a mediunidade é exercida. Neste caso Antônio seria um espírito que falou com as pessoas por intermédio da médium que é Teresa.

20) As duas concordâncias abaixo são permitidas pela norma culta quando os sujeitos são unidos por "com". Mas os dois textos têm uma diferença de sentido, conforme usemos uma ou outra concordância. Diga qual é a diferença de sentido.

- a) O noivo com sua noiva entrou no salão de festas, sorrindo alegremente.
- b) O noivo com sua noiva entraram no salão de festas, sorrindo alegremente.

Resposta: Em **a** com o verbo no singular entende-se que os dois entraram, mas somente o noivo sorria, em **b**, com o verbo no plural, entende-se que os dois sorriam.

Exemplo 4¹¹

(12)¹² Abaixo temos três textos que só se diferenciam pela forma verbal usada. Diga a diferença de sentido entre eles.

- a - Esta é uma opinião que **seria** muito difícil de sustentar.
- b - Esta é uma opinião que **será** muito difícil de sustentar.
- c - Esta é uma opinião que **é** muito difícil de sustentar.

Provável resposta: O texto de (12a), com o futuro do pretérito, sugere que, apesar da dificuldade, há uma possibilidade, embora mínima, de sustentar a opinião caso o falante queira fazê-lo; o texto de (12b), com o futuro do presente, tem o sentido de que o falante se propõe a sustentar a opinião, apesar da dificuldade. Essa intencionalidade é um dos efeitos de sentido possíveis para o futuro do presente. Dessa forma o falante vê a sustentação da opinião como algo possível. Já no caso de (12c), com o presente do indicativo, a sustentação da opinião é vista como impossível pelo falante, mas para não declarar isto de vez ele sustenta que a opinião é, na verdade, muito difícil de sustentar, isto é, praticamente impossível.

¹¹ Travaglia (2003, p. 185) com adaptações.

¹² Exemplo de Câmara Jr. (1970, p. 88).

Exemplo 5¹³

(29) Os textos abaixo foram ditos por um delegado. Eles diferem apenas porque o primeiro tem o verbo no presente do indicativo e o segundo no presente do subjuntivo. Que diferença você percebe com relação ao que ele pensa sobre a participação de Reginaldo na quadrilha e como cada texto influenciaria quem ouvisse os textos.

a Acreditamos que Reginaldo **faz** parte da quadrilha de ladrões de carga.

b Acreditamos que Reginaldo **faça** parte da quadrilha de ladrões de carga.

Provável resposta: Em (29a), apesar do uso do verbo “acreditar” que coloca a fala no campo da crença e não dos fatos, percebe-se que o falante tem praticamente certeza de que Reginaldo é membro da quadrilha, enquanto em (29b) ele está mais propenso a acreditar que não, ou suas dúvidas ainda são bastante grandes. Dizendo a, influenciaria as pessoas a acharem que Reginaldo é ladrão e culpado, com **b** esta ideia fica mais atenuada, apenas como uma possibilidade.

O conhecimento dessas instruções de sentido que diferentes recursos linguísticos levam para os textos pareceu-nos uma lacuna nas matrizes de referência para a avaliação do Ensino Médio (Enem, Encceja e Saeb/Prova Brasil – 3º ano do Ensino Médio). Registre-se que a “Matriz de Referência – Língua Portuguesa – 3º ano do Ensino Médio”, contempla esse conhecimento em forma das competências nos “Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido”, embora na listagem dos descritores não se contemple toda a gama de recursos da língua, pois são citados: pontuação e outras notações, palavras ou expressões, recursos ortográficos e/ou morfossintáticos. Na Matriz de Referência do Enem, a competência M5 (**Analisar, interpretar e aplicar os 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) pode ser vista como se referindo ao tipo de conhecimento da dimensão micro dos textos, ou seja, os recursos da língua que são usados para compô-los.

Um outro elemento da dimensão macro dos textos e bastante importante para produção e compreensão desses textos (sejam de que tipo ou gênero forem) e que não está contemplado explicitamente é a superestrutura dos textos. Talvez a mesma M5 possa ser vista como referindo a esse elemento quando fala em “estrutura das manifestações”.

¹³ Travaglia (2003, p. 203) com adaptações.

