

**MARIZETE FARIAS DA ROCHA**

**PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CONCURSO 2004 DO BANCO DO ESTADO DE SANTA CATARINA – BESC:  
CONFLITO DE PERFIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem.

Universidade do Sul de Santa Catarina.

Orientador: Profa. Dra. Mariléia Reis.

**TUBARÃO, 2005**

**MARIZETE FARIAS ROCHA**

**PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CONCURSO 2004 DO BANCO DO ESTADO DE SANTA CATARINA – BESC: CONFLITO DE PERFIS**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão – SC, 18 de julho de 2005.

---

Profa. Dra. Mariléia Silva dos Reis (Orientadora)

Universidade do Sul de Santa Catarina

---

Profa. Dr. Fábio José Rauen (Examinador)

Universidade do Sul de Santa Catarina

---

Profa. Dra. Albertina Felisbino (Examinadora)

Universidade do Sul de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Fábio José Rauen (Coordenador)

Universidade do Sul de Santa Catarina

---

Sheila Teresinha Viana Bardini (Secretária)

Universidade do Sul de Santa Catarina

*Dedico este trabalho à vida, pois sem ela, tudo seria nada.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Minha eterna gratidão à professora Mariléia e a caríssima amiga Conceição, “anjos” sem os quais este trabalho não teria se concretizado.*

*Abençoados os que possuem amigos, os que têm sem pedir. Porque amigo não se pede, não se compra, nem se vende. Amigo a gente sente! Benditos os que sofrem por amigos, os que falam com o olhar. Porque amigo não se cala, não questiona, nem se rende. Amigo a gente entende! Benditos os que guardam amigos, os que entregam o ombro para chorar. Porque amigo sofre e chora. Amigo não tem hora para consolar! Benditos sejam os amigos que acreditam na tua verdade ou te apontam a realidade. Porque amigo é direção. Amigo é a base quando falta o chão! Benditos sejam todos os amigos de raízes, verdadeiros. Porque amigos são herdeiros da real sagacidade. Ter amigos é a melhor cumplicidade.*

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivos: a) avaliar o desempenho dos alunos concluintes do Ensino Médio, utilizando como objeto para tal avaliação as questões de Língua Portuguesa do concurso público – 2004/001 (Banco do Estado de Santa Catarina S.A. – BESC), em relação ao objetivo fundamental do Ensino Médio que é formar para o mundo do trabalho seguido do exercício da cidadania; e b) estabelecer relação entre teoria e prática, ou seja, verificar se o preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular de Santa Catarina está em consonância com a formulação da prova aplicada neste concurso público. Para isso, foi selecionada uma turma de 28 alunos, de uma escola pública estadual, alunos concluintes do Ensino Médio. As vinte questões de Língua Portuguesa foram aplicadas em sala de aula, durante noventa minutos, na segunda quinzena de novembro de 2004. A metodologia desta pesquisa está baseada numa perspectiva discursiva da linguagem. Buscou-se, para tal estudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular de Santa Catarina. Os resultados evidenciaram que a prova de Língua Portuguesa elaborada para esse concurso público não está ancorada nas perspectivas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e, por ser um concurso de âmbito estadual – Santa Catarina – não está também de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina, daí o baixo desempenho dos alunos (candidatos).

**Palavras-chave:** interação social, ensino de Língua Portuguesa, abordagem histórico social.

## ABSTRACT

This research had as objective : a) evaluate the performance of the students concluding the Ensino Médio, it was used as tools, for such evaluation questions of Portuguese Language from the public concourse – 2004 / 001 (Banco do Estado de Santa Catarina - BESC), related to the main objective of Ensino Médio which is to prepare for the working world followed by the citizenship exercise; and b) establish a relation between theory and practice, that is, verify if the preconized by the National Curriculum Parameters and the Curriculum Proposal of Santa Catarina is in consonance with the test questions applied in this public concourse. For this, a group of 28 students from a state school, were selected. These students were concluding Ensino Médio. The twenty questions of Portuguese Language were applied in the classroom, during ninety minutes, in the last weeks of november 2004. The methodology of this research is based on a discursive language perspective. This study was based in the National Curriculum Parameters and on the Curriculum Proposal of Santa Catarina. The results showed that the test of Portuguese Language elaborated for this public concourse is not based upon the perpectives of a State concourse - Santa Catarina –for it is not in accordance with the Curriculum Proposal of Santa Catarina, beeing this the cause for the student’s low results (candidates).

**Key-words** : social interaction, Portuguese Language, approach to social history.

## SUMÁRIO

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>10</b> |
| <b>2</b> | <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>  | <b>16</b> |
| 2.1      | PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....                                      | 16        |
| 2.1.1    | <i>Um breve histórico .....</i>   | <i>16</i> |
| 2.1.2    | <i>O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais .....</i> | <i>19</i> |
| 2.1.3    | <i>Apresentação do documento.....</i>                                       | <i>19</i> |
| 2.1.4    | <i>A Língua Portuguesa nos PCNEM.....</i>                                   | <i>21</i> |
| 2.2      | PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA.....                                  | 24        |
| 2.2.1    | <i>Um breve histórico .....</i>   | <i>24</i> |
| 2.2.2    | <i>Concepção filosófica .....</i>   | <i>25</i> |
| 2.2.3    | <i>Orientação teórica para o ensino de Língua Portuguesa.....</i>           | <i>30</i> |
| 2.2.4    | <i>Concepção de metodologia para o ensino de Língua Portuguesa .....</i>    | <i>35</i> |
| 2.2.5    | <i>Objetivos do ensino de Língua Portuguesa .....</i>                       | <i>37</i> |
| 2.3      | LETRAMENTO: PERSPECTIVA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....                | 38        |
| <b>3</b> | <b>METODOLOGIA.....</b>   | <b>42</b> |
| <b>4</b> | <b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>                             | <b>43</b> |
| 4.1      | ANÁLISES COM BASE NO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO CULTURAL .....                | 45        |
| 4.2      | ANÁLISES COM BASE NAS HABILIDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS .....             | 54        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>62</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>66</b> |
|          | <b>ANEXO A – TÍTULO DO ANEXO A .....</b>                                    | <b>69</b> |

## **LISTA DE TABELAS**

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 – Frequência e percentual de acertos de 28 alunos de 3ª série do Ensino Médio – 10 questões da prova de Língua Portuguesa do Concurso 2004/001 do BESC. .... | 43 |
| Tabela 2 – Frequência e percentual de acertos de 28 alunos de 3ª série do Ensino Médio – 10 questões da prova de Língua Portuguesa do Concurso 2004/001 do BESC. .... | 44 |

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado trata da análise e descrição das questões de Língua Portuguesa do Concurso público 2004/001 do Banco do Estado de Santa Catarina S.A. - BESC, para o cargo de assistente administrativo, com nível de exigência de Ensino Médio. O trabalho parte da crença de que tais questões estejam norteadas pelos conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular de Santa Catarina, que por sua vez, são documentos que se ancoram nos pressupostos teórico-metodológicos de perspectivas de Letramento, no que se refere ao ensino de língua materna no Brasil, e mais específico, no estado.

A investigação se insere no projeto de pesquisa denominado PRODEL<sup>1</sup> - 'Projeto de Ensino, Semiótica e Estilo': o estudo da língua como objeto de comunicação e significação (especificamente às questões voltadas ao ENSINO), como projeto integrante do Grupo de Pesquisa GADIPE (Grupo de Análise do Discurso: Pesquisa e Ensino).

---

<sup>1</sup> Partindo do princípio lingüístico de que é no uso que diferentes itens assumem seus significados e definem suas funções, no PRODEL, analisamos fenômenos lingüísticos em situações reais de uso de textos (verbais e não-verbais), obedecendo ao perfil socioestilístico que permeiam a situação comunicativa, como o tema/tópico discursivo e a identidade social dos interlocutores. Tomado o texto não só como objeto de comunicação, mas essencialmente de significação, estamos abordando o seu estudo com vistas à construção de seu(s) sentido(s) a partir do controle de grupos de fatores internos ao sistema (estruturais ou lingüísticos) e externos (contextuais ou sócio-histórico-culturais). A proposta se firma sobre estes últimos, uma vez que estes fatores ficam por conta das abordagens estilísticas dos estudos da língua. Nesta perspectiva, serão enfatizados os valores funcionais da linguagem e as conseqüências socioestilísticas de seus empregos nos enunciados. Propomos, então, a aplicação de um ensino não apenas normativo, mas sócio-interacionista, emergido dos textos e das necessidades comunicativas, vinculado, portanto, às perspectivas do que entende hoje por letramento, com valores ajustados às necessidades enunciativas.

Face ao reconhecimento de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem, de que ela é condição essencial na apreensão de conceitos que permitem ao homem compreender o mundo e nele agir; de que ela é a mais corriqueira forma de desencontros e confrontos, e também de encontros, é vital dar à linguagem o relevo que de fato tem, visto que é por ela que estas posições se tornam públicas/(re)conhecidas. Evidentemente, não se trata de confinar a questão do ensino à linguagem, mas de pensá-lo a luz da linguagem.

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no país. Não se pode ignorar que o conhecimento disponível nos anos 60 levava a buscar no aluno a causa do fracasso escolar – o que tinha sua lógica, visto que para uma parte dos alunos o ensino parecia funcionar. Uma boa ilustração dessa abordagem são os exercícios de “prontidão”, ou seja, conjuntos de atividades mimeografadas que deveriam ser realizadas antes de iniciar-se a alfabetização. A hipótese subjacente era a de que o treino de um conjunto de habilidades psicomotoras produziria as condições necessárias para aprender a ler e a escrever. Pensava-se que os alunos que fracassavam devia faltar algo, sendo, então, necessário compensar esse déficit para que pudessem aprender.

No início dos anos 80, começaram a circular entre educadores livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização os quais deslocavam a ênfase habitualmente posta em “como se ensina” e buscavam descrever “como se aprende”. Tiveram grandes impactos os trabalhos que relatavam resultados de investigações, em especial a psicogênese da língua escrita.

Esses estudos ajudaram a compreender aspectos importantes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Permitiram, por exemplo, que se começasse a desvelar as razões pelas quais as crianças que vinham de famílias mais favorecidas pareciam ter muito

mais desenvoltura para lidar com as demandas escolares que as de famílias menos favorecidas. Com o deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem, foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam conhecimentos prévios. Esses trabalhos iluminaram o fato de que as crianças de famílias mais favorecidas tinham maiores oportunidades de participação em atividades sociais mediadas pela escrita, possuíam muito mais experiências significativas com a escrita do que as crianças das classes menos favorecidas, e essa diferença, que se expressava no desempenho, marcara a vida escolar dessas crianças desde o seu início.

Os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar. Isso não significa que não haja lugar para a percepção e a memória, mas que elas não são o centro do processo, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica e da análise do discurso.

No que se refere à linguagem oral, algo similar acontece: o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso.

Mas não são os avanços do conhecimento científico por si mesmos que produzem as mudanças no ensino. As transformações educacionais realmente significativas têm suas fontes, em primeiro lugar, na mudança das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade, e, em segundo lugar, na transformação do perfil social e cultural do alunado. A significativa ampliação da presença, na escola, dos filhos do analfabetismo – que hoje tem garantia de acesso, mas não de sucesso – deflagrou uma forte reflexão em relação à organização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade que se converte em conteúdos escolares, e à formação dos professores por um ensino mais eficaz.

Como questão da pesquisa, tem-se: é possível, em relação às questões de língua portuguesa do concurso público tomado para análise, afirmar que a Escola tem cumprido seu papel social de formar cidadãos com competência discursiva? Sabe-se que o Ensino Médio é o responsável pela complementaridade da chamada educação básica. Nesse sentido, o Ensino Médio deverá responder pelas exigências não apenas daqueles educandos que desejam/podem prosseguir os estudos como também daqueles que necessitam se voltar para o mundo do trabalho.

Entende-se que o ensino de língua materna não pode estar dissociado do uso real da linguagem. Assim, cabe ao ensino preparar os sujeitos para o exercício da cidadania, e, sobretudo, integrando-os no mundo do trabalho com possibilidades de progresso pessoal.

