



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Marietta Nunes Nidecker

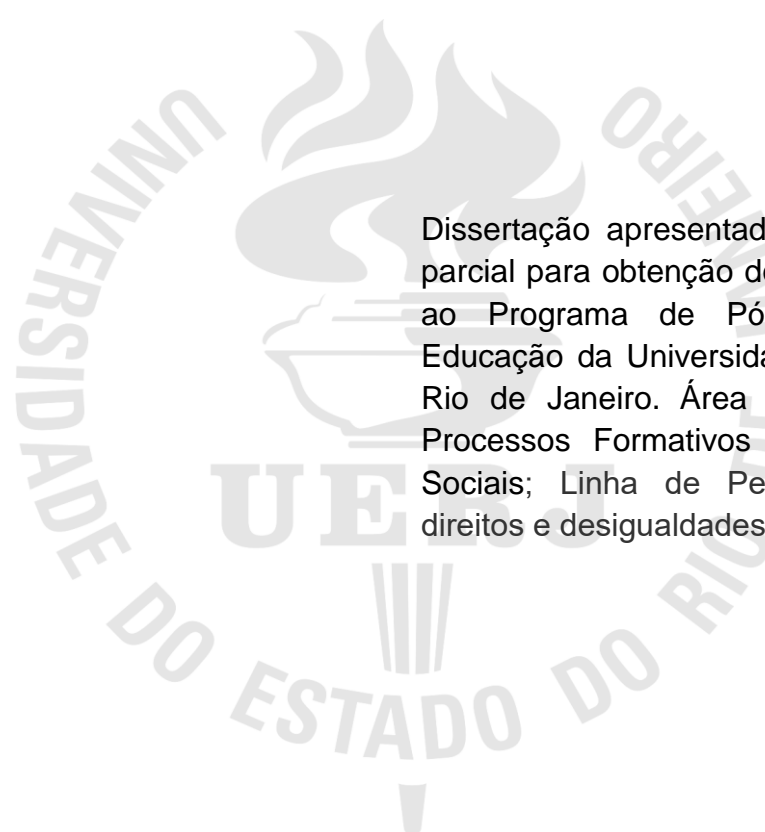
**Preconceito linguístico e redação do ENEM: variações  
linguísticas e as competências avaliadas**

São Gonçalo

2017

Marietta Nunes Nidecker

**Preconceito linguístico e redação do ENEM: uma reflexão sobre variações linguísticas e as competências avaliadas**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais; Linha de Pesquisa “Políticas, direitos e desigualdades”.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Gláucia Campos Guimarães

São Gonçalo

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

**FEITA NA BIBLIOTECA**



Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Marietta Nunes Nidecker

**Preconceito linguístico e redação do ENEM: uma reflexão sobre variações linguísticas e as competências avaliadas**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais; Linha de Pesquisa “Políticas, direitos e desigualdades”.

Aprovada em 03 de maio de 2017.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Glaucia Campos Guimarães (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Marcelo Macedo Corrêa e Castro  
Faculdade de Educação – UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Alexandra Garcia  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Elaine Ferreira Rezende de Oliveira  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2017

## DEDICATÓRIA

À Luiza, *“minha flor, minha cor, minha cara...”*.

## AGRADECIMENTOS

*“...dando graças constantemente a Deus Pai por todas as coisas, em nome de nosso Senhor Jesus Cristo.” Efésios 5:20*

Uma das convicções que tenho a respeito de mim mesma é a certeza de possuir um coração, sinceramente, grato. E é valorizando detalhes, aparentemente, simples e até insignificantes para muitos, é que me deleito com as pequenas e grandes conquistas e transbordo de gratidão por viver cada momento, compreendendo-os como oportunidades. Às vezes, com inseguranças e lágrimas, mas nunca desprezando o que pode tornar-se um motivo para agradecer...

A Deus, pelo dom da vida e pela sensibilidade com que me formou.

À minha orientadora, prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gláucia Guimarães, pelo apoio, pela amizade e por sua leveza tão autêntica, que muito me ensinaram e enriqueceram.

Aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Educação, do Curso de Mestrado desta universidade, pela contribuição com minha formação.

À minha filhinha Luiza Nidecker Pinheiro, por existir e iluminar minha vida. Obrigada, filha, por me inspirar a ser sempre uma pessoa melhor e por ser minha motivação a prosseguir. Amo-te mais que tudo, minha moreninha...

Ao meu amor Leonardo Justino Pereira, pelo incentivo e apoio em cada detalhe do curso de mestrado. Confesso que você me inspirou, profundamente, ao retorno à vida acadêmica... Sua atenção, seu cuidado, sua presença, sua amizade, sua participação efetiva em tudo o que diz respeito a mim e à nossa pequena fazem minha vida muito mais feliz. Obrigada, meu amor, por escolher, a cada dia, estar ao meu lado. Você, talvez, não tenha noção do quanto te admiro.... Amo-te...