Até aqui falamos de **lacunas** existentes nas matrizes, algumas de elementos de conhecimento e domínio da língua demasiado importantes para não figurar nas matrizes, mesmo sendo deduzíveis das orientações curriculares. Podemos ainda citar outras lacunas existentes nas matrizes de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Ensino Médio” no que respeita à Língua Portuguesa:

- 1) No eixo cognitivo I (Domínio da **norma culta** da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica), não percebemos nenhuma habilidade relativa ao domínio da norma culta em nenhuma das competências. Na verdade, a norma culta aparece explicitamente apenas no eixo cognitivo I e nas “Competências expressas na Matriz de Referência para Redação”, na competência I em que se diz: “Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita”. Isso se entendermos que norma culta e padrão são a mesma coisa. Com o intuito de preencher essa lacuna, poder-se-ia, por exemplo, acrescentar na competência M5 no eixo cognitivo I uma habilidade como: “Produzir e compreender textos orais e escritos em norma culta da Língua Portuguesa em contextos diversos tais como o literário, o acadêmico-científico, o jornalístico, o institucional/oficial, entre outros”. A verificação de tal habilidade por meio das provas é, como já dissemos, um grande problema, sobretudo no que respeita à língua oral.
- 2) As competências e habilidades ligadas à **produção de textos** são grandes ausentes da Matriz de Referência para o Ensino Médio e da prova. Ela aparece apenas na Matriz de Referência para Redação e na redação que se solicita dentro das provas analisadas. Na verdade, a redação verifica a competência de produção para os textos dissertativo-argumentativos (o exigido na prova), deixando de fora outras competências e habilidades linguístico-discursivas relativas à narração, descrição e injunção que consideramos junto com a dissertação e a argumentação as fundamentais, pois são os tipos de textos que entram na composição, se não de todos, da maioria dos gêneros existentes em nossa sociedade¹⁴. Ou seja, usaríamos dizer que não existe texto que não seja composto, combinados ou não, pelos tipos descrição, dissertação, injunção, narração e que a argumentação aparece sempre num sentido lato de argumentação e com muita frequência num sentido estrito. Na prova, percebemos que o dissertativo aparece como subsidiário da argumentação, que é o grande objeto de avaliação, pois ela aparece explicitamente na redação, e em outros momentos da matriz, como nas habilidades: a) H21, quando se diz que se deve “reconhecer recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de **criar e mudar comportamentos e hábitos** (grifo nosso); b) H23, quando se fala em identificação

¹⁴ Cf. TRAVAGLIA, 2002, 2004, 2003, 2007a, 2007b.

dos procedimentos argumentativos utilizados; c) H24, que solicita reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público (não se refere à persuasão, o que é uma lacuna); d) H26, que pede o relacionamento de variedades linguísticas ao procedimento de argumentação de um texto. Além disso, é o único tipo de texto citado explicitamente no item 6 dos “Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias no Edital Enem- 2011”:

- **“Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa [...]”**

3) Ainda em relação à ausência da produção de textos, ela pode ser percebida pelo modo de descrição das habilidades na “Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Ensino Médio” que, em boa parte, apresentam verbos que representam ações próprias da recepção de textos: a) “identificar” em H1, H4, H18 e H25; b) “reconhecer” em H21, H24 e H28. Além disso, muitas das outras habilidades se referem a habilidades de compreensão de textos mesmo usando outros verbos: H5 (que embora se refira especificamente à língua estrangeira, é também importante para a língua materna, no caso, a Língua Portuguesa), H19, H22, H23, H26.

Seria possível mudar esta ênfase quase total à avaliação das competências e habilidades de compreensão de textos para avaliar também as competências e habilidades da produção de textos? Evidentemente, ao discutir esta questão, pode-se e deve-se levar em conta como argumento para privilegiar a compreensão, o fato de que em nossas vidas utilizamos muito mais a capacidade de compreender textos do que a de produzi-los (estaria aí a razão do privilégio para a compreensão?), embora a capacidade de produção seja menos utilizada apenas na modalidade escrita. Se considerarmos as duas modalidades (oral e escrita), a importância de ser capaz de produzir textos cresce consideravelmente.

a) na matriz do Enceja:

- H26: Relacionar a presença de uma variedade linguística ao procedimento de argumentação de um texto.
- H27: Relacionar preconceitos sociais e usos da língua.

b) na matriz do Enem :

- 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.

Seria interessante uma uniformização já que se trata sempre da avaliação do mesmo nível de ensino, embora em circunstâncias diversas. Mas parece-nos que as competências e habilidades, por princípio, deveriam ser basicamente as mesmas.