Os objetivos desta pesquisa foram: a) avaliar o desempenho dos alunos concluintes do Ensino Médio, nas questões de Língua Portuguesa, do concurso público 2004/001 (Banco do Estado de Santa Catarina S.A. – BESC), em relação ao objetivo fundamental do Ensino Médio que é formar para o mundo do trabalho seguido do exercício da cidadania; e b) estabelecer relação entre teoria e prática, ou seja, verificar se o preconizado pelos Parâmetros

Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular de Santa Catarina está em consonância com a formulação da prova aplicada neste concurso público.

Em termos gerais, esta pesquisa apresenta pontos de contato com a área da teoria e análise de linguagem e com a área da lingüística aplicada ao ensino, uma vez que se procurou averiguar se a prova do concurso BESC – Concurso público 2004 está norteado pelos PCNs e a Proposta Curricular Catarinense, bem como se o desempenho dos candidatos refletiu os objetivos do Ensino Médio, quais sejam, preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente.

O ensino de língua portuguesa deve estar relacionado às situações reais de uso, e como um dos principais objetivos é a formação do cidadão também para o mercado de trabalho, faz-se necessário compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significações e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Pode-se considerar a linguagem como um trabalho, no sentido de que não tem caráter nem arbitrário nem natural, mas necessário, ou seja, ambos são resultados da interação entre homem e realidade natural e social, logo, mediação necessária, produção social.

Aqui a mediação deve ser entendida como relação constitutiva, ação que transforma, que modifica, portanto não pode estar apartada da sociedade que a produz.

A partir destas concepções, evidencia-se que a língua é produzida socialmente, que sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens. Dessa forma, a Escola como instituição formadora de sujeitos deve estar em conformidade com o que a sociedade exige.

Do ponto de vista de sua organização, esta dissertação apresenta mais quatro capítulos. No segundo capítulo é exposta a fundamentação teórica na qual a pesquisa está ancorada. No terceiro capítulo, é apresentada a metodologia. No quarto capítulo, são apresentadas as análises e discussão dos dados, organizada em duas partes, quais sejam: análises com base no

contexto sócio-histórico cultural e análises com base nas habilidades linguístico-discursivas.

Por último, no quinto capítulo, são apresentadas as considerações finais.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, são apresentados os principais pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Curricular Catarinense e Letramento.

### **2.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

Nesta seção, são apresentados um breve histórico dos Parâmetros Curriculares Nacionais, processo de elaboração, apresentação do documento, a língua portuguesa nos PC-NEM.

#### **2.1.1 Um breve histórico**

Até dezembro de 1996 o ensino fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei, ao definir as diretrizes e bases da educação nacional, estabeleceu como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória) quanto para o ensino médio (segundo grau, não-obrigatório), proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimen-

to de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Foram também generalizadas as disposições básicas sobre o currículo, estabelecendo o núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio. A parte diversificada foi mantida objetivando contemplar as peculiaridades locais, a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos. Aos Estados coube a formulação de propostas curriculares que serviriam de base às escolas estaduais, municipais e particulares situadas em seu território, compondo, assim, seus respectivos sistemas de ensino. Essas propostas, na sua maioria, foram reformuladas durante os anos 80, sob a forma de reorientação curricular ou de projetos de formação de professores, na revisão das práticas tradicionais de alfabetização, enfim, procurando adequar-se as tendências educacionais que se generalizavam nesse período. Esse avanço deu-se, talvez, porque a demanda quantitativa já estava praticamente satisfeita e isso contribuiu na abertura do espaço para a questão da qualidade na educação, seja porque a produção científica na área tornou possível repensar as questões envolvidas no ensino e na aprendizagem, o fato é que a discussão da qualidade do ensino progrediu consideravelmente.

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da declaração de Nova Delhi – assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo –, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

O compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares objetivando o contínuo aprimoramento, foi

consolidado pela elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação.

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-las aos ideais democráticos e à busca de melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público par com a educação em geral e em particular com o ensino fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que dá ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade.

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos. Para dar conta desse vasto objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal.

### **2.1.2 O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Esse processo teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiência de outros países.

A discussão da proposta deu-se através de inúmeros encontros, dos quais participaram técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, membros de conselhos estaduais, representantes de sindicatos, enfim, todas as áreas ligadas ao magistério.

Em quase sua totalidade os pareceres recebidos apontaram a necessidade de uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada, surgiram diversas possibilidades de atuação das universidades e das faculdades na elaboração de novos programas de formação de professores, vinculados à implementação dos Parâmetros.

### **2.1.3 Apresentação do documento**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) estão divididos em quatro partes: a) Bases legais; b) Linguagens, códigos e suas tecnologias; c) Ciência da natureza, Matemática e suas tecnologias; e d) Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Na primeira parte, Bases legais, são apresentadas leis, bases filosóficas, informações sobre todo o processo de elaboração além da metodologia. Aponta para um Ensino Médio significativamente diferente do que se tinha, exigindo, dessa forma, mudanças de concepções, valores e práticas, mas ancoradas na LDB (9.394).

Com relação a LDB, a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Art.1º, § 2º da Lei nº 9.394/96). As bases legais são enfáticas no que diz respeito à necessidade de desenvolver competências básicas para o exercício da cidadania bem como para o desempenho de atividades profissionais.

Assim, pressupõe-se que toda a sociedade deve estar em conformidade com tal lei, em relação à educação formal e, principalmente, à entidades responsáveis pela elaboração de concursos que selecionem candidatos para ingressarem ao mundo do trabalho.

Na parte “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, encontram-se orientações teóricas, reflexões sobre o sentido do ensino-aprendizagem de competências gerais a serem objetivadas no Ensino Médio. Estão incluídas nessa parte: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Conhecimentos de Informática.

Nota-se a importância dada à linguagem neste documento norteador de todas as propostas curriculares do país. O texto deixa claro o que se deve entender por linguagem:

A linguagem é considerada aqui 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 da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (PCNEM, 2002, p. 125).

É inegável a importância que a linguagem adquire para qualquer civilização. Toda prática social é mediada pela linguagem, principalmente a linguagem verbal. Desta forma, o trabalho com a língua deve centrar-se na perspectiva de linguagem como interação, como produção de sentidos, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados (...)” (BAKHTIN, 1997, p. 112).

Todo ato de linguagem tem um caráter dialógico. De acordo com os PCNEM (2002), esse caráter dialógico impõe uma visão além do ato comunicativo superficial imediato. Há bem mais que uma necessidade de reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, articu-

lados por múltiplos códigos, e processos e procedimentos comunicativos, uma vez que isso é a garantia da participação ativa na vida social.

#### **2.1.4 A Língua Portuguesa nos PCNEM**

A linguagem verbal ocupa um lugar privilegiado dentre todas as linguagens. Conforme os PCNEM (2002), a linguagem verbal, na sua forma oral ou escrita, representada pela língua materna, tem o papel de viabilizar a compreensão e o encontro dos discursos que circulam nas diferentes esferas da vida social. A competência lingüística não é algo abstrato, está relacionada com os diversos contextos de uso da língua. O documento trata a língua como um código ao mesmo tempo comunicativo e legislativo. “Apenas o domínio do código restrito não resulta no sucesso da comunicação” (PCNEM, 2002, p.131).

Percebe-se que, pelo documento, que a competência lingüística resulta do domínio não só da língua materna, que isso o aluno já traz consigo, mas também de todas as outras variedades, como a língua considerada pela norma padrão. Aponta para uma reflexão o uso da língua na vida e na sociedade.

A competência lingüística do aluno do Ensino Médio não se pauta exclusivamente pelo domínio da língua legitimada pela norma padrão, mas por saber utilizar a língua em situações formais ou informais que exijam graus de distanciamento e reflexão “sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência lingüística vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade lingüística e dos inúmeros discursos concorrentes” (PCNEM, 2002, p. 131).

A disciplina de Língua Portuguesa na LDB nº 5.692/71 vinha dividida em estudos da língua e estudos de literatura. Essa dicotomia repercutiu na organização curricular: a sepa-

ração entre gramática, estudos literários e redação. Livros didáticos e até vestibulares reproduziram esse modelo.

Até nos dias atuais, pode-se verificar que o eixo condutor do ensino da Língua Portuguesa ainda continua sendo a gramática, mas entendido como sendo o estudo da nomenclatura, descontextualizado com o uso e a função que essa adquire no texto, nas interações sociais.

Pode ser visto no texto dos PCNEM:

O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola (PCNEM, 2002, p. 137).

O ensino deve estar centrado na língua compreendida tanto como linguagem que constrói mundos, significados, como também o poder que a língua tem de desconstruir mundos; o como se pode manipular ou não pela linguagem. Uma língua situada nas relações humanas, não uma língua desarticulada com o contexto social vivido.

A língua é essencialmente dialógica e como tal que deve ser tratada. O que se pode ver em Bakhtin:

na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (1997, p. 113).

A linguagem como construção humana, histórica, além de um sistema lingüístico comunicativo em determinados contextos, deve ser o eixo condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, no Ensino Médio. Deve-se considerar a unidade básica da linguagem o texto, situado nas diferentes esferas da sociedade. O aluno deve “ser

considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano” (PCNEM, 2002, p.139).

Além de trazer noções de língua, linguagem, interação, o texto dos PCNEM traz uma tabela de competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa. Serão citadas algumas, tais como:

- considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;
- analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (interação, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas);
- confrontar opiniões e ponto de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;
- compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significações e integradora da organização do mundo e da própria integridade.

Diante de tais competências a serem desenvolvidas, a escola não pode mais trabalhar o ensino da Língua Portuguesa dissociado de seu uso em sociedade, em situações reais de uso diversos, devendo entender a linguagem como um espaço dialógico, em que os interlocutores se comunicam. Os educadores devem conscientizar-se que é na e pela linguagem que é possível transformar a realidade social/histórica.

## **2.2 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA**

Nesta seção são apresentadas, a seguir, um breve histórico sobre a elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina, a concepção filosófica na qual está embasada, a orientação teórica para o ensino de Língua Portuguesa, a metodologia para tal disciplina e objetivos de ensino.

### **2.2.1 Um breve histórico**

A primeira Proposta Curricular de Santa Catarina foi resultado da discussão e estudo sistemático realizados sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação, entre 1988 e 1991, momento em que se pretendeu dar ao currículo escolar catarinense uma certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas desse marco teórico. Em 1998, procurou-se aprofundar e rever a Proposta Curricular do Estado a partir da versão sistematizada em início de 1991, incorporando as discussões realizadas no âmbito da teoria que lhe dá sustentação desde aquela época, esforçando-se para superar posturas lineares que eventualmente pontuavam a primeira edição. A realização do Congresso Nacional de Educação, em dezembro de 1996, trouxe ao Estado discussões acerca da pedagogia histórico-cultural realizadas na Alemanha, nos Estados Unidos, na Espanha, na Argentina e no Brasil. A segunda edição, 1998, é resultado do trabalho do Grupo Multidisciplinar, da contribuição de professores de todas as regiões do Estado e do auxílio de consultores advindos de universidades de diversas partes do país. Coube ao Grupo Multidisciplinar sistematizar os textos que compõem essa edição.

### 2.2.2 Concepção filosófica

A Proposta Curricular de Santa Catarina está fundamentada em dois eixos: na concepção de homem e na concepção de aprendizagem. Esses dois eixos estão intrinsecamente ligados, ao se decidir que homem se quer formar, escolhe-se o que ensinar. Para essa proposta, o homem é entendido como ser social e histórico. Somente em um raciocínio dialético pode-se entender que o homem faz a história, ao mesmo tempo em que é determinado por ela. Ao se compreender a história como elaboração humana é possível ter esse entendimento.

Assim, o projeto educacional desenvolvido pela SED (Secretaria de Estado da Educação e do Desporto), por meio da PCSC, apresenta-se com uma base sócio-histórica (ou histórico-social), o homem como produto e produtor da sociedade.

Para Marx (*apud* PCSC, 1998, p. 15),

os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com as quais se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.

Para a PCSC, o conhecimento produzido é um patrimônio coletivo, devendo, pois, ser socializado e isso deve ser garantido a todos. Zela pela inclusão e não pela exclusão. Zelar para que todos aprendam, garantir que o conhecimento do qual o professor é portador seja efetivamente oportunizado a todos os alunos.