À minha mãe linda, Ledimar Nunes Nidecker, uma mulher incrível e inspiradora... Minha mãe é amor, doação, emoção sem limites.... Amo sua história e sua sensibilidade... Gostaria de ter o poder de interferir no tempo e fazer com que ela nunca se sentisse abandonada, inferior ou com uma autoestima baixa... Mãe, agradeço, de coração, por ter priorizado a nossa criação (minha e do meu irmão), por ter abandonado uma carreira promissora pra cuidar de sua filhinha... Mas, por favor, tome a sua vida nas mãos e olhe pra você, pro seu potencial... Ainda há tempo... Obrigada por tudo!

Ao meu pai, meu “paiaço”, Luiz Alberto Nidecker, por ser, verdadeiramente, PAI. Dele herdei minha tendência reflexiva e questionadora, bem como o gosto pelo conhecimento e aprofundamento intelectual. Com ele aprendo tanto... Obrigada, meu paizinho, pela dedicação, pelas renúncias que fez em nosso favor, por esconder muitas vezes sua dor para nos demonstrar força e segurança... Obrigada por ter estado ao meu lado em cada momento. Sei que tenho um PAI e isso é um colo para o meu coração... Tenho muito orgulho em ser sua filha....

Ao meu irmão, Matheus Nunes Nidecker, por sua amizade e torcida. Tenho por ti um grande amor e a certeza de que seremos para sempre amigos. Obrigada por ser presente em minha vida e pelo sobrinho lindo e amado que me deu.

Aos demais familiares que, de alguma forma, acompanham minha vida e representam acolhimento, união, amizade e amor... Vozinha, tias, tios, primos e primas, amo todos vocês!

À minha amiga Ana Paula Oliveira, presente do mestrado para vida inteira, pela parceria, força, incentivo e companheirismo... Sua amizade foi fundamental em todo esse processo. Descobri, a essa altura da vida, que tenho uma irmã gêmea... Obrigada, amiga querida...

Aos meus colegas de trabalho e amigos da vida inteira, pela alegria com minhas conquistas, pelas vibrações e incentivo. Vanessa Coutinho de Matos, Maria José Coutinho de Matos, Andréa Hoffmann, Carla Maurício Viana, Flaviane Tomaz, Denise Aguiar, Kátia, Eduardo Assunção, Tatiane Coelho, obrigada pela amizade de vocês!

À minha psicóloga, Bruna Favalessa Miguel, por me encorajar a acreditar em mim mesma e me ajudar a “espantar meus fantasmas”.

À minha comunidade de fé, Igreja Presbiteriana Betânia Litorânea, por ser um lugar de paz e autorreflexão que muito me ajudaram em todo esse processo.

É... Eu disse que sou grata...

*Mas o que me importam as palavras,  
Se com um abraço sou consolada,  
Se sou feliz, mesmo calada,  
Se com um olhar me sinto amada?*

*Marietta Nidecker*



## RESUMO

O presente trabalho buscou explicitar a pluralidade linguística do Brasil e perceber que, infelizmente, o preconceito linguístico é uma realidade que tem representatividade nas competências avaliadas na prova de redação do ENEM. A partir de uma análise qualitativa – através de pesquisa bibliográfica-documental e do olhar da autora sobre a questão – a prova de redação aplicada no exame apresenta-se como o objeto da investigação. O agente pesquisador vivencia, de perto e constantemente, as questões pesquisadas, já que ele próprio está suscetível às demandas político-sociais que se apresentam antes e no decorrer da pesquisa. Buscamos refletir e argumentar sobre desigualdade, sociolinguística, currículo, gerencialismo educacional e afins, visando a constatar a necessidade de políticas curriculares e educativas mais democráticas.

Palavras-chave: Sociolinguística. Políticas curriculares. Desigualdade. Redação no ENEM.

## RÉSUMÉ

Cette étude visait à clarifier la pluralité linguistique du Brésil et de réaliser que, malheureusement, la discrimination linguistique est une réalité qui a une représentation dans les compétences évaluées en ENEM le test d'écriture. A partir d'une analyse qualitative - par la recherche bibliographique-documentaire et le regard de l'auteur sur la question – le test d'écriture appliquée à l'examen est présenté comme l'objet de la recherche. L'expérience de l'agent de chercheur, de près et en permanence, avec les questions de recherche, car il est lui-même sensible aux revendications politiques et sociales qui se posent avant et pendant la recherche. Nous cherchons à réfléchir et argumenter sur inégalité, sociolinguistique, programme d'études, gestionnariat éducatif et autres, en vue de confirmer la nécessité de politiques éducatives scolaires plus démocratiques.