Parece-nos também que o aperfeiçoamento da **terminologia** utilizada na construção dos documentos que orientam a avaliação do ensino médio seja algo desejável e necessário. Pareceu-nos, ainda, haver em vários momentos uma flutuação e uma imprecisão terminológica tanto nas orientações curriculares quanto nas matrizes e nos editais da avaliação. Por fim, parece-nos que o aperfeiçoamento terminológico nos documentos que orientam a avaliação do ensino médio (mas também a do fundamental) seria interessante para que o professor que prepara o aluno nos três anos do ensino médio tenha uma visão clara do que se espera dele e do aluno. Assim uniformizar a terminologia e mesmo apresentar um conceito básico já que um termo identifica muitos conceitos na teoria, o que pode desorientar ou dificultar o trabalho do professor. Alguns exemplos disso, apenas para tornar mais claro o que está em foco quando falamos de problemas terminológicos:

- a) A própria indicação da área "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias" nos parece problemática. Códigos não são as linguagens dentro de determinadas teorias? Como está, parece que linguagem é uma coisa e código é outra. Nesse caso, qual é o conceito que está sendo tomado? Quais são as tecnologias das linguagens? Não são antes tecnologias de registro, transmissão, etc. de textos produzidos nas diversas linguagens?
- b) Em dado momento se fala em domínio da norma culta; em outro, em domínio da norma padrão da língua. Estão-se entendendo as duas como a mesma coisa? Esta variação não está na mesma matriz, mas na Matriz de Referência do Enem (Eixo cognitivo I – norma culta) e na Matriz de Referência para Redação (Competência I – norma padrão).
- c) Em várias competências e habilidades se usa a expressão "tecnologias de comunicação e informação". Seriam coisas como rádio, televisão e os aparelhos envolvidos, *internet* com computadores; *outdoors* e painéis eletrônicos, etc.? Parece-nos que a expressão não é autoexplicativa e que pode gerar dúvidas e confusões para professores e alunos quanto ao que será avaliado, tendo em vista a variação de contextos em que a expressão ocorre. Há variações que podem aumentar a indefinição. Assim, por exemplo, na competência M1 da Matriz de Referência para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Ensino Médio, as habilidades H1, H2 e H3 falam em "sistemas de comunicação e informação". O que seriam? As linguagens? Em M1/H1, a expressão "sistemas de comunicação" aparece entre parênteses com a seguinte especificação: informativo, publicitário,

artístico e de entretenimento. Poder-se-ia acrescentar aqui coisas como “jornalístico, científico, institucional/oficial”?

- d) Em muitos momentos se fala em “manifestações” como na M5: “estrutura das manifestações”. De que se está falando exatamente? Dos textos concretos utilizados nas situações de interação? Importante observar que nas habilidades H15, H16 e H17 que concretizam essa competência e na explicação dessa competência no “Guia Explicativo da Matriz de Competências e Habilidades do Enem” se fala em textos literários. A competência de relacionar textos com seus contextos não seria importante também para textos de outras naturezas (científicos, jornalísticos, institucionais/oficiais, didáticos, do dia a dia, etc.) que não a literária? Mesmo que isso se refira apenas ao componente curricular Literatura, a matriz não deixa entrever as outras possibilidades para componentes como Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, o que pode ser mal interpretado pelos usuários dos documentos. Voltamos aqui à questão do que se privilegia nas matrizes e consequentemente no ensino em avaliação. Aqui a matriz contraria ou no mínimo reduz o que é proposto nas orientações curriculares¹⁵.
- e) No item 7 dos “Objetos de conhecimento associados à Matriz de Referência para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” que propõe como objeto o

• 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.

Quando se fala “registro linguístico, grau de formalidade” separando as duas expressões por vírgula tem-se um problema terminológico e conceitual, pois isso dá a entender que o grau de formalidade não é um registro. Imprecisões desse tipo devem ser evitadas em todos os documentos orientadores do ensino e da avaliação.

O mesmo tipo de problema acontece no “Guia Explicativo da Matriz de Competências e Habilidades do Enem”, no comentário da H1 para a competência M1, pois, ao dizer que “As diferentes linguagens (verbal, não verbal, oral e escrita, etc.) e seus recursos expressivos se materializam em gêneros textuais”, o modo como se construiu o parêntese deixa a

¹⁵ Cf. Linguagens, códigos e suas tecnologias, 2006, e PCN – Ensino Médio, 2000.

possibilidade de se entender que linguagem oral e escrita é algo separado de linguagem verbal, quando sabemos que a linguagem oral e escrita são modalidades da linguagem verbal (língua).