Pode-se perceber, a partir dessa proposta que, ao se adotar tais concepções, haverá mudança no relacionamento com o conhecimento. Dado que, ao conceber o homem como ser histórico, que faz a sua própria história e ao mesmo tempo é determinado por ela, a aprendizagem, centrada na concepção histórico-cultural, não é determinada biologicamente, mas sim resultado de um processo histórico e social que cada ser tem acesso. Cabe à Escola propiciar

esse direito. Assim, tem-se uma política de inclusão e não de exclusão, como se sabe que é o que ainda acontece em nossa sociedade.

Nessa concepção de aprendizagem, o processo pedagógico passa a ter realmente sentido, uma vez que todos são capazes de aprender. “As concepções que permitiam a classificação das crianças e dos jovens em capazes e incapazes de aprender podiam muitas vezes levar a escola a remeter à natureza a responsabilidade pelo fracasso escolar” (PCSC, 1998, p. 17). Assim, essa abordagem histórico-cultural compreende que é nas relações e nas interações sociais que há a apropriação do conhecimento. Cabe a Escola a responsabilidade ética com a aprendizagem de todos, dado que ela é a interlocutora nessas interações sociais com os alunos.

Quanto à Língua Portuguesa, a proposta apresenta a linguagem humana como o objeto que possibilita a interação humana em contextos específicos, sendo fundamental para a constituição do próprio pensamento e da consciência. Busca, desta forma, principalmente, em Vygotsky e em Bakhtin a concepção de linguagem. Tal proposta atribui à linguagem verbal a função de formadora da mente e da consciência.

Para Vygotsky (*apud* REGO, 1997), é a estrutura complexa humana originária do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social. As características tipicamente humanas não são inatas ao homem, nem são resultados de pressões do meio externo. Elas provêm da interação dialética do homem com seu meio sócio-cultural. A cultura é parte essencial que constitui a natureza humana, por isso as características psicológicas humanas resultam dessa interação homem e sociedade.

Os instrumentos técnicos e os sistemas de signos construídos através da história é que são mediadores dos homens entre si e deles com o mundo.

A linguagem é um signo mediador por carregar consigo os conceitos criados pela cultura humana.

Vygotsky (*apud* REGO, 1997) destaca dois elementos que são responsáveis pela mediação: o instrumento que é o regulador das ações sobre os objetos, e os signos que é o regulador das ações sobre o psiquismo humano. Portanto, a relação entre homem e mundo não se dá de forma direta, a mediação é feita através das “ferramentas auxiliares” da atividade humana que são: os instrumentos e os signos. Apenas a espécie humana tem a capacidade de criar novas ferramentas, e é através delas que os processos de funcionamento psicológico são produzidos pela cultura. Dessa forma, Vygotsky dá a linguagem um destacado papel no processo de pensamentos.

Quando se fala da consciência humana como sendo um produto da história social, sente-se a necessidade de um estudo das mudanças que acontecem no desenvolvimento mental a partir do contexto social. Esse desenvolvimento tende a causar a independência do comportamento humano em relação aos motivos biológicos.

De acordo com Vygotsky (*apud* REGO, 1997), as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas devem ser investigadas nas relações sociais do homem com o meio externo. O indivíduo não é apenas um produto do seu contexto social, mas um colaborador ativo na criação dele.

Descobrir a relação entre a dimensão biológica e a cultura, pode-se entender as formas especificamente humanas. De acordo com esse ponto de vista, Vygotsky (*apud* REGO, 1997) examinou a origem da complexidade do psiquismo humano, nas condições sociais constituídas historicamente e que, segundo ele, estão relacionadas ao trabalho social, ao emprego de instrumentos e ao surgimento da linguagem. Com essas ferramentas é que se dá a mediação entre o homem e o mundo. Por meio delas, o homem além de dominar seu meio ambiente, domina também o seu comportamento.

O processo de desenvolvimento das habilidades e funções humanas, conforme Marx (*apud* REGO, 1997), como também o surgimento da sociedade, são produtos do traba-

lho. O homem através do trabalho, não só transforma a natureza, com a intenção de suprir suas necessidades, mas também se transforma. O trabalho, então, torna-se um mediador das relações dos homens entre si e com a natureza.

A linguagem é um sistema de signos que dá aos homens a possibilidade de um intercâmbio social desde que compartilhem de um mesmo sistema de representação da realidade. Cada palavra tem um significado exclusivo. A palavra “árvore” representa o conceito deste elemento presente na natureza, dessa forma substitui a realidade. É por esse motivo: o de dar aos homens significados específicos, que a linguagem permite a comunicação entre eles.

Dessa forma, os sistemas simbólicos, para Vygotsky (*apud* REGO, 1997), que são representantes da realidade, principalmente a linguagem, tem o papel de mediador, que permite a comunicação entre os homens, a definição de significados partilhados por determinado grupo cultural, a percepção e a interpretação dos objetos, acontecimentos e situações do mundo.

Assim, para Vygotsky, “[...] os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica” (*apud* REGO, 1997, p. 55). É impossível considerar o desenvolvimento humano como algo previsível, ele está relacionado com o contexto sócio-cultural em que o indivíduo está incluído, e acontece de forma dialética e dinâmica por meio de rompimentos e desequilíbrios que ocasionaram constantes reorganizações por parte do sujeito. O desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro.

Discordando da visão ambientalista, o homem não é um mero produto de um determinismo cultural, ou seja, não é um ser passivo, que reage apenas às pressões do meio, mas sim alguém que interage com o mundo, podendo inclusive transformá-lo, renovando sua própria cultura, pois é nessa relação dialética que o indivíduo se compõe e se liberta.

Nessa visão, pode-se encontrar Bakhtin (1997) ao afirmar que a fala está sempre ligada às estruturas sociais, pois ela é de natureza social e não individual. Percebe-se, dessa forma, que o princípio dialógico permeia a concepção de Bakhtin de linguagem. Para esse autor, o dialogismo é a condição do sentido do discurso.

É no espaço do texto que enunciador e enunciatário interagem, daí decorre o dialogismo. O dialogismo pode ser entendido como o espaço interacional entre o eu e o tu, ou entre o eu e o outro, no texto.

Outro aspecto a ser considerado do dialogismo, segundo Barros (2003), é o do diálogo entre muitos textos da cultura, que se instaura em cada texto. Para essa autora, o texto pode ser concebido como “o ponto de intersecção de muitos diálogos, cruzamento de muitas vozes oriundas de práticas de linguagem socialmente diversificadas” (BARROS, 2003, p.4).

Pode-se entender o dialogismo, segundo Bakhtin (1997), pelo deslocamento do conceito de sujeito. O sujeito deixa de ser o centro e é substituído por diferentes vozes, mesmo que seja um eu ou um tu, uma vez que é um sujeito histórico e ideológico.

A ideologia, para Bakhtin (1997), é um reflexo das estruturas sociais, por isso quando ocorre uma modificação de ideologia, conseqüentemente, há uma modificação da língua; sendo a língua um sistema de signos, logo todo signo é ideológico e tudo que é ideológico é um signo. Desta forma, para o autor, não existe ideologia sem signos.

Um signo não representa somente parte de uma realidade, ele também reflete outra que pode ser-lhe fiel ou não, por isso todo signo está submetido aos critérios de avaliação ideológica que irão avaliar se ele é verdadeiro, falso, correto, bom, etc.

Cada signo ideológico, de acordo com Bakhtin (1997), além de representar uma realidade é também uma parte material dela. Todo fenômeno que age como signo ideológico é materializado como: som, massa física, cor, movimento do corpo ou outra coisa qualquer, objetivando dessa forma a realidade do signo e tornando-o um fenômeno do mundo exterior.

Portanto, entender um signo significa aproximar o signo compreendido de outros signos já conhecidos, ou seja, o entendimento se dá através da resposta a um signo por intermédio de signos, formando uma cadeia ideológica.

A cadeia ideológica, para esse autor, vai ligando as consciências individuais umas as outras. Apenas no processo de interação social é que a consciência torna-se consciência, pois está repleta do conteúdo ideológico.

O ideológico é o meio de comunicação que se encontra entre indivíduos organizados. Um sistema de signos só pode constituir-se entre indivíduos socialmente organizados, portanto a consciência individual só pode ser explicada a partir do meio ideológico e social. O signo materializa-se através da comunicação.

Para Bakhtin:

a palavra é o fenômeno ideológico por natureza. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (1997, p. 36).

### **2.2.3 Orientação teórica para o ensino de Língua Portuguesa<sup>2</sup>**

A base teórica, para o projeto educacional da SED, é a abordagem sócio-histórica ou histórico-social. A linguagem humana ocupando o papel fundamental para o desenvolvimento de todo conhecimento. Estudar a linguagem é estudar o próprio ser humano, uma vez que esta é o que diferencia dos outros seres; é esse trabalho simbólico, essa capacidade de

---

<sup>2</sup> Convém salientar que, ao longo da Proposta Curricular de Santa Catarina, as palavras consideradas chaves para a orientação do leitor, aparecem todas em negrito.

expressar/comunicar/interagir com o outro e consigo mesmo que dá a si o poder de dizer e se dizer.

De acordo com a PCSC, é a Vygotsky que se deve a fundação de uma nova psicologia, que substituiria a psicologia introspectiva da consciência individual para uma psicologia que pudesse explicar as funções psicológicas complexas, tais como: memória voluntária, imaginação criativa e solução de problemas abstratos. A partir daí que ele hipotetizou como propriedade elementar da consciência humana o conceito de mediação.

Vygotsky desejava encontrar a especificidades dos processos psicológicos humanos, não aceitava que o comportamento humano se reduzisse a cadeias de reflexos (behaviorismo). Em 1924, começa a trabalhar com Luria, e afirmavam que havia conexões indiretas entre estímulos recebidos pelo homem e respostas emitidas sempre através de elos que, então, chamaram de mediação. A mediação, segundo Vygotsky, entre homem e mundo, dá-se por meio de dois elementos: instrumentos e signo.<sup>3</sup>

Na hipótese de mediação proposta por Vygotsky, são instrumentos psicológicos citados por ele: a língua, formas de numeração e cálculo, mecanismos mnemotécnicos, simbolismos algébricos, obras de arte, etc. São criações artificiais da humanidade, portanto elementos da cultura. Aparecem como coisas de fora, e, posteriormente, no desenvolvimento da mente, esses elementos desenvolvem-se internamente.

No seu desenvolvimento, o ser humano precisa dos elementos externos que, com o decorrer do processo, cedem lugar às representações mentais, substituindo os objetos do mundo real. Tal processo Vygotsky chama de interiorização ou internalização

---

<sup>3</sup> Já tratado no item 2.2.2

Segundo a PCSC (1998, p.57), “Vygotsky considera fundamental nos processos de desenvolvimento e de desintegração a **formação de conceitos**, que se definem no que ele chama de **idade de transição**, ou seja, da infância para a adolescência”. A criança passa a pensar em conceitos, para esse autor, a partir de outro sistema de pensamento que ele chama de conexões complexas. São conexões ordenadas concretas relacionadas com o objeto, mediada pela memória. “Já o conceito diz respeito a um espectro bem mais amplo do mundo: forma-se a personalidade, a autoconsciência, a concepção de mundo” (PCSC, 1998, p. 57).

No texto da proposta, aparece ainda, segundo Vygotsky, dois tipos de conceito: os **cotidianos** e os **científicos**. Aqueles são representações que se estabelecem do concreto para o abstrato, sendo espontâneas e estes podem ser chamados de generalizações do pensamento. Nesse processo, ocorre uma dependência entre conceitos, resultando na formação de sistemas.

Cabe à Escola o desafio de proporcionar à criança mediações necessárias para atingir o nível dos conceitos científicos.

Mikhail Bakhtin assim como Vygotsky compõem, principalmente, a fundamentação teórica da Proposta Curricular de Santa Catarina. Ao colocar a palavra como signo ideológico por excelência, traz uma contribuição importante para o estudo da linguagem e suas implicações, como o estudo da língua em todas as suas modalidades. Concebe a língua como processo e não como instrumento. Apresenta a língua com suas características: polifonia, polissemia, incompletude, dialogia constitutiva.

Mikhail Bakhtin considera que a língua, por ser sócio-histórica, materializa-se entre indivíduos socialmente organizados que produzem enunciações, produtos da interação locutor-ouvinte. Neste sentido, a interação verbal é um traço fundamental da língua que só se realiza (e só tem existência de fato) nas enunciações.