Mots-clés: Sociolinguistique. Politiques du curriculum. Inégalité. Test d'écriture.

## LISTA DE SIGLAS

BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul
CIA	Agência Central de Inteligência
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
NURC	Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta do Brasil
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PB	Português Brasileiro
PEUL	Programa de Estudos sobre o uso da Língua
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SNE	Sistema Nacional de Educação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UERJ/FFP	Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores

## SUMÁRIO

	<b>APRESENÇÃO PESSOAL</b> .....	12
	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.	<b>OBJETIVOS</b> .....	16
1.1.	<b>Objetivos gerais:</b> .....	16
1.2.	<b>Objetivos específicos:</b> .....	16
1.3.	<b>Questões de estudo:</b> .....	16
2.	<b>JUSTIFICATIVAS: A RELEVÂNCIA DO TEMA</b> .....	17
3.	<b>REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: AS BASES DA PESQUISA</b> .....	18
4.	<b>BREVE HISTÓRIA DA VALORIZAÇÃO DA NORMA CULTA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO</b> .....	24
5.	<b>SOCIOLINGUÍSTICA E TEORIA VARIACIONISTA</b> .....	28
6.	<b>NORMA CULTA E NORMA-PADRÃO</b> .....	31
7.	<b>FORMAS DE PRECONCEITO LINGUÍSTICO</b> .....	33
8.	<b>UMA BREVE CONVERSA SOBRE CURRÍCULO</b> .....	39
9.	<b>É PRECISO REFLETIR SOBRE COTIDIANO</b> .....	42
10.	<b>GERENCIALISMO E EDUCAÇÃO</b> .....	45
10.1.	<b>Gerencialismo no mundo</b> .....	46
10.2.	<b>O caso brasileiro</b> .....	47
10.3.	<b>Gerencialismo no sistema educacional brasileiro</b> .....	49
11.	<b>A ESTRADA É LONGA - PAUSA PARA UM DIÁLOGO SOBRE DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO</b> .....	51
12.	<b>O ENEM E A POLÍTICA GERENCIALISTA</b> .....	57
13.	<b>A PROVA DE REDAÇÃO NOS EXAMES – COMO TUDO COMEÇOU</b> .....	61
14.	<b>REDAÇÃO DO ENEM E PRECONCEITO LINGUÍSTICO</b> .....	63
14.1.	<b>A diversidade linguística nos documentos oficiais</b> .....	70
14.2.	<b>Guia do participante do ENEM e diversidade linguística: um olhar crítico</b> .....	71
15.	<b>ESCLARECIMENTOS... DISCUSSÃO SOBRE GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS</b> .....	74
16.	<b>TIPO TEXTUAL NA REDAÇÃO DO ENEM: POR QUE ARGUMENTATIVO?</b> .....	77

17.	<b>NO MEIO DA PESQUISA TINHA UMA MEDIDA PROVISÓRIA. TINHA UMA MEDIDA PROVISÓRIA NO MEIO DA PESQUISA.....</b>	80
18.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	82
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	84
	<b>ANEXO A - Prints da página virtual <i>Preconceito linguístico, Currículo e outros papos</i>.....</b>	90
	<b>ANEXO B – Textos dos alunos .....</b>	103
	<b>ANEXO C – Medida Provisória – Proposta de Reforma no Ensino Médio .</b>	105

## APRESENÇÃO PESSOAL

*“Que história pode ser criada sem lágrima, sem canto, sem livro e sem reza?”*

Mia Couto

O presente memorial descritivo tem como objetivo apresentar a minha trajetória acadêmica e profissional. No decorrer de sua elaboração, procuro destacar os elementos correlacionados ao tema que proponho desenvolver nos meus estudos de mestrado. Além de considerar este memorial um trabalho auto avaliativo, acredito que ele será um instrumento confessional das minhas possibilidades de concretizar o desejo de cumprir uma importante etapa intelectual de minha vida.

Filha de pais professores, na vida escolar, passei por instituições públicas, bem como por privadas. Nas duas estruturas vivenciei um ambiente acolhedor e fui instruída por professores inspiradores e incentivadores da consciência crítica.

Sempre desenvolvi uma habilidade maior nas disciplinas de humanas. Minha participação em eventos escolares/acadêmicos esteve diretamente ligada à área de preferência: projetos de leitura, produção e exposição de textos.

O ingresso na Universidade foi o resultado de uma escolha, que há muito já estava definida: Ser professora de Português (literaturas e redação).