Em alguns momentos se fala em “sequências” textuais (usando o termo proposto pelo teórico Jean Michel Adam) e em outros em “tipo” (um termo de uso mais amplo). Esse é um caso de flutuação terminológica que não tem um problema em si, desde que fique clara a equivalência.

O modo como se enuncia o eixo temático I deixa o usuário da matriz confuso: O domínio da norma culta tem a ver com o uso das linguagens matemática, artística e científica ou com o uso da Língua Portuguesa na ciência (incluindo aí a Matemática? Por que não as outras ciências?) e na arte (incluindo aí o uso artístico da Língua Portuguesa?). Ou foi uma junção infeliz de dois eixos temáticos: domínio da norma culta da Língua Portuguesa x Uso das linguagens para a arte, a ciência, a vida cotidiana, por exemplo?

240

Creemos que os exemplos acima sejam suficientes para ilustrar a questão terminológica a que aludimos. Queremos referir ainda dois aspectos que nos parecem pertinentes no que se refere ao aperfeiçoamento das matrizes.

O primeiro diz respeito à **interdisciplinaridade**, cuja importância é indubitável. A matriz garante esta interdisciplinaridade por meio dos cinco eixos cognitivos e das nove competências básicas e especifica as habilidades no cruzamento dos eixos e das competências. Todavia as habilidades de um mesmo eixo e competência são diferentes para as diferentes linguagens embora haja habilidades comuns, como a percepção do tema/tópico discursivo/macroestrutura e a relação dos recursos específicos de cada linguagem com o tema. Neste caso cremos que a matriz e o correspondente guia explicativo poderiam deixar claro para os envolvidos (professores, alunos, elaboradores das questões para as provas, etc.) o que se refere de maneira comum a todas as linguagens e a cada uma em particular. Como basicamente as linguagens envolvidas são as verbais: a língua portuguesa e a língua estrangeira (oral e escrita), (incluir-se-ia aqui a Literatura ou ela está sendo considerada na matriz uma linguagem à parte?), e as não verbais: linguagem corporal (gestos, dança, expressão fisionômica), pictórica (pintura, escultura), música que é sonora como a língua falada (essas linguagens estariam sendo consideradas apenas em suas manifestações artísticas no componente curricular Artes ou também em outras utilizações em textos não artísticos?), poder-se-ia fazer matrizes diferentes para cada uma ou para grupos afins, mesmo havendo repetição de habilidades

comuns como no caso do exemplo do tema que citamos. As matrizes poderiam ser pelos componentes curriculares da área de conhecimento, mas ficaria ainda uma questão relativa às linguagens. Haveria, assim, condição de maior explicitude dos elementos envolvidos na avaliação. Além disso, as matrizes, os guias explicativos das matrizes e as listagens de objetos de conhecimento associados às matrizes, precisam estar em consonância entre si sem diferenças de elementos envolvidos na avaliação e sem flutuações terminológicas. Em função de se valorizar competências e habilidades ligadas à questão da produção de efeitos de sentido, ou seja, do funcionamento textual-discursivo da linguagem por meio de textos, deve ficar claro nos guias e listas de objetos de conhecimento que esses serão tomados em tal perspectiva e que, portanto, não haverá questões de natureza teórica, tais como: classificar elementos presentes na cadeia linguística, identificar elementos de dadas classes presentes nas cadeias linguísticas, justificar usos por meio de regras, etc.

O segundo diz respeito ao fato de que parece haver em alguns casos uma **não correspondência entre eixo, competência e habilidade**. Isto é, a habilidade proposta em um eixo e competência parece não ter a ver com os mesmos. Acontece também não haver habilidades propostas que configurem a concretização de um eixo e/ou competência. Quanto ao primeiro caso, damos como exemplo o caso da competência M7 (Confrontar opiniões e pontos de vista **sobre** as diferentes linguagens e suas manifestações específicas), pois nenhuma das habilidades (H21, H22, H23, H24) refere opiniões e pontos de vista sobre as linguagens, mas elementos ocorrentes em textos criados nessas linguagens. Talvez seja necessário redigir de outro modo a competência. Quanto ao segundo caso, damos como exemplo o eixo I, cujas habilidades H1, H5, H21 e H28 não concretizam o eixo. A única habilidade do eixo que parece realmente concretizá-lo é H25, assim mesmo porque fala em variedades linguísticas e a norma culta é uma delas na dimensão social. Talvez se pudesse, por exemplo, colocar na competência M5, uma habilidade como “Produzir e compreender textos em norma culta em contextos tais como: científico, jornalístico, literário, institucional/oficial, etc.”, já que M5 fala em “Analisar, **interpretar** e **aplicar** os recursos expressivos das linguagens, relacionando texto com seus contextos [...]”. Esse fato precisa ser analisado de maneira mais ampla que a exemplificação aqui apresentada.