O uso da língua, para este autor, está relacionado com as diversas atividades humanas. A língua se realiza em enunciados concretos e únicos. Esses enunciados, embora únicos, refletem as esferas de comunicação e caracterizam-se por três dimensões constitutivas: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Dessa forma, uma vez que os gêneros são entendidos por Bakhtin como tipos de enunciados marcados pelas esferas de utilização da língua, eles também são caracterizados por estas dimensões.

Assim, por perceber que as situações de comunicação exercem influência no funcionamento da língua, organizando conseqüentemente diferentes tipos de textos, Bakhtin desenvolve o conceito de gênero de discurso. Para ele: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominaremos de gênero do discurso” (BAKHTIN, 1992, p. 279 ).

A comunicação verbal acontece através de enunciados e esses enunciados têm começo e fim pela alternância do sujeito falante. Bakhtin concebe a oração como unidade da língua e o enunciado como unidade da comunicação verbal. Como unidade da língua, a oração não é marcada pela alternância de sujeitos, não é capaz de provocar *atitude responsiva* do outro locutor. Diz o autor: “As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente lingüística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações [...]” (BAKHTIN, 1992, p. 297).

A alternância de sujeitos falantes apresenta-se tanto no diálogo como também em outras esferas da comunicação verbal. Nas obras escritas há essa alternância, pois o autor/locutor imprime sua visão de mundo, sua individualidade e espera a apreciação por parte do leitor.

Bakhtin aponta três particularidades constitutivas do enunciado: i) a alternância dos sujeitos falantes, compondo o contexto do enunciado; ii) o acabamento do enunciado; e iii) formas estáveis do gênero do enunciado. Para que haja a alternância de sujeitos é necessário o acabamento, ou seja, “[...] o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas” (idem, p. 299). Compreende-se o *querer-dizer* do locutor e, devido a isso, percebe-se o *acabamento* do enunciado. É por existir o *acabamento* que há a possibilidade de resposta.

Neste sentido, também, o locutor concretiza o *querer-dizer* pela escolha de um gênero do discurso. A comunicação verbal acontece moldada nos gêneros, independentemente de quaisquer conhecimentos teóricos que os interlocutores possam ter sobre eles, pois é um conhecimento moldado na prática. O gênero dita aos usuários da língua suas regras, limites e abrangências. Adquire-se a língua materna ouvindo-se e reproduzindo-se enunciados durante a comunicação verbal e, conjuntamente, os vários tipos desses enunciados, ou seja, os gêneros do discurso. Cada usuário possui o conhecimento dos gêneros utilizados em sua comunidade discursiva, mesmo que não seja de forma explícita; e tem conhecimento suficiente para reconhecer, diferenciar os gêneros que domina e, assim, escolher um gênero apropriado em relação à situação de comunicação que está vivendo, de acordo com seus objetivos e necessidades.

O texto da Proposta Curricular de Santa Catarina traz ainda algumas considerações sobre a concepção comunicativa da linguagem que reduziu a comunicação, esquecendo o papel do outro na interação verbal. Assim,

tal esquema, que enfatiza para as línguas a função de referenciar o mundo, privilegia a possibilidade de transparência nesta referenciação, e que prevê que uma linguagem limpa, **não desviante**, estabeleça esta relação, para que as informações a “transmitir” sejam claras e concisas (PCSC, 1998, p. 62).

Assim, a proposta abre possibilidades para que sejam tratados na Escola todos os tipos de linguagem, todas as variedades. Para que o aluno possa não sair da escola afirmando que desconhece a língua portuguesa, uma vez que a língua tratada acima, na citação, como não desviante tem a ver com um ideal de língua. O falante que tem competência lingüística é aquele que sabe dominar todas as variedades em decorrência do contexto de uso.

Orlandi (*apud* PCSC, 1998) sugere que a linguagem pode apresentar-se sob três modalidades, em relação ao seu uso, quais sejam: autoritária, polêmica e lúdica. O discurso pedagógico, embora com os esforços que se tem feito atualmente, ainda tende para o autoritarismo. O aluno deve ser ouvido, expor seu ponto de vista, etc. deve-se redirecionar todo o processo pedagógico, de forma a garantir oportunidades ao aluno. O professor deve esforçar-se no sentido de abandonar o autoritarismo que a hierarquia social lhe outorgou, fazendo com que a linguagem no espaço escolar se torne polêmica, “pela aceitação de vozes diferenciadas e discordantes, e a partir daí promova um trabalho coletivo...” (PCSC, 1998, p. 63).

#### **2.2.4 Concepção de metodologia para o ensino de Língua Portuguesa**

Não se pode pensar a metodologia como um simples conjunto de técnicas elaboradas para atingir metas determinadas. Tal metodologia não serve para a concepção de linguagem tratada pela proposta curricular.

Na formação de alunos tanto do Ensino Fundamental como no Ensino Médio, tem-se observado que o aluno é treinado para responder a estímulos previstos. A Escola insiste no papel de mera transmissora de conhecimentos, em vez de mediar a construção de conhecimentos.

A Proposta Curricular de Santa Catarina prevê, então, uma metodologia de trabalho que deve “ser entendida como orientação pedagógica para o processamento de uma prática congruente, não dissociada daqueles princípios que regem a concepção de linguagem assumida, com todas as suas implicações” (1998, p. 68).

É imprescindível que se abandone o autoritarismo nas relações dentro da escola como também na sala de aula. Segundo o texto da proposta, compreender o processo de aprendizagem é atuar no sentido de que haja continuidade no conhecimento, no saber, e que isso não acontece sozinho, mas sim nas interações. Nessa caminhada, tanto professor quanto aluno vão construindo o saber.

No ensino de Língua Portuguesa, é impensável ignorar questões prévias como: antes de qualquer consideração específica sobre a atividade em sala de aula, é imprescindível que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve a compreensão e a interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Assim, o enfoque que se dá os conteúdos, a seleção deles, a bibliografia utilizada, as estratégias de trabalho com os alunos, o relacionamento, tudo corresponderá à opção adotada.

Outra questão quando se fala em ensino, é o *para que ensinamos o que ensinamos?* Ignorando que o ideal seria – o que ensinar, como ensinar, etc., estreitamente ligados ao “para que”.

No caso de ensino de língua portuguesa, uma resposta ao “para que” remete tanto a concepção de linguagem quanto a uma postura relativamente à educação, pois ambas se fazem presentes na articulação metodológica.

### 2.2.5 Objetivos do ensino de Língua Portuguesa

Embora seja comum se ouvir dizer que o objetivo do ensino da Língua Portuguesa seja “dominar a língua”, há o desconhecimento de que a língua deve ser o espaço privilegiado em que se estabelecem as relações sociais, espaço de interação, que só se realiza pela língua. Nesse sentido, no de dominar a língua, precisaria apreendê-la para depois aprendê-la.

Convém ressaltar que os discursos de uma sociedade que se materializam em textos, exercem forte influencia/controla sobre seus usuários de uma língua, uma vez que não se pode dizer tudo o que se quer, sempre vai depender de uma situação e dos envolvidos nessa situação. Tudo isso deve ser tratado no ambiente escolar. Assim, pode-se chegar ao consenso de que o que se faz com a língua é um “**trabalho**: o material disponível pode ser manuseado de tal forma que podemos produzir com ele coisas bonitas e gratificantes” (PCSC, 1998, p. 71). A escola deve incorporar em seu discurso que a produção lingüística deve fazer sentido para seus alunos, dessa forma, não há como se sentir separado de sua própria língua materna.

Ao se trabalhar com a língua, também, deve-se mostrar suas características fundamentais, que é a opacidade/ambigüidade. Conforme Vygotsky,

a relação entre pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir (*apud* PCSC, 1998, p. 71)

As escolas, quanto ao ensino da Língua Portuguesa, têm primado pelo ensino da gramática da norma, pressupondo, dessa forma, para a língua o papel de referenciar o mundo através de uma transparência, desejável: “uma linguagem limpa, não desviante deve estabelecer essa relação, de modo que a “transmissão” seja “clara e concisa” para todos” (PCSC, 1998, p. 72).

O ensino da língua tem se revelado numa prática pedagógica que ainda matém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Limita-se, nesse sentido, o verdadeiro objetivo do ensino da língua portuguesa que é fazer com que as pessoas interajam socialmente. Esse dialogismo que é constitutivo da linguagem é comprimido e controlado. Dominar a gramática de uma língua não equivale ao domínio da língua. Na proposta, pode-se encontrar que esse controle da língua é chamado de autoritarismo, já que se tenta apagar o outro da relação social.

E, finalmente, são apresentados os objetivos iniciais do ensino de língua:

1. É preciso que o aluno desenvolva sua capacidade de uso da linguagem em instâncias privadas – em seus contextos particulares com uma pessoa ou pequenos grupos que não se caracterizem por formalidade – e em instâncias públicas, mais formais e fortemente institucionalizadas, de modo a não se constranger quando for necessário assumir a palavra, produzindo seja textos orais, seja textos escritos.
2. O sujeito deve ampliar suas capacidades de compreensão de textos em geral, interpretando-os e avaliando-os do ponto de vista de sua produção.
3. O sujeito precisa saber lidar com os registros variados dos textos encontrados na sociedade, principalmente com aqueles mais formais, mais próximos do ideal lingüístico.
4. O sujeito deve compreender, pelo contexto social, as variedades lingüísticas com que se defronta pelos contatos humanos, e respeitá-las, o que significa respeitar os membros da sociedade.
5. O espírito crítico deve ser estimulado para o sujeito compreender a língua como mediadora de todos os valores que circulam na sociedade, e como tal agir e reagir.
6. O sujeito deve encarar a linguagem também como meio privilegiado de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para sua formação, bem como produzi-los sempre que necessário.
7. A compreensão do funcionamento da linguagem deverá levar o sujeito a valorizar a leitura como fonte de informação e de fruição estética, bem como fonte de ampliação do horizonte cultural (PCSC, 1998, p.72)

Fica evidente que, as concepções teóricas que subjazem esses objetivos privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua. E, dessa forma, o trabalho pedagógico nessa linha, dará condições ao sujeito a plena participação em seu meio social.

### **2.3 LETRAMENTO: PERSPECTIVA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Existem várias críticas quanto ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, uma vez que é valorizada apenas uma modalidade lingüística e também há uma grande preocupa-

ção com o ensino apenas de nomenclaturas gramaticais. O que se pode observar tanto nos PCNs quanto na PCSC com relação ao ensino de Língua Portuguesa, é que se devem criar situações em que o aluno possa ter o domínio da linguagem em diferentes instâncias sociais de uso, principalmente em instâncias públicas, de forma que facilite sua inclusão no mundo da escrita e, com isso, aumente suas possibilidades de exercício pleno da cidadania.

Tem-se, então, um ensino que ainda continua atrelado às velhas concepções por um lado, e, por outro, propostas de ensino, com relação à Língua Portuguesa, que se embasam em concepções de linguagem como interação social, espaço próprio da realidade da língua. Desta forma, os conteúdos a serem trabalhados devem estar voltados para que seja garantido ao aluno o uso efetivo da língua, em situações lingüisticamente significativas para esses sujeitos.

Assim, o ensino da língua não pode deixar de considerar essas diferentes instâncias sociais de uso da linguagem, “os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social” (GERALDI, 1996, p. 28).

Conforme esse autor,

a língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção (GERALDI, 1996, 28).

Ao se considerar os usos da língua, levando em consideração as instâncias sociais, deve-se entender que tanto a oralidade quanto o letramento fazem parte dessas práticas sociais cotidianas. Para Soares (*apud* BAGNO, 2002, p. 52), letramento é “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”.

Pode-se verificar, então, que o saber ler e escrever não tem significação para o sujeito, se esse não tiver condições para o letramento, isto é, condições para que se desenvolva cada vez mais para o seu exercício como cidadão, na vida em sociedade.

Nesse sentido, deve-se ter uma nova concepção de língua, não se referindo a um sistema de regras determinado, abstrato e homogêneo, mas sim uma língua heterogênea, em que se pressupõe variadas formas de manifestação, histórica e social – uma vez que é o resultado de práticas sociais/históricas. E, com isso, uma nova concepção de ensino de língua, que objetive não só a produção de textos escritos como também orais, uma vez que esse aluno estará atuando na sociedade em que vive, nas relações com o outro, em todas as esferas sociais. O aluno deve entender como a língua é utilizada nos mais variados contextos, e, principalmente, saber usá-la.