Fui aprovada, através do vestibular, para o curso de Letras desta Universidade, no campus “Maracanã”. Deleitava-me com as aulas de teoria da literatura, ministradas pela professora Carlinda Nuñez Pattez. A cada aula do curso e participação em eventos como “Fórum de Estudos Linguísticos – UERJ”, “Seminário Arte Sem Barreiras – Diálogos Estéticos e Inclusão - FUNARTE”, “VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia – UERJ”, “Seminário Integrado de Letras – Leitura, Escrita e Novas tecnologias - UNESA”, entre outras atividades, eu confirmava a satisfação com minha opção. No entanto, situações de ordem socioeconômicas (especificamente, financeiras) fizeram-me ter que conciliar trabalho e vida acadêmica. Fiz, então, uma transferência interna para este campus, com o objetivo de estudar mais perto de minha residência (em Niterói), já que só poderia cursar o horário noturno.

As mudanças na trajetória acadêmica não pararam nesse estágio. Quando fui aprovada em concurso público para um cargo de 40 horas semanais (na Fundação Municipal de Educação de Niterói, executando atividades educativas e pedagógicas em turmas da Educação Infantil, participando ativamente do processo de letramento

dos pequenos alunos), o tempo tornou-se ainda mais restrito e precisei optar, com pesar, pelo trancamento do curso. Foi um período difícil, com várias intercorrências na vida pessoal e profissional.

A ânsia pela conclusão da graduação fez-me recorrer a uma instituição privada, que proporcionasse a comunhão dos horários. Faltavam algumas disciplinas para o término do curso, as quais cursei na Universidade Estácio de Sá, no período de 01 ano.

Já na ocasião da colação de grau, estava aprovada em outro concurso público, para o cargo de Professor docente, na Secretaria de Estado de Educação/RJ, onde comecei a lecionar (no ano de 2004) as disciplinas Português, Literatura Brasileira e Produção textual para turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A paixão pela prática docente e pelo desenvolvimento de projetos no ambiente da escola pública fez-me ingressar, ainda, em outras matrículas de redes públicas de ensino, como na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e, ainda, uma segunda matrícula no Estado/RJ, em todas lecionando a disciplina de minha formação. É válido ressaltar que não acumulava cargos de maneira ilegal, mas ia fazendo as melhores opções que atendessem às contingências da vida.

No ano de 2010, comecei a vivenciar, em minha vida profissional, uma experiência nova, ingressando como professora docente na rede privada, além da rede pública. Pude desenvolver meu trabalho e projetos, sob o viés de uma outra realidade sociocultural. Lecionei por dois anos na Associação Israelita de Ensino e Cultura (Colégio A. Liessin), colégio judaico localizado no bairro de Botafogo/RJ, de onde saí (por priorizar outra instituição mais próxima de minha residência), deixando “as portas abertas”. Também tive a oportunidade de lecionar e desenvolver projetos no Colégio São Vicente de Paulo, em Icaraí/Niterói, onde atuo até a presente data, dedicando-me exclusivamente à ministração de aulas de redação, preparatórias para o ENEM, em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e nos anos do Ensino Médio.

Tais experiências motivaram-me o interesse pelo tema exposto neste projeto, tendo em vista que construí, ao longo do tempo, uma bagagem de vivências docentes que me permitirão um estudo a partir de minha própria prática, assim como a busca de um embasamento teórico, através de pesquisas bibliográficas e documental.

Depois de alguns anos longe da Academia, porém perto – muito perto – de questões formativas educacionais, retornei a esta Universidade (UERJ/FFP), em 2014, no curso de Pós-graduação *Latu Senso* em Educação Básica – Língua Portuguesa. Neste curso, tive a oportunidade de tecer algumas reflexões que me levaram à percepção de que era o momento de participar do processo seletivo para o ingresso neste curso de mestrado – projeto este guardado e aguardado em meio a tantas situações típicas na existência de quem vive sem medo de ser feliz, que “paga o preço” para garantir a autenticidade de suas escolhas, mesmo com perdas, ganhos, conquistas, decepções, tristezas e, sobretudo, fé – que me fez chegar até aqui. Impossível não lembrar a canção *A estrada* (Cidade Negra): “*Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui; Percorri milhas e milhas antes de dormir; Eu não cochilei; Os mais belos montes escalei; Nas noites de frio chorei (...)* A vida ensina e o tempo traz o tom pra nascer uma canção; Com a fé no dia-a-dia encontro a solução...”

Finalizo o presente memorial, expressando meu real desejo de conseguir o título de mestre, como produto final de um processo de aperfeiçoamento de minha prática através de todo o empenho dedicado à pesquisa, sendo uma professora pesquisadora; bem como poder realizar um anseio pessoal de investir na vida acadêmica, aprimorando a consciência crítica e intelectual, seguindo as etapas necessárias.