Ao comentarmos aspectos referentes ao ensino médio e sua avaliação configurados em orientações curriculares e documentos relativos mais especificamente à avaliação por meio de programas como o Enem, Encceja e Saeb/Prova Brasil – 3º ano do Ensino Médio, considerando ainda subsídios

da Linguística e da Linguística Aplicada sobre concepções de linguagem, de língua, de gramática, de ensino e metas e objetivos do ensino de língua materna e de como buscar a consecução desse ensino, restringimo-nos a exemplificar na medida em que o espaço disponível permitiu. Portanto, o que apresentamos não esgota os fatos relativos a cada aspecto para o qual buscamos chamar a atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas breves considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio e sua avaliação, procurou-se chamar a atenção para os pontos sumariados a seguir e o que neles poderia ser considerado para o aperfeiçoamento das Matrizes de Referência da Avaliação Diagnóstica do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)/Prova Brasil – 3º ano do Ensino Médio. Consideramos:

242

1. As metas e objetivos da educação no ensino médio;
2. As metas e objetivos do ensino de Língua Portuguesa que, para nós, são basicamente os mesmos nos ensinos fundamental e médio;
3. A concepção de linguagem e língua como forma de interação que se concretiza por meio de textos de diferentes gêneros compostos por tipos¹⁶.
4. Os elementos que são privilegiados no ensino e avaliação de Língua Portuguesa:
 - a) a variedade linguística de prestígio (culto), inclusive as manifestações artístico-literárias em detrimento de outras variedades da língua;
 - b) a língua escrita em detrimento da oral;
 - c) a compreensão de textos em detrimento da produção;
 - d) os gêneros públicos em detrimento dos privados;

¹⁶ Em Travaglia (2003, 2007a, 2007b) propomos que os gêneros sejam compostos por tipos/subtipos e espécies.

- e) os gêneros da ordem do argumentar em detrimento dos gêneros do descrever, narrar, injungir e dissertar, embora este último apareça sempre em fusão com o argumentativo em todos os documentos, mas, sobretudo, na matriz para a redação. Estes cinco tipos de texto (descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo e argumentativo) representariam as habilidades linguístico-discursivas básicas para a construção de qualquer texto da língua;
- f) a atenção privilegiada aos planos macro dos textos em detrimento do plano micro de sua constituição, ou seja, dos recursos linguísticos, com ausência de um olhar para as regularidades significativas desses recursos;
- g) as competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento de estudos superiores em contraposição às necessárias para a circulação nas várias áreas da vida em geral (trabalho, família, religião, convivência diária, etc.).

Uma discussão importante para o aperfeiçoamento das matrizes de avaliação do ensino de Língua Portuguesa no ensino médio é se se devem manter esses privilégios ou não e por quais razões e, complementarmente, se for para minimizá-los, como fazer isso nas provas de avaliação ou se é possível fazê-lo nas provas de avaliação com a forma que essas têm atualmente.

5. A questão dos planos macro e micro da constituição e o funcionamento dos textos. Chamamos a atenção para o fato de que, mesmo privilegiando o plano macro da constituição dos textos, alguns aspectos desse plano não são devidamente explicitados nas matrizes e outros documentos, como a questão do tema/tópico discursivo/macroestrutura e da organização tópica. Esta totalmente ausente, assim como o aspecto da relação da macroestrutura com todos os elementos componentes do texto, especialmente informações, fatos, dados e recursos linguísticos, evidenciando como a seleção de todos é condicionada pela macroestrutura/tema/tópico discursivo. Também estão ausentes os fatos ligados à superestrutura de tipos e gêneros (embora em alguns momentos se fale em caracterização dos gêneros, sem dizer quais parâmetros e critérios serão utilizados nessa caracterização que pode incluir, no campo da estrutura composicional, a superestrutura);
6. A questão do conhecimento de pistas e instruções de sentido básicas de cada tipo de recurso da língua e de cada recurso em

particular, o que é de fundamental importância para a seleção desses elementos na produção e compreensão de textos;