Conforme pode ser visto nos PCNEM (2002, p. 139):

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais.

Assim, observa-se que a centralidade dos PCNEM (2002) está em relação às diferentes formas de uso da linguagem, pois, conforme já descrito anteriormente, não se centra na língua enquanto abstração, homogênea. Daí a importância também de se trabalhar a oralidade no ensino de Língua Portuguesa nos variados contextos, tanto formais como informais. Na fala, a produção de sentido é por meio tanto da linguagem verbal quanto da não verbal, como a entonação, os gestos, contado direto com o outro, etc.

De acordo com Marcuschi (2003), é impossível investigar oralidade e letramento sem se referir aos usos dessas duas práticas sociais. Para esse autor, é quase impossível o tratamento das relações entre oralidade e letramento centrando-se apenas no código. Representa,

dessa forma, “mais que uma mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais” (MARCUSCHI, 2003, p. 15).

Tal mudança, segundo esse autor, aconteceu a partir dos anos 80, em relação aos estudos das três décadas anteriores nas quais eram examinadas a oralidade e a escrita como sendo opostas, dicotômicas. Atribuía-se a escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se via na oralidade e na escrita como sendo práticas sociais. Hoje, segundo esse autor, tanto a oralidade como letramento são concebidos como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais.

O que se pode verificar diariamente é que se lida com práticas de letramento e oralidade, uma vez que a língua só existe em razão de usos. Pode-se notar que na sociedade em que se vive há a valorização da escrita. Pode-se afirmar que a escrita tornou-se um

bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. (...) por isso friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e a avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder (MARCUSCHI, 2003, p. 16)

Sabe-se que a oralidade tem uma “primazia cronológica”, mas o uso da escrita na sociedade em que se vive adquiriu um valor social superior à oralidade. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características particulares.

Ao se tratar de práticas sociais da linguagem, convém ressaltar que essas práticas acontecem por meio de textos orais ou escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Um melhor detalhamento sobre gêneros textuais/discursivos pode ser feito na seção, 2.2.3 – Orientação teórica para o ensino de Língua Portuguesa, de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina.

### 3 METODOLOGIA

De um modo geral, a metodologia desta pesquisa está baseada numa perspectiva discursiva da linguagem. Buscou-se, para tal estudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular de Santa Catarina como bases essenciais para a discussão que se pretendeu nesta pesquisa.

O *corpus* da presente pesquisa é a prova do concurso BESC – Concurso público/2004 – que foi aplicada em uma escola pública estadual, com uma turma de 28 alunos, concluintes do Ensino Médio, na segunda quinzena de novembro de 2004. Foram escolhidas as 20 questões de língua portuguesa. Tais provas foram aplicadas em horário normal de aula, com duração de 90 minutos para responderem às questões.

As partes que constituem o plano textual da prova “Concurso público – BESC/2004”, estão assim organizadas:

1ª parte: folha de rosto com elementos prescritivos para a realização da prova;

2ª parte: 20 questões de Língua Portuguesa;

3ª parte: 20 questões de Matemática;

4ª parte: 8 questões de noções de informática; e

5ª parte: 32 questões de conhecimentos bancários.

A duração do concurso foi de 4 horas, para que o candidato respondesse todas essas questões, como pode ser vista acima, agrupadas em 5 partes.

#### 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

De um modo geral, pode-se dividir a prova de língua portuguesa do Concurso BESC/2004 em dois blocos gerais, em um primeiro momento apresenta-se um texto e cinco questões relacionadas a esse texto, que acionam nos sujeitos respondentes capacidades discursivas, ou seja, conhecimentos sócio-históricos para poder dar conta da busca das respostas. Uma segunda parte, embora ainda envolva tal texto, apresentado inicialmente, são apresentadas 15 questões que acionam apenas capacidades lingüístico-discursivas dos sujeitos envolvidos.

São apresentadas, a seguir, uma tabela em que se pode visualizar o número de acertos das questões de língua portuguesa aplicadas aos alunos concluintes do Ensino Médio. Em seguida, discute-se cada questão, relacionado conhecimentos que deveriam ser acionados nos candidatos, demonstrando suas capacidades discursivas ou capacidades lingüístico-discursivas. Para um melhor esclarecimento, são feitas algumas considerações sobre essas duas capacidades utilizadas para a análise das questões.

| <b>Questões</b>              | 01   | 02   | 03   | 04   | 05   | 06   | 07   | 08   | 09   | 10   |
|------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| <b>Frequência de acertos</b> | 6    | 6    | 14   | 6    | 10   | 3    | 6    | 18   | 6    | 8    |
| <b>Percentual de acertos</b> | 21,4 | 21,4 | 50,0 | 21,4 | 35,7 | 10,7 | 21,4 | 64,3 | 21,4 | 28,5 |

Tabela 1 – Frequência e percentual de acertos de 28 alunos de 3ª série do Ensino Médio – 10 questões da prova de Língua Portuguesa do Concurso 2004/001 do BESC.

| Questões                     | 11   | 12   | 13   | 14   | 15   | 16   | 17   | 18   | 19   | 20   |
|------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| <b>Frequência de acertos</b> | 3    | 3    | 3    | 3    | 7    | 14   | 3    | 7    | 1    | 3    |
| <b>Percentual de acertos</b> | 10,7 | 10,7 | 10,7 | 10,7 | 25,0 | 50,0 | 10,7 | 25,0 | 10,7 | 10,7 |

Tabela 2 – Frequência e percentual de acertos de 28 alunos de 3ª série do Ensino Médio – 10 questões da prova de Língua Portuguesa do Concurso 2004/001 do BESC.

Quanto à capacidade discursiva, pode-se afirmar que diz respeito ao contexto sócio-histórico cultural no qual o sujeito/cidadão está inserido. Dessa forma, contextualizado com o meio social, esse sujeito tem conhecimentos armazenados suficientes que lhe darão suporte diante de situações/problemas que possam requerer tais conhecimentos para as soluções. Sabe-se que este concurso realizado foi em nível nacional, embora os aprovados devam trabalhar no estado de Santa Catarina. Assim, a equipe que elaborou as questões de Língua Portuguesa idealizou o candidato, um leitor virtual, ao formular questões que envolvessem conhecimentos de mundo. Resta saber, se o candidato, leitor real, correspondeu a essa expectativa. Como vai ser demonstrado a seguir.

No que se refere à capacidade lingüístico-discursiva, deve-se entender conhecimentos gramaticais, embora se saiba que não existe língua sem gramática e que essa gramática deve ser trabalhada com os alunos de forma a ir ao encontro de um dos objetivos colocados pelos PCNs (Ensino Médio – orientações complementares dos PCNs), que é considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social. O que se pode perceber, também, conforme é apresentado na PCSC (1998), que devem ser explicitados dois planos da língua: a **língua-estrutura** e a **língua-acontecimento**. A língua-estrutura engloba a gramática, o arcabouço disponível na sociedade, que deve ser de conhecimento de qualquer usuário. Mas, ao lado dessa estrutura, há o discurso, a língua em uso. Devendo, dessa forma, essas duas “línguas” estarem em relação dialética: “na medida do uso, vão se consagrando formas e construções...” (PCSC, 1998, p. 84).

Seguem as análises, divididas conforme já citada anteriormente em dois blocos.

#### 4.1 ANÁLISES COM BASE NO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO CULTURAL

Nesta seção, são analisados os graus de simetria/assimetria do quesito ‘contexto sócio-histórico-cultural’ em relação às questões de Língua Portuguesa para candidatos num concurso de abrangência estadual, o concurso BESC/2004. Por exemplo: em relação ao texto midiático apresentado no concurso, *A reconstrução do mercado interno*, refletir sobre o seu processo de elaboração, no que se refere a elementos de contextualização sócio-histórico-cultural em maior ou menor proporção. A partir disso, são analisadas as categorias textuais que poderiam situar/contextualizar o candidato, segundo o modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005).

A Proposta Curricular de Santa Catarina/Língua Portuguesa (1998) aborda o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma contextualização sócio-histórica-cultural. Inicia o capítulo de LP com uma citação de Bakhtin, que trata que “a significação da palavra se refere à **realidade efetiva** nas condições reais da comunicação verbal” (PCSC-LP, 1998, p. 55 – grifo meu).

Partindo desta *realidade efetiva*, tem-se a importância de um ensino que promova a interação social para a construção das funções psicológicas de um indivíduo, pois acredita-se que o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

Na perspectiva da produção sócio-histórica do conhecimento observa-se que o trabalho cooperativo é fundamental. É nessa relação com outro, orientada e partilhada pelo professor, que a identidade do sujeito aluno se sobressai; ou seja, é exatamente

nesse relacionamento que o sujeito pode reconhecer-se como personalidade. (PCSC – LP, 1998, p.87)

Nesta perspectiva, cabe ao professor de português ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos lingüísticos, nas mais variadas situações de suas vidas. A concepção de linguagem deve partir, portanto, do uso social (desta língua), na interação, cuja concepção de apropriação de linguagem é social e os sujeitos da linguagem estão mergulhados no social que os envolve.

Em Monteiro (2000, p. 13), tem-se a concepção social da linguagem, com base nos estudos de Labov (1972):

A língua e a sociedade são duas realidades que se inter-realcionam de tal modo, que é impossível conceber-se a existência de uma sem a outra. Com efeito, a finalidade básica de uma língua é a de servir como meio de comunicação e, por isso mesmo, ela costuma ser interpretada como produto e expressão da cultura de que faz parte. (MONTEIRO, 2000, p.13).

É comum se observar alunos que iniciam seu processo de aquisição da língua materna na escola, a partir de uma realidade e uma cultura que muitas vezes lhes são desconhecidas, por serem muito distantes da realidade lingüística em que estão inseridos.

Sabe-se que a língua falada no Brasil não é homogênea, ou seja, as pessoas não usam a língua da mesma maneira. Dependendo do meio social, ou socioeconômico, ou cultural, ou a situação de comunicação, nós temos diferentes de uso da língua, mais ou menos formais/informais, a depender do contexto socioestilístico específico.

A existência de variações e estruturas heterogêneas nas comunidades lingüísticas é uma realidade corretamente estabelecida, tendo em vista que, nos últimos anos, foi possível dar conta de que esta é a situação normal, pois a heterogeneidade não só é comum, mas ela é também o resultado de fatores lingüísticos básicos. Para ele heterogeneidade está na própria língua e ele demonstra isso através da sistematicidade de diferentes variações (sociais estilís-

ticas e/ou inerentes)<sup>5</sup>. Nessa perspectiva, todas as formas da língua são submetidas à variação, e é do jogo dessas variações coexistentes que pode nascer à evolução (ou a mudança lingüística). Para ele, ainda, não é possível compreender a evolução de uma mudança lingüística fora da vida social da comunidade na qual ela está inserida, isto porque as pessoas sociais operam continuamente sobre a linguagem.

O ensino de Língua Portuguesa que toma a língua como sendo homogênea, ou seja, sem variações, sem relevar a questão da diversidade ou da heterogeneidade lingüística, tanto em relação à fala quanto à escrita, mostra-se insuficiente no preparo do aluno para a sua vida acadêmica e para toda a sua vida profissional.

Mas será que as questões de Língua Portuguesa do concurso do BESC/2004 foram organizadas relevando o contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridos os candidatos que moram e que cursaram os ensinos fundamental e médio em Santa Catarina? Estariam atendendo efetivamente às necessidades do candidato, especialmente no que diz respeito às suas habilidades de letramento, sobretudo aquelas voltadas para a organização do pensamento e da dimensão criadora?

Vamos partir do pressuposto: *O texto 'A reconstrução do mercado interno' mostrou-se um instrumento eficiente na avaliação da compreensão leitora dos candidatos do concurso do BESC/2004, a partir das questões de 01 a 05, atendendo efetivamente à formação sócio-histórico-cultural de um candidato de ensino médio, especialmente no que diz respeito às suas habilidades de letramento, sobretudo aquelas voltadas para a organização do pensamento e da dimensão criadora?* Retomemos, então, o que estamos entendendo como letramento (tanto no sentido *estrito* quanto no sentido *lato*), segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 225).

---

<sup>5</sup> Nesta perspectiva da linguagem, os estudos descritivistas de Labov (1972) também vão nesta direção.

### Letramento<sup>6</sup>, como sentido *lato*:

É entendido como o acervo de conhecimento produzido, transmitido e acumulado por meio da escrita na sociedade e de seu impacto sobre ela, incluindo aí o desenvolvimento social que acompanhou a expansão da escrita desde o século XVI. Kleiman (1995) o define como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos para objetivos específicos (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 225).

### Letramento, como sentido *estrito*:

Refere-se ao conjunto de estratégias usadas na redação e leitura de variados gêneros textuais, especialmente os empregados na divulgação do conhecimento acadêmico. Entre essas estratégias, ressaltamos a capacidade de elaborar um texto levando em conta os objetivos do autor e as expectativas dos interlocutores e leitores. [...] Inclui a capacidade de analisar o texto, identificando-lhe as partes constitutivas, hierarquizando as idéias ali avançadas e reconhecendo o processo de progressão ou continuidade temática, inclusive as reiteraões e digressões. Desta forma, compreende a capacidade de contextualizar o texto em função das condições que presidiram a sua produção, tais como sua inserção no **momento sócio-histórico** e no estado da arte da tradição epistemológica em que se inscreve, reconhecendo o quadro conceitual que lhe serve de matriz e a polifonia que dele emana (Bortoni-Ricardo, 1995, p. 226 – Grifo nosso)

Com base em Bortoni-Ricardo, acrescentamos ainda como estratégias de letramento (sentido estrito) a *precisão vocabular* e a *estruturação morfossintática* que garantam a coerência das idéias e a coesão textual.

Abaixo, o texto do concurso BESC/2004:

#### *A reconstrução do mercado interno*

*O ano de 2003 foi muito difícil para o mercado interno. Como me disse um dirigente de empresa que vende para o mercado local, "bônus só em 2005". Tal desempenho fica muito claro quando se analisa o resultado da evolução do PIB até o terceiro trimestre do ano passado: apenas as exportações puxaram o crescimento.*

*O governo foi neutro, os investimentos caíram, e, especialmente, reduziu-se o consumo das famílias, que responde por algo como 60% do PIB total. A persistência de modestos níveis de consumo no último quadrimestre implica um crescimento nulo, ou próximo disso, em 2003 para a economia como um todo e um Natal sem brilho.*

*A queda da renda do cidadão é, claramente, a maior causa de tal desempenho: o rendimento médio do trabalho caiu 14,6% em termos reais, no período que vai de agosto a outubro de 2003, comparado com igual período de 2002. Segmentos do mercado informal, como o dos trabalhadores autôno-*

---

<sup>6</sup> Observamos que, mesmo abordando o termo letramento em duas perspectivas, estamos propondo o seu uso como o que uso equivivamente ao termo inglês *literacy*. Maiores esclarecimento, consultar Soares (2003) e Kleiman (1995).

mos, perderam mais: 21%. A massa total de rendimentos do trabalho caiu 3,5% em 2001, 5,6% em 2002 e deverá ter encolhido 6,8% em 2003.

Com perda de rendimento desta magnitude e grandes dificuldades de encontrar ocupação, o trabalhador está desanimado com o presente (embora siga esperançoso com o futuro) e trata de pagar contas em atraso. A inadimplência do comprador está num nível historicamente baixo, como revelam os dados da Serasa e do SPC.

Essa situação permite dizer que a recuperação econômica iniciada no fim do ano será lenta e desigual. O motor da recuperação está sendo, sem dúvida, a expansão das operações de crédito ao consumidor, possibilitadas pelas contínuas reduções da taxa-Selic, do Banco Central. Entretanto, com o consumidor cauteloso, as vendas estão lentas, e este 2003 que termina deverá mostrar um movimento parecido com o de 2002, que não foi brilhante.

Ao mesmo tempo, a melhora na economia será desigual, dada a queda da renda acima relatada. Os dados recentes do comércio mostram isso: nos dois últimos meses, as vendas de eletrodomésticos, que se movem a crédito, foram bem positivas em comparação ao ano anterior. Por outro lado, as vendas de supermercado e combustíveis, que são pagas à vista, seguem caindo pesadamente. No global, a soma ainda era negativa.<sup>35</sup>

Entretanto, é certo que, em 2004, o desempenho do mercado interno será positivo, ainda que partamos de um patamar bastante reduzido. De um lado, o mecanismo de dissídios coletivos vem proporcionando alguma recuperação de renda para o pessoal do mercado formal (as reposições salariais têm sido da ordem de 15% para uma inflação corrente de 6%); por outro lado, a taxa-Selic continuará a ser reduzida a partir do patamar de 16,5% a que chegou no fim do ano passado, com o que o crédito continuará a se expandir.

A continuidade de um belo desempenho das exportações seguirá sendo uma forte causa para a expansão do PIB, complementado por uma modesta melhora na formação de capital. Esperamos um crescimento total na faixa de 3 a 3,5% neste ano.<sup>47</sup>

O ponto relevante a salientar segue sendo a questão da sustentabilidade. Com o mercado interno tão reduzido pela contínua queda na renda do consumidor, serão necessários vários anos de crescimento continuado para recuperarmos o que se perdeu. E isso, por sua vez, depende de uma retomada firme dos investimentos, que ainda não está à vista. Este tema fica para os próximos meses.<sup>53</sup>

(José Roberto Mendonça de Barros. *Primeira Leitura*<sup>7</sup>, nº 23, janeiro de 2004)

Como se pode constatar, trata-se de um texto midiático, porque se pode ler a referência à fonte, ‘Primeira Leitura’, número do exemplar e ano de edição. Mas ainda, observa-se que não há informações lingüísticas que poderiam orientar o candidato se a mídia utilizada seria revista ou jornal, por exemplo, informação que só poderiam ser determinadas a partir do conhecimento prévio do leitor, situado sócio-histórico-culturalmente. Como analista de questões da linguagem apenas, e não como cientista de questões econômicas do país, só obtive a informação de que ‘Primeira Leitura’ se trata de uma revista de assuntos políticos e econômi-

<sup>7</sup> Revista *Primeira Leitura*. Maiores informações: [www.primeiraleitura.com.br](http://www.primeiraleitura.com.br).

cos por consulta extralingüística (via web). Entretanto, o candidato deveria inferir que o texto era da mídia escrita, seja ela jornal ou revista.

Segundo Bortoni-Ricardo (*op. cit.*, p. 230), quando nos deparamos com um texto para leitura, é muito importante identificarmos as condições de produção desse texto: *qual a sua procedência? Quem o escreveu? Quando? Com que intenções? Para que público-leitor? Qual o gênero do texto?*

Para a autora acima citada, nas sociedades em que se desenvolveu ou se fez uso de sistemas de escrita, pratica-se uma ampla gama de gêneros textuais, relacionados às diversidades das atividades sociais, profissionais, religiosas, educacionais etc. Acrescenta que alguns gêneros são próprios do local – ou domínio social do trabalho –, outros são próprios do domínio do lar, da família, da vizinhança. As características físicas do texto (manuscrito, impresso, digital) e suas características lingüísticas já nos dão informação sobre o gênero textual, se se trata de extrato bancário, de um editorial de jornal, de um folheto de propaganda e outros constituem gêneros textuais distintos, distribuídos nos diversos domínios sociais.

No texto *A reconstrução do mercado interno*, há vários índices físicos que o marcam como um texto jornalístico, como os períodos curtos e justapostos, isto é, com uma estrutura sintática mais simples, com pouco uso de períodos compostos por subordinação, por exemplo, como nos enunciados a seguir:

- *'O ano de 2003 foi muito difícil para o mercado interno.'* (Linha 1)
- *'Esperamos um crescimento total na faixa de 3 a 3,5% neste ano.'* (Linha 47)
- *'O ponto relevante a salientar segue sendo a questão da sustentabilidade.'* (Linha 48)
- *'Este tema fica para os próximos meses.'* (Linha 52)

Como exemplos de períodos auto-explicativos, constatamos o uso intensificado de dois-pontos, caracterizando orações apositivas, como os enunciados a seguir:

- *Tal desempenho fica muito claro quando se analisa o resultado da evolução do PIB até o terceiro trimestre do ano passado: apenas as exportações puxaram o crescimento.*(Linha 3)
- *Segmentos do mercado informal, como o dos trabalhadores autônomos, perderam mais: 21%.* (Linha 14)

- *A queda da renda do cidadão é, claramente, a maior causa de tal desempenho: o rendimento médio do trabalho caiu 14,6% em termos reais, no período que vai de agosto a outubro de 2003, comparado com igual período de 2002. (Linha 11)*

Também o vocabulário de *A reconstrução do mercado interno* parece ser acessível a leitores com ensino médio completo, embora exija algum conhecimento prévio de economia e finanças esperados para o exercício de serviços bancários. Na dinamicidade vocabular, vê-se que não se trata de um texto estritamente técnico para economistas, por exemplo, até porque, como já o falamos, trata-se de um texto midiático. O que tomamos como quesito negativo foi o tamanho do texto: 55 linhas, longo demais para o respectivo concurso, em relação ao quesito ‘duração e número de questões’.

Para esta autora (Bortoni-Ricardo), ao se fazer uma leitura de interpretação de um determinado texto, além de se identificar as condições de produção do discurso e o gênero textual, costuma-se estabelecer uma interação com o próprio texto, pois busca-se, no conhecimento de mundo (sócio-histórico-cultural), as informações básicas que permitem acessar as informações daquele texto.

No texto *A reconstrução do mercado interno*, pode-se distinguir as informações novas e o conhecimento pressuposto, ou seja, aquele conhecimento em que o leitor já traz consigo no ato de ler. Pode-se dizer que vão entender bem o referido texto aqueles leitores que têm um conhecimento sócio-histórico do Brasil, no que se refere a dados sócio-político-econômicos. Por exemplo: os candidatos deveriam saber que o ano de 2003, a que o texto se refere, seria o segundo ano de um governo que dizia melhorar a economia a curto prazo, elevar o PIB, por exemplo, logo que assumisse o tal governo. Então, esperar melhoras apenas para 2004, era, de fato, uma realidade não esperada para a maioria dos brasileiros.

Seguem, agora, as questões, embora já se tenha discutidos de uma forma geral.

*1*

*Após uma leitura cuidadosa do texto, é possível afirmar com certeza que o autor o escreveu:*

- (A) em novembro de 2003.
- (B) em outubro de 2003.
- (C) no terceiro trimestre de 2003.
- (D) no final do ano de 2003.
- (E) entre o Natal e o Ano-Novo de 2003.

Na **questão 1**, apenas 21,4 % dos candidatos (alunos) acertaram a questão. O que vem a confirmar que no texto tomado para ser o eixo condutor da prova, não há um contexto compartilhado entre candidato (leitor) e autor. O leitor virtual inscrito nesse texto é um leitor que está situado economicamente com os acontecimentos veiculados pela mídia, e, pelo percentual de acertos, verifica-se que há um distanciamento entre o leitor real (candidato) e o virtual.

Essa questão, pela forma como foi estruturada, abre mais interpretações. Com isso, induzindo ao erro. O que se pôde observar pelas respostas dos alunos, 42,8% assinalaram a letra E, que se justifica plenamente, pois as duas respostas estão dentro de um mesmo campo semântico, qual a diferença entre as respostas marcadas pelas letras D e E?

2

*O uso de parênteses no quarto parágrafo do texto caracteriza:*

- (A) explicação de um termo anteriormente expresso.
- (B) ressalva corretiva de uma opinião aparentemente equívoca anterior.
- (C) observação complementar à opinião anteriormente expressa.
- (D) apresentação de uma alternativa a uma dúvida anteriormente expressa.
- (E) oposição à idéia imediatamente anterior, contradizendo-a.

A **questão 2**, também o percentual de acertos foi 21,4%. O candidato (aluno) deveria ter conhecimentos prévios de uso de sinais de pontuação – o uso de parênteses, e, a partir desse conhecimento, inferir que a resposta correta seria a letra (c) – *observação complementar à opinião anteriormente expressa*. Entretanto, 42,8 % dos alunos assinalaram a letra E, justamente porque aparece a conjunção concessiva “embora”, induzindo, novamente ao erro. Tem-se aqui a confirmação do que se vem ensinando nas escolas, apenas o conhecimento de nomenclaturas gramaticais e não o uso empírico da língua.

3

*O objetivo central do texto é:*

- (A) analisar as causas, desde a virada do milênio, para a redução do PIB brasileiro.
- (B) argumentar sobre a necessidade de estipular metas para o governo em 2004, que se viu desorientado no tocante ao equilíbrio da balança comercial em 2003.
- (C) apresentar fatos que apontem um provável crescimento do mercado interno para 2004, não obstante as dificuldades ainda a serem vencidas.
- (D) discutir a economia nacional, do ponto de vista do mercado interno, construindo uma visão pessimista e fatalista.
- (E) propor uma reformulação completa na economia interna do país pela revisão das taxas de juros e estímulo ao consumo a prazo.

Na **questão 3**, pelo próprio contexto do texto, pôde-se perceber que a metade dos alunos, 50%, acertaram. Talvez por pedir o objetivo central do texto (as informações já estavam marcadas lingüisticamente, não precisando de um grau maior de inferências), que, a partir de eliminações de alternativas, chegaram à resposta certa.

4

*O texto se inicia com um discurso em primeira pessoa: "Como me disse..." (L.1). Assinale a alternativa que apresente melhor análise desse procedimento e seu efeito ao longo do texto.*

- (A) Apesar de se iniciar com um discurso em primeira pessoa, o texto mantém uma análise bem isenta por parte do autor, sem configurar essencialmente um conjunto exclusivo de suas opiniões.
- (B) A introdução do discurso em primeira pessoa é suficiente para denotar uma análise personalizada, carregada mais de opiniões que de fatos.
- (C) Ao iniciar o texto com um discurso em primeira pessoa, o autor pretendeu articular um único ponto de vista para a análise da condição do mercado interno brasileiro, sem levar em conta a opinião de outros analistas econômicos.
- (D) Mesmo iniciando o texto em primeira pessoa, o autor não se nega a mesclar informações colhidas de estatísticas a opiniões estritamente pessoais, que não encontram respaldo em uma análise mais global da conjuntura econômica.
- (E) Ao situar seu discurso em primeira pessoa, o autor se deixa comprometer pela visão alheia, reproduzindo unicamente o que lhe chega como dados estatísticos, o que compromete a veracidade da análise que pretende realizar.

Nesta **questão 4**, pela elaboração, pressupõe-se que o aluno (candidato) tenha conhecimentos de efeitos de sentido na produção de um texto. Como é um texto jornalístico, um artigo de opinião, o autor dá o seu ponto de vista, mas como é conhecedor desses efeitos de sentido, exime-se de qualquer responsabilidade de seu discurso, o que fez com que apenas 21,4 % dos alunos acertassem essa questão.

5

*A última frase do texto permite ao leitor entender que:*

- (A) o autor só tratará do tema dos investimentos quando tiver mais dados para analisar, o que ocorrerá em poucos meses.
- (B) o autor, responsável por uma coluna na revista, voltará ao tema dos investimentos em breve.
- (C) não havia como correlacionar o tema dos investimentos ao do mercado interno, o que levou o autor a abandonar a idéia de escrever sobre eles.
- (D) o tema dos investimentos é tão amplo que merece ser tratado em um formato que não o de uma coluna de revista.
- (E) o autor, não tendo dados para discutir a questão dos investimentos, preferiu calar-se momentaneamente.

Na **questão 5**, o índice de acertos também é considerado baixo, visto tratar de compreensão do texto, apenas 35,7%. O que vem a corroborar com o que já foi mencionado anteriormente, ao fazer a análise do texto em geral.

De um modo geral, para compreender esse texto e dar as respostas esperadas, contava-se com um candidato (aluno) que tivesse conhecimento sócio-econômico. Daí o baixo desempenho dos alunos nestas questões consideradas discursivas.

#### 4.2 ANÁLISES COM BASE NAS HABILIDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS

Nesta seção, são analisadas as questões consideradas de cunho lingüístico-discursivas. Seguem as análises:

6

*Assinale a alternativa em que o termo NÃO tenha função adjetiva.*

- (A) *interno (L.1)*
- (B) *total (L.7)*
- (C) *último (L.8)*
- (D) *sem brilho (L.10)*
- (E) *claramente (L.11)*

Na **questão 6**, o comando é assinalar a alternativa que não tenha função adjetiva. Requer do candidato (aluno) conhecimentos de morfossintaxe. Ele deverá saber o que é uma

função adjetiva, e as opções oferecidas a ele trazem, com exceção da correta que traz um advérbio, todas funções adjetivas.

Percebe-se pelo número de acerto, que foi de 21,4%, que os alunos não acionaram conhecimentos lingüístico-discursivos. Sabe-se que a escola vem trabalhando com a gramática voltada para a nomenclatura, não trabalha com o adjetivo ou o advérbio como modalizador do discurso, com o intuito de colocar o ponto de vista do locutor, e o aluno ao se deparar com situação em que ele tenha de reconhecer, classificar as classes gramaticais, acaba não refletindo, uma vez que memoriza tais nomenclaturas apenas para as provas, e não para situações de uso da língua, até porque o domínio da língua não requer o domínio de nomenclaturas. São questões que exigem apenas uma metalinguagem. Sabe-se que o desenvolvimento da competência lingüístico-discursiva não se dará pela simples memorização de nomenclaturas. O aluno tem de compreender e usar a língua como geradora de sentido.

7

*Assinale a alternativa em que o termo NÃO siga regra de acentuação idêntica à de "famílias" (L.7).*

*(A) persistência (L.8)*

*(B) período (L.13)*

*(C) inadimplência (L.20)*

*(D) contínuas (L.25)*

*(E) dissídios (L.36)*

Na **questão 7**, o grau de exigência para os candidatos (alunos) eram conhecimentos de acentuação gráfica, mas não simplesmente se é ou não acentuado. Novamente a cobrança de memorização de regras e não de uso da língua. Diz assim a questão: assinale a alternativa em que o termo **não** siga regra de acentuação idêntica à “família”. A opção correta é a regra de acentuação das proparoxítonas. O candidato deveria fazer várias inferências, como: qual a regra que há por trás da palavra família, saber que se trata de uma palavra terminada em ditongo crescente, por isso a razão do acento agudo. Apenas 21,4 % dos alunos acertaram tal questão, justamente por tratar a língua apenas como, novamente, a memorização de regras.

A memorização mecânica de regras gramaticais não leva o aluno a articular conhecimentos e competências que o torne letrado.

8

*A expressão "ao mesmo tempo" (sexto parágrafo) poderia ser substituída, sem prejuízo de sentido, por:*

- (A) não obstante*
- (B) precipuamente*
- (C) paralelamente*
- (D) indistintamente*
- (E) inexoravelmente*

A **questão 8** exige que o candidato faça inferências semânticas. Trabalhar com significações está no dia-a-dia de qualquer cidadão. 64,3 % dos alunos acertaram essa questão. Isso mostra a capacidade do candidato de acionar comandos que requerem confrontos com significações já armazenadas em sua memória com a significação trazida pelo texto. Esse percentual, talvez por ser uma simulação de um concurso, revela um baixo nível de desempenho dos alunos. O que se esperaria 100% de acertos.

9

*Assinale a alternativa em que a palavra seja formada por processo diferente do de "investimentos" (L.6).*

- (A) crescimento (L.5)*
- (B) especialmente (L.6)*
- (C) rendimentos (L.15)*
- (D) magnitude (L.17)*
- (E) desigual (L.23)*

16

*Assinale a alternativa em que o sufixo formador da palavra apresente o mesmo valor que o presente no vocábulo "dirigente" (L.2).*

- (A) crescimento (L.5) (B) investimentos (L.6)*
- (C) persistência (L.8) (D) rendimento (L.12)*
- (E) trabalhador (L.18)*

Na **questão 9** e na **questão 16**, os conhecimentos que deveriam ser acionados são conhecimentos de estrutura/formação das palavras. Na questão 9, o índice de acerto é de 21,4%, já na questão 16, tem-se 50%, esse índice alto em relação a outra questão, deve-se ao fato de que a questão embora tratasse também de formação de palavras por meio de sufixo, o

aluno ativou conhecimentos semânticos não quanto ao sufixo, mas quanto ao próprio radical da palavra, supõe-se, dirigente e trabalhador estão dentro de um mesmo campo semântico. O mesmo sufixo formador da palavra “**dirigente**” deveria ser encontrado nas alternativas oferecidas, a) crescimento; b) investimento; c) persistência; d) rendimento; e e) **trabalhador**, que é a opção correta. Diferentemente da questão 9, que pedia uma palavra que o processo de formação fosse diferente de “**investimentos**” e as alternativas dada como a certa, “**desigual**”, não fornecia pistas semânticas quanto à outra questão. Percebe-se, nestas questões, a importância dada às regras gramaticais, pois se sabe que nenhuma regra tem importância por si mesma.

10

*No sexto parágrafo, os dois-pontos são usados para:*

- (A) *introduzir uma enumeração necessária à compreensão da frase.*
- (B) *apresentar uma explicação para o termo isso.*
- (C) *dar continuidade à frase, evitando que ela se torne longa demais.*
- (D) *expressar um outro ponto de vista paralelo à idéia apresentada anteriormente.*
- (E) *apresentar uma exemplificação que justifica a opinião anteriormente expressa.*

A **questão 10** envolve além de conhecimentos de regras de pontuação, conteúdos semânticos também. O candidato deve fazer algumas inferências não só de regras de pontuação, mas também de compreensão textual, para se localizar na questão. O valor de qualquer regra gramatical está na sua aplicabilidade, na funcionalidade da construção dos atos sociais da comunicação verbal. Visto o percentual de acertos, 28,5 %, esperava-se um número maior.

11

*Assinale a alternativa em que o que NÃO desempenhe papel idêntico ao do presente em "...reduziu-se o consumo das famílias, que responde por algo como 60% do PIB total". (L.6-7)*

- (A) *"Como me disse um dirigente de empresa que vende para o mercado local..." (L.1-2)*
- (B) *"Entretanto, é certo que, em 2004, o desempenho do mercado interno será positivo..." (L.34-35)*
- (C) *"...a taxa-Selic continuará a ser reduzida a partir do patamar de 16,5% a que chegou no fim do ano passado..." (L.38-40)*
- (D) *"...serão necessários vários anos de crescimento continuado para recuperarmos o que se perdeu." (L.47-48)*
- (E) *"E isso, por sua vez, depende de uma retomada firme dos investimentos, que ainda não está à vista." (L.48-49)*

13

*Assinale a alternativa em que o período seja composto exclusivamente por coordenação.*

(A) "O governo foi neutro, os investimentos caíram, e, especialmente, reduziu- -se o consumo das famílias, que responde por algo como 60% do PIB total." (L.6-7)

(B) "A massa total de rendimentos do trabalho caiu 3,5% em 2001, 5,6% em 2002 e deverá ter encolhido 6,8% em 2003." (L.15-16)

(C) "Com perda de rendimento desta magnitude e grandes dificuldades de encontrar ocupação, o trabalhador está desanimado com o presente (embora siga esperançoso com o futuro) e trata de pagar contas em atraso." (L.17-19)

(D) "A inadimplência do comprador está num nível historicamente baixo, como revelam os dados da Serasa e do SPC." (L.19-21)

(E) "Com o mercado interno tão reduzido pela contínua queda na renda do consumidor, serão necessários vários anos de crescimento continuado para recuperarmos o que se perdeu." (L.46-48)

As **questões 11 e 13** trazem à tona elementos conectores de enunciados, mas tratados de acordo com o ensino tradicional gramatical, como classes gramaticais, as do pronome relativo e conjunção integrante, no caso da questão 11 e conjunções coordenativas na questão 13. Mais uma vez, percebe-se a cobrança do conhecimento de nomenclaturas e não de empregos reais de uso da língua, embora seja usado o texto inicial como pretexto. Daí o baixo desempenho dos alunos nas duas questões: 10,7%.

12

*Assinale a alternativa em que o termo desempenhe a mesma função sintática que "o resultado da evolução do PIB" (L.3).*

(A) o crescimento (L.4-5)

(B) a maior causa de tal desempenho (L.11-12)

(C) os dados da Serasa e do SPC (L.21)

(D) lenta e desigual (L.23)

(E) um movimento parecido com o de 2002 (L.27)

Na **questão 12**, os comandos usados pela equipe que formulou a prova, exigem que os candidatos (alunos) acionem conhecimentos sintáticos da língua. A função sintática exigida pela questão para que o candidato (aluno) encontre nas alternativas uma similar é função sujeito, ainda uma oração subordinada, na voz passiva analítica. O que vem a confundir o candidato, uma vez que tal estrutura, na língua materna, é considerada semanticamente uma

oração com um sujeito indeterminado, comprovando o baixo desempenho dos alunos, 10,7 %.

As alternativas que são apontadas requerem conhecimentos de sintaxe, tais como objeto direto, predicativo do sujeito, sujeito na voz ativa.

14

*"...por outro lado, a taxa-Selic continuará a ser reduzida a partir do patamar de 16,5% a que **chegou** no fim do ano passado..." (L.38-40) Substituindo-se o verbo grifado no trecho acima por outro, assinale a alternativa em que **NÃO** se cometeu erro de regência verbal.*

- (A) *de que se estava no fim do ano passado*
- (B) *a que se aludiu no fim do ano passado*
- (C) *que se falava no fim do ano passado*
- (D) *de que se esperava no fim do ano passado*
- (E) *que se referia no fim do ano passado*

18

*Assinale a alternativa em que **NÃO** ocorra erro de concordância verbal ou nominal.*

- (A) *Elas mesmo decidiram resolver o problema que afligia a todos.*
- (B) *Quando ela disse "obrigado", todos aplaudiram.*
- (C) *Os coordenadores do projeto decidiram ficar só.*
- (D) *Ganharam bastantes elogios da diretoria.*
- (E) *Havia pedido emprestado cinco pares de meia.*

As **questão 14 e 18** exigem que o candidato acione a capacidade de perceber, no uso das proposições apresentadas, a regência de cada verbo, no caso da questão 14, e na questão 18, concordância verbal e nominal. Convém lembrar que a alternativa apresentada como a correta, na questão 14, traz o verbo aludir, que não é do contexto habitual do falante, por isso um percentual também baixo de acerto, 10,7%. Quanto à questão 18, que diz respeito à concordância nominal ou verbal, o índice já fica um pouco elevado, 25%. Talvez pelo fato de que os falantes tenham tais regras internalizadas, não precisando de princípios que sejam explicáveis.

15

*"...por outro lado, a taxa-Selic continuará a ser reduzida a partir do patamar de 16,5% a que **chegou** no fim do ano passado..." (L.38-40) Os termos grifados no trecho acima classificam-se, respectivamente, como:*

- (A) *artigo - artigo - preposição - preposição*
- (B) *preposição - artigo - preposição - artigo*
- (C) *artigo - preposição - preposição - artigo*
- (D) *artigo - preposição - preposição - preposição*
- (E) *preposição - preposição - artigo - artigo*

17

*Assinale a alternativa em que a palavra SE receba a mesma classificação que em "...reduziu-se o consumo das famílias..." (L.6-7).*

- (A) Ele se manifestou contrário à decisão da equipe econômica.*
- (B) Vão-se os anéis, ficam os dedos.*
- (C) As casas que se constroem hoje serão postas à venda amanhã.*
- (D) Queixaram-se da falta de atenção por parte da diretoria do clube.*
- (E) Quando se olharam, foi o suficiente para que ocorresse a aproximação.*

As **questões 15 e 17** exigem simplesmente que os candidatos acionem conhecimentos referentes a nomenclaturas, isto é, saber qual a classe gramatical. Na questão 15 basta que o candidato saiba reconhecer e identificar os artigos e as preposições. Note que o fragmento para tal análise foi retirado do texto inicial, percebe-se que, embora queiram dar uma roupagem textual/discursiva à questão, ela continua sendo a cobrança de nomenclaturas, o percentual de acertos foi de 25%. Não oferece uma reflexão lingüístico-discursiva para a questão, não faz o candidato refletir sobre a importância que tal partícula tem e as possíveis mudanças de sentido se retirada ou se trocada em um mesmo contexto. O mesmo acontece com a questão 17, em que se pede a classificação da palavra "se". Agora fornecendo uma frase retirada do texto em que aparece a palavra "se": "... reduziu-se o consumo das famílias..." Como alternativas, várias outras frases são oferecidas para que o candidato reflita; todas aparecendo a palavra **se** em destaque. Exigindo, também, apenas conhecimentos morfológicos, isto é, a classe da palavra se, piorando o número de acertos, agora 10,7%. Ao se exigir tal conhecimento do candidato/aluno, não se considera o estudo da gramática como estratégias para a produção de textos situados socialmente, o que se tem é mecanismos da gramática isolados do ato interlocutivo/dialógico, característico da linguagem. Tais questões deixam à margem o papel da língua na construção de interações do dia-a-dia e o papel do outro, constitutivo dessas interações.

19

*Assinale a alternativa em que ocorra construção lingüística aceitável segundo a norma culta.*

- (A) *Ele requereu o documento com a máxima urgência.*
- (B) *Se nós os vermos amanhã, entraremos em contato.*
- (C) *Não resolveu-se os problemas de encaminhamento dos papéis.*
- (D) *Tratam-se de questões inaceitáveis para a comissão organizadora.*
- (E) *Ela entrevistou assim que foi possível.*

A **questão 19** é a que teve menor índice de acerto, 3,6%. Pelo enunciado da questão já se percebe uma certa incoerência, pelo uso da palavra aceitável: assinale a alternativa em que ocorra construção lingüística **aceitável** segundo a norma culta. Também é uma questão que aciona no candidato conhecimentos lingüístico-discursivos, como o de concordância/conjugação verbal.

20

*Assinale a alternativa em que NÃO haja erro de grafia de palavras.*

- (A) *canjica - berinjela - rubrica - exceção - necessidade*
- (B) *geito - monje - beringela - ínterim - pudico*
- (C) *pajem - excessão - consciência - púdico - flagelo*
- (D) *enchente - rúbrica - monge - aziago - piscina*
- (E) *qüinqüênio - marrom - pixação - ascensão - fórceps*

E, finalmente, a **questão 20**, refere-se à ortografia da língua. Apenas 10,7% de acertos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou o desempenho dos alunos concluintes do Ensino Médio, utilizando como objeto para tal avaliação as questões de Língua Portuguesa do concurso público do BESC/2004, para o cargo administrativo, oferecido a candidatos com nível médio completo para todo o Estado de Santa Catarina. A análise deu-se a partir dos pressupostos teórico-metodológicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Proposta Curricular de Santa Catarina e de perspectivas de Letramento voltadas para o ensino de língua materna, e foi dividida em dois blocos, quais sejam um bloco baseado no contexto sócio-histórico-cultural e o outro, baseado nos aspectos lingüístico-discursivos. Os resultados evidenciaram que a prova de Língua Portuguesa elaborada para esse concurso público não está ancorada nas perspectivas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e, por ser um concurso de âmbito estadual – Santa Catarina – não está também de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina.

A questão de pesquisa, apresentada na introdução deste trabalho, será neste momento, retomada e respondida: é possível, em relação às questões de língua portuguesa do concurso público tomado para análise, aplicados a alunos concluintes do Ensino Médio, afirmar que a Escola tem cumprido seu papel social de formar cidadãos com competência discursiva?

Pelas questões consideradas nesta pesquisa, em que o candidato (aluno) deveria ter conhecimento sócio-histórico cultural para poder respondê-las, os dados revelaram, pelo

baixo desempenho, que o candidato ideal considerado para o concurso público, não correspondeu ao aluno concluinte do Ensino Médio. Dessa forma, pode-se afirmar que embora se tenha parâmetros que devam ser seguidos pelas instituições de ensino, e, assim, por órgãos que elaboram tais concursos, os dados revelaram que não há consonância entre essas partes, e, assim, acaba refletindo no desempenho do candidato (aluno).

De acordo com os PCNs Ensino Médio<sup>8</sup> – Orientações complementares aos PCNs – Linguagens, códigos e suas tecnologias, com relação às competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, no que diz respeito à gramática, aparecem três objetivos, quais sejam:

- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos; e
- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.

Assim, diante do exposto acima, e das reflexões em torno das questões formuladas para o concurso público BESC/2004, pôde-se observar que, as questões consideradas lingüístico-discursivas, centram-se no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal, esquecendo-se de elaborar tais questões sob uma perspectiva semântico-discursivo-pragmática que levem o candidato a perceber essas relações nas questões propostas como mecanismos de escrita da língua considerada padrão. Desta forma, distanciando-se tanto do que se tem nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto à Proposta Curricular de Santa Catarina

---

<sup>8</sup> <http://www.portal.mec.gov.br>

quanto ao ensino da Língua Portuguesa. O trabalho com a gramática deve estar ancorado em uma perspectiva de linguagem enquanto interação e deve ser refletido com os alunos a função(ões) semântico-discursiva(s) das classes gramaticais. Faz-se necessário também que os estudos/pesquisas cheguem ao professor na sala de aula, seja da área da lingüística ou da análise do discurso. Ao centrar-se no ensino gramatical, na “decoreba de nomenclaturas” (definições de pronomes, orações subordinadas etc.), o ensino deixou de explorar outras realidades da língua, como interpretações de discurso e de estimular uma consciência maior sobre a linguagem, isto é, tratar a língua como produção de sentido.

Pode-se afirmar, então, no que diz respeito ao objetivo do ensino de Língua Portuguesa nas escolas, assim como o objetivo do Ensino Médio, que é formar cidadão para o mundo do trabalho, que é desenvolver o pensamento sistêmico, a capacidade de abstração, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou melhor, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para o risco, para procurar e aceitar críticas, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Essas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania em um contexto democrático. Compreender que a preocupação com outros aspectos da linguagem – embora todos importantes na formação da competência lingüística – não têm se mostrado válido para ignorar o cuidado com um ensino gramatical que permita um aprendizado reflexivo do idioma.

Freqüentemente o profissional limita-se a trabalhar com aspectos discutidos em seu curso universitário *sobre* e não *da* língua. Os cursos universitários têm de, necessariamente, abrir espaço a essa reflexão gramatical, para não perderem o trem da história neste domínio, além de orientarem o ensino do idioma nos níveis fundamentais e médio. Não se trata de a-

bandonar a gramática normativa, mas fazer com que o aluno seja capaz de reconhecer as variantes e analisar as diferenças, visto que o desempenho no *corpus* analisado revelou que os alunos aprenderam nomenclaturas e não exercitaram outras possibilidades.

Quanto aos critérios de elaboração da prova, também pode-se afirmar que não estão condizentes com o que preconiza as diretrizes maiores da educação e os objetivos propostos do Ensino Médio como já discutido anteriormente.

Do ponto de vista das limitações da pesquisa, o que se verifica é que as conclusões aqui apresentadas são ainda bastante iniciais, quanto ao desempenho dos alunos, uma vez que o *corpus* precisa ser ampliado para se obter resultados mais consistentes, principalmente em termos percentuais.

As discussões aqui apresentadas mostram como resultados iniciais válidos tanto para futuras pesquisas quanto para atividades pedagógicas.

Por fim, quanto a indicações para futuros trabalhos, essa pesquisa abre caminhos para vários tópicos relacionados ao estudo da língua. É possível tanto se ampliar a abordagem dessas análises, confrontando o ensino público e o privado, quanto também trabalhar com os próprios professores a respeito do que se tem como objetivo fundamental do Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociólogo na ciência na ciência da linguagem. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. De M. E. Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In BARROS, Diana Luz Pessoa e FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 2003.

BORTONI-RICARDO. **Nós chegemu na escola, e agora?** São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica: Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio/ Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

<http://www.portal.mec.gov.br> . Acessado em março de 2005.

KLEIMAN, A. (Org.) 'O que é letramento?' **Os significados do letramento**. São Paulo, Mercado de Letras, 1995.

MARCUSHI, Luis Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

MEC/SEF (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental, Brasília.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo, Contexto, 2003.



**ANEXO A – TÍTULO DO ANEXO A**

Texto do Anexo A.

Este trabalho foi digitado conforme o Modelo:  
“Dissertação”  
do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem  
da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL  
desenvolvido pelo Prof. Dr. Fábio José Rauen.