## INTRODUÇÃO

Quando falamos em preconceito, normalmente, consideramos, mesmo que de maneira superficial, a etimologia da palavra (PRE, “antes” e o CONCEPTUS, “resumo”, “algo preparado, concebido”, do Latim). Sendo assim, é possível afirmar que tal vocábulo nos remete à ideia de que uma convicção foi concebida sem a devida análise ou conhecimento que envolve determinada situação. Ao acrescentarmos a este substantivo o adjetivo “linguístico”, passamos a considerar a crença de que existe uma variedade linguística superior e correta, desqualificando outras variedades e desconsiderando questões identitárias e de grande relevância na história de uma língua e de uma sociedade.

Considerando o caso do Brasil, pode-se dizer que o preconceito linguístico revela-se em vários contextos, exatamente pelo fato da Língua, aqui, ser condicionada e modelada pela realidade social e cultural. Há de se levar em conta o fato de a língua-padrão estar diretamente ligada à classe dominante. A partir desta realidade, é possível observar que os falantes das variedades não padrão são nitidamente estigmatizados dentro desta sociedade. O preconceito direcionado aos dialetos (não padrão) utilizados por grande parte dos falantes neste país é um dos fatores de discriminação e inferiorização do sujeito e de toda uma camada social, estendendo-se também à sua história e origem.

A partir da defesa da ideia de que a diversidade presente nas relações e no mundo devem ser respeitadas e consideradas, a presente pesquisa propõe uma análise sobre o tema, fazendo um breve histórico da Língua Portuguesa no Brasil; em seguida, expondo um olhar sobre a sociolinguística variacionista; logo após, serão discutidas algumas formas de preconceito linguístico presentes no Brasil. Depois de uma breve conversa sobre currículo, serão explicitados conceitos sobre o novo gerencialismo e suas aplicações no sistema educacional brasileiro. Na sequência, o Exame Nacional do Ensino Médio será relacionado à política gerencialista e, finalmente, haverá a análise do perfil da prova de redação do ENEM.

## 1. OBJETIVOS

### 1.1. Objetivos gerais:

Estabelecer uma análise sobre variações linguísticas, preconceito linguístico e sua reafirmação nas competências avaliadas na prova de Redação exigida pelo ENEM.

### 1.2. Objetivos específicos:

- Explicitar a pluralidade linguística do Brasil e suas justificativas; constatar a existência do preconceito linguístico e sua representação nas exigências feitas pelo Exame Nacional do Ensino Médio, na prova de Redação.
- Refletir e argumentar sobre as questões expostas no tópico anterior.
- Demonstrar, frente à centralidade dos debates sobre cultura e linguagem, a necessidade de políticas curriculares e educativas mais democráticas.

### 1.3. Questões de estudo:

- Estudantes do Ensino Médio serão bem sucedidos na redação do ENEM, considerando o tipo textual eleito como instrumento avaliativo?
- A opção pelo texto dissertativo argumentativo denota uma atitude de preconceito linguístico?
- A matriz de referências do ENEM está de acordo com o documento oficial Parâmetros Curriculares Nacionais?
- O modelo gerencialista de políticas públicas contribui para a caracterização do preconceito linguístico?

## **2. JUSTIFICATIVAS: A RELEVÂNCIA DO TEMA**

O tema é relevante, pois analisa a postura do sistema educacional frente à realidade do preconceito linguístico.

A realidade do preconceito (linguístico ou não) precisa ser combatida com base nos conhecimentos produzidos e tendo como horizonte o direito à diferença, quando a norma discrimina.

As relevâncias científicas e sociais do presente projeto, portanto, justificam-se através da inevitável reflexão gerada pelo tema.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: AS BASES DA PESQUISA

*“Para além da orelha existe um som,  
 À extremidade do olhar um aspecto,  
 Às pontas dos dedos um objeto  
 - é para lá que eu vou.”  
 Clarice Lispector*

O trabalho constrói-se sobre bases teóricas linguísticas e políticas, onde se destacam cinco nomes: Mikhail Bakhtin (1986), Norman Fairclough (2001), Marcos Bagno (2015), Sírio Possenti (1996) e Álvaro Hypólito (2008).

O primeiro teórico aqui mencionado é conhecido por seus trabalhos sobre processo de ensino-aprendizagem, linguagem e estética literária. As ideias bakhtinianas circulam em ambiente brasileiro desde o final da década de 70 (seu primeiro livro aqui publicado foi *Marxismo e filosofia da linguagem*) e seus estudos tornaram-se referência no meio acadêmico. Embora seja importante a relação estabelecida por Bakhtin entre o indivíduo, a linguagem e a sociedade, sua relevância para o presente projeto reside na ideia defendida por ele de que a linguagem não é uma atividade estática, mas “um fenômeno social de interação verbal” (BAKHTIN, 1986, P.123) e que há, de fato, uma evolução da Língua em situações reais de comunicação. Portanto, considerar as ideias bakhtinianas, mesmo em seus princípios mais gerais, abre o caminho tanto para refletir a prática pedagógica sobre o ensino da Língua, que ainda preserva a tradição de priorizar estudos gramaticais, como para propor uma pedagogia interacional, que valorize a reflexão e a descrição da Língua.

A contribuição teórica trazida por Norman Fairclough amplia a discussão linguística, abordando também o aspecto social do discurso. Em sua obra *Discurso e mudança social* (2001), “Fair” – como o chamamos intimamente nas reuniões do grupo de pesquisa – considera a linguagem como uma atividade de prática social. Dentre esta e tantas outras ideias sobre a teoria social do discurso, ele acrescenta que “o discurso contribui para construção de identidades sociais, para construção de relações sociais entre as pessoas e para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças.” (FAIRCLOUGH, 2001, P.91)

Ainda na mesma obra citada, o autor analisa a influência do discurso sobre as mudanças estruturais sociais. Para ele, deve haver contextualização do discurso com a realidade social, histórica e cultural da situação. Bem como é necessário,

para a compreensão da prática discursiva, um olhar para as possíveis mudanças socioculturais ocorridas. (FAIRCLOUGH, 2001, P.126)

A presença de Marcos Bagno como um dos nomes nos fundamentos teóricos de minha pesquisa, talvez, dispensasse justificativas, dada a sua vasta publicação especializada no tema. Bagno dedica-se a desconstruir a ideia de superioridade de uma variedade padrão da Língua Portuguesa, formal e rígida gramaticalmente sobre as demais (e inúmeras) variedades não-padrão, porém utilizadas, cotidianamente, pela maioria dos falantes brasileiros. O linguista esclarece, na 56ª edição de seu livro *Preconceito linguístico* (2015), que o ensino tradicional da língua contribui para a discriminação de indivíduos (estudantes ou não) que, embora se comuniquem, não dominam a norma culta. Segundo Bagno:

O espaço social deixado vago pela inexistência de uma política linguística oficial, de âmbito nacional, acaba sendo ocupado, infelizmente, por uma política linguística difusa, confusa e retrógrada, justamente aquela praticada de modo repressor, persecutório e cientificamente desinformado pelas diversas instâncias da sociedade que, de um modo ou de outro, se interessam pela questão da(s) língua(s): a pedagogia tradicional, as editoras de revistas e livros, as academias de Letras, os meios de comunicação de massa, poderes executivos e/ou legislativos estaduais e municipais." (2015:24)

É inegável a contribuição de Marcos Bagno nos estudos da linguagem, visando à desconstrução de discursos intolerantes e preconceituosos no que diz respeito às inúmeras variantes linguísticas estigmatizadas em várias regiões brasileiras. Sua proposta é de assimilação. Assimilar o diferente, mas que tem real função comunicativa e social.

A rica contribuição teórica de Sírio Possenti para a minha pesquisa é atribuída à obra *Por que (não) ensinar gramática na escola* (1996), que, embora seja aparentemente pequena, reflete profundamente sobre o tema e amplia para questões da prática pedagógica. Possenti, assim como Bagno, discorda da imposição de uma única variedade linguística considerada a “correta” e prestigiada socialmente. No entanto, ele pondera que o contato com tal variedade, se não representar obrigatoriedade ou negação de aspectos culturais, pode, sim, ser benéfico e produtivo para o aluno que, normalmente, não a utiliza.

Antes, a tese de natureza político cultural diz basicamente que é uma violência, ou uma injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo. Ela valeria tanto para guiar as relações entre brancos e índios quanto para guiar as relações entre, para simplificar um pouco, pobres e ricos, privilegiados e "descamisados". Dado que a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se

fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural. Isso porque, juntamente com as formas linguísticas (com a sintaxe, a morfologia, a pronúncia, a escrita), também seriam impostos os valores culturais ligados às formas ditas cultas de falar e escrever, o que implicaria em destruir ou diminuir valores populares. O equívoco, aqui, parece-me, é o de não perceber que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e escrever. Desde que se aceite que a mesma língua possa servir a mais de uma ideologia, a mais de uma função, o que parece hoje evidente. (POSSENTI, 1996, p.14)

Álvaro Hypólito, cujo atual projeto de pesquisa é *Políticas Educativas e Regulação – gestão, currículo e trabalho docente*, ocupa uma função importantíssima neste trabalho, pois esclarece sobre a política gerencialista no sistema educacional brasileiro – modelo de gestão vigente na administração pública brasileira – que configurou avaliações como o ENEM. No artigo *Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação* (RBPAE, 2008), Hypólito faz uma análise do Gerencialismo, bem como suas influências e resultados nos serviços fornecidos pelo Estado ao cidadão, considerando, mais enfaticamente, o âmbito educacional. Conceitos como descentralização de poder, aumento de produtividade, controle e resultados são por ele elucidados.

Metodologicamente, o presente estudo materializa-se através da pesquisa bibliográfica e documental (acervos de bibliotecas e variados bancos de dados). Desse modo, com o objetivo de estudar sobre a representação do preconceito linguístico no formato de avaliação estabelecido pelo ENEM, na prova de Redação, serão analisados documentos, livros, revistas, teses, dissertações e periódicos, tanto no âmbito da sociolinguística como no das Políticas Públicas educacionais. Desta forma, acredita-se que o acesso às informações sobre o tema estudado será, consideravelmente, ampliado, já que a pesquisa bibliográfica consiste na consulta à fontes diversas, com o objetivo na coleta de dados gerais e/ou específicos sobre determinado tema. (CARVALHO, 2000)

Um dispositivo interessante, ainda que não fundamental para a metodologia deste trabalho, é a página virtual *Preconceito linguístico, currículo e outros papos*<sup>1</sup>, criada especialmente para a presente pesquisa, que disponibiliza postagens inseridas no contexto temático. É importante ressaltar que a página referida não funciona como um instrumento para coleta de dados, pela impossibilidade de, no tempo disponível, conseguir a abrangência necessária para validar resultados

---

<sup>1</sup>Página criada e administrada por mim, na rede social Facebook. Conferir em: <https://www.facebook.com/Preconceito-Lingu%C3%ADstico-Curr%C3%ADculo-E-Outros-Papos-554288901391476/?fref=ts>

representativos de todo o país. Portanto, o recurso virtual apresenta-se, apenas, como uma estratégia para, ao longo da pesquisa, compartilhar com o público, textos que dialogam com o meu trabalho e, quando possível, receber algum retorno dos “curtidores”. No **anexo A**, estão disponíveis alguns prints de comentários interessantes feitos na página. É coerente, aqui, mencionar que BORTONI-RICARDO (2008) julga eficaz para pesquisas educacionais a análise de redes sociais. Segundo ela, tal análise pode ajudar a compreender características socioculturais e sociolinguísticas de determinado grupo, já que as redes têm como objeto *“as relações existentes em qualquer sistema”* (p.121).

Voltando a desenvolver acerca dos aspectos metodológicos, uma observação faz-se necessária: o professor, enquanto sujeito pesquisador, é um representante político, já que produzir conhecimento é, também, fazer política coerente com interesses sociais. Portanto, a partir de minha trajetória pessoal e profissional, procurarei expressar minha perspectiva social e o que dela agrego ao processo de construção de conhecimentos – que é a própria pesquisa. Entretanto, realizar uma pesquisa, designando o professor da escola regular como pesquisador e sujeito do processo, ainda denota preconceito em alguns espaços acadêmicos. Segundo Lüdke (2001),

(...) falar em produção de conhecimento pelo professor ainda é tabu. Em primeiro lugar, porque as condições concretas de trabalho docente no Brasil tornam extremamente improváveis as possibilidades de a pesquisa vir, a curto ou médio prazo, a ser inserida no perfil profissional dos professores do ensino fundamental e médio. Nas condições atuais, pesquisar é um fardo praticamente impossível de se carregar. Em segundo lugar, há enormes resistências entre os acadêmicos e formadores de professores em admitir essa possibilidade. Se a pesquisa do professor se baseia no modelo científico tradicional, acusam-na de ser positivista e ultrapassada; se a pesquisa do professor parte para outras abordagens, acusam-na de ser pouco científica. (p. 30)

Para contribuir com a discussão sobre o professor pesquisador, é interessante citar Demo (2001):

Por vezes, há professores que se afastam do ensino, por estratégia, ou seja, porque do contrário não há tempo para pesquisa. Outros, porém, induzem à formação de uma casta, que passa a ver no ensino algo secundário e menor. Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa, se não quisermos alimentar a ciência como prepotência a serviço de interesses particulares. Transmitir conhecimento deve fazer parte do mesmo ato de pesquisa, seja sob a ótica de dar aulas, seja como socialização do saber, seja como divulgação socialmente relevante. (p.51-52)

Nesse sentido, o presente trabalho denota o meu olhar sobre a questão, bem como o comprometimento político diante dos caminhos encontrados ao longo do percurso. Assumindo-me como observadora e, concomitantemente, objeto, exponho a crença de que o olhar do observador não se localiza fora do mundo observado. (BAKHTIN, 1992)

É interessante perceber que a opção por pesquisas com esse teor interativo-observador afina-se com o paradigma interpretativista, que denomina alguns métodos e práticas utilizados na pesquisa qualitativa, que têm compromisso com a interpretação das ações sociais e os significados atribuídos a tais ações pelos sujeitos. De acordo com o interpretativismo, a compreensão de quem observa está enraizada em seus próprios significados, já que o mesmo não é um mero relator passivo, mas um agente em atividade. (BORTONI-RICARDO, 2008) Para relacionar tais definições ao cotidiano pedagógico, a autora afirma:

“O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos.” (BORTONI-RICARDO, p.32 e 33)

A eleição do instrumento metodológico, portanto, é a pesquisa qualitativa, que investiga as questões de estudo a partir da prática da autora, mas não, necessariamente, pesquisa a sua prática. Trata-se de uma investigação referente a temas sensíveis ao professor que busca interpretar fenômenos sociais em determinados contextos. O objeto de pesquisa, neste caso, é a prova de redação aplicada no ENEM. Como a pesquisadora aproxima-se do objeto? Através de sua vivência profissional, que consiste em lecionar para estudantes do Ensino Médio, preparando-os, exatamente, para realizarem a prova de redação do exame nacional. Desse modo, o agente pesquisador vivencia, de perto e constantemente, as questões pesquisadas, sem manipulação de dados ou da realidade, já que ele próprio está suscetível às demandas político-sociais que se apresentam antes e no decorrer da pesquisa.

A pesquisa qualitativa ocupa-se, então, de aspectos reais que não podem ser quantificados, com enfoque na compreensão das relações sociais constituídas. De acordo com Minayo (2001), esse tipo de pesquisa envolve aspectos tão subjetivos (como valores, crenças, significados, motivações, etc.), que não podem ser



representados por variáveis. *A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador* (MINAYO, 2001, p. 14).

Finalmente, é importante ressaltar que, dada a amplitude temática da pesquisa, outras referências teórico-metodológicas (que serão devidamente citadas) foram utilizadas para acrescentar informações e reflexões ao trabalho, contribuindo tanto para o enriquecimento da leitura, como para a função de reforçar argumentos.

#### 4. BREVE HISTÓRIA DA VALORIZAÇÃO DA NORMA CULTA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

*"Gosto de sentir a minha língua  
 roçar a língua de Luís de Camões  
 (...)  
 Gosto do Pessoa na pessoa  
 Da rosa no Rosa  
 E sei que a poesia está para a prosa  
 Assim como o amor está para a amizade  
 E quem há de negar que esta lhe é superior?  
 E deixe os Portugais morrerem à míngua  
 Minha pátria é minha língua"  
 Caetano Veloso*

A origem do preconceito linguístico no Brasil, praticamente, é simultânea à implantação da Língua portuguesa neste território. Já em 1758, o Português foi imposto e a Língua geral (ou Tupi da Costa) foi efetivamente proibida, com a Lei do Diretório dos Índios<sup>2</sup>, que, de forma violenta, segundo registros históricos, consistia na expulsão dos jesuítas e na proibição do uso de qualquer língua utilizada por negros, brancos e índios que não fosse a língua portuguesa.

No século XX, entre 1941 e 1945, no período do Estado Novo, comandado por Getúlio Vargas, outro episódio de violência e intolerância ocorre no Brasil. Em prol de um purismo linguístico, imigrantes estrangeiros (principalmente europeus – italianos, alemães e seus descendentes) foram proibidos de expressarem-se, mesmo em suas comunidades, em qualquer outra língua que não fosse o português. Para isso, medidas arbitrárias e violentas foram tomadas pelo governo, tais como invasão de escolas, fechamento de gráficas, torturas, entre outras atrocidades (OLIVEIRA,2000).

Seguindo a trajetória de afirmação do preconceito linguístico na história do Português brasileiro (PB), destaca-se outra medida *em defesa da língua portuguesa* (REBELO, 1999), com o projeto de Lei 1676/1999, do deputado Aldo Rebelo, que trazia como proposta a proibição dos estrangeirismos em qualquer mídia brasileira. Erroneamente, o projeto propunha a extinção de expressões estrangeiras sob justificativa da defesa do nacionalismo brasileiro.

---

<sup>2</sup> Sobre o assunto, ver: ALMEIDA, Rita Heloísa. O Diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997. (Com fac-símile do