7. As lacunas existentes nas matrizes e documentos correlacionados, tendo em vista o que deve ser considerado, num ensino de Língua Portuguesa de qualidade, as competências e habilidades que é necessário ter para ser um usuário competente da língua;
8. A existência de diferenças entre as matrizes diversas do mesmo nível e entre as matrizes e documentos como o “Guia Explicativo da Matriz de Competências e Habilidades do Enem” e “Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência”;
9. Os problemas de terminologia usada na explicitação dos elementos a serem avaliados, o que deixa dúvidas e pode confundir os usuários das matrizes de referência e documentos a elas correlacionados;
10. A questão da interdisciplinaridade que leva a uma matriz extremamente condensada, uma vez que é apenas uma para todos os componentes curriculares da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Isso impossibilita a explicitação de elementos fundamentais na competência linguística para a competência comunicativa por meio da língua;
11. O fato de nem sempre as habilidades explicitadas concretizarem os eixos cognitivos e as competências em que se enquadram, o que parece exigir uma revisão desse aspecto.

Os pontos comentados permitem algumas sugestões de aperfeiçoamento das matrizes e documentos correlacionados, as quais seriam basicamente as seguintes:

1. Fazer matrizes para cada componente curricular, mantendo a visão interdisciplinar por meio dos eixos cognitivos e das competências, o que inclusive permitiria a explicitação de eixos cognitivos e/ou competências que são específicos de cada componente, bem como de habilidades específicas. Os eixos, competências e habilidades comuns se repetiriam nas diversas matrizes;
2. Uniformizar as matrizes e os documentos correlacionados referentes ao mesmo nível de ensino em avaliação;
3. Cuidar para que habilidades exigidas realmente concretizem eixos cognitivos e competências;

4. Utilizar uma terminologia igual em todos os documentos relacionados com a avaliação (matrizes, guias explicativos, objetos de conhecimento, orientações curriculares, etc.) que deixe claro o objeto de avaliação nos eixos, competências e habilidades, sem pressupor que termos de cada área e componente curricular tenham um único conceito associado, o que talvez pudesse ser resolvido por um glossário em que se explicita o conceito pensado ao formular a matriz;
5. Eliminar lacunas de diferentes naturezas aqui referidas e outras que venham a ser detectadas, após o estabelecimento dos objetos de conhecimento e das competências e habilidades correlacionadas;
6. Discutir se é pertinente ou não a eliminação de privilégios estabelecidos e como isto poderia ser feito tendo em vista a forma das avaliações.

Esperamos que essas reflexões, observações e sugestões possam contribuir de alguma forma para o debate e o aperfeiçoamento das matrizes de referência para a avaliação do ensino de Língua Portuguesa no ensino médio e dos documentos correlacionados a essas matrizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CARRETER, Fernando Lázaro; LARA, Cecília. *Manual de explicação de textos*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.

JUBRAN, Clélia Cândida A. S.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, Rodolfo (Org.). *Gramática do Português Falado Vol. II: Níveis de análise lingüística*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1992. p. 357-447.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 1990. 94 p. (Repensando a Língua Portuguesa).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. v. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Básica, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A gramática na escola / Língua Portuguesa: o ensino de gramática. *Salto para o futuro – Boletim, nº 3/2007*. Rio de Janeiro, SEED-MEC / TVESCOLA. p.73-97. ISSN 1518-3157. Disponível em: <www.ileel.ufu.br/travaglia>. (Página PUBLICAÇÕES POR ÁREA > ENSINO DE LÍNGUA MATERNA > Texto 24).

246

_____. Das relações possíveis entre tipos na composição de gêneros. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (4º SIGET), 4., 2007, Tubarão. *Anais...* Tubarão: UNISUL, 2007b. p. 1.297-1.306. ISSN 1808-7655.

_____. *Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Gramática no nível textual e ensino: organização tópica, leitura e produção de textos. In: CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; SANTOS, Sonia Sueli Berti (Org.). *Discursos em diálogo: leitura, escrita e gramática*. São Paulo: Terracota, 2011. p. 67-97.

_____. *Gramática: Ensino plural*. 5. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Típelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa M. de O. Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina (Org.). *Língua Portuguesa pesquisa e ensino – Vol. II*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007a. p. 97-117. ISBN 85-283-0337-3.

_____. Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcília (Org.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004, p. 114-138.

_____. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna.
In: BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa: uma
visão em mosaico*. São Paulo: Educ / PUC-SP, 2002. p. 201-214.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas; ARRUDA-
FERNANDES, Vania Maria Bernardes. *A Aventura da Linguagem (Língua
Portuguesa) – 9º ano: manual do professor*. Belo Horizonte: Dimensão,
2009. 376 p. ISBN: 85-7319-737-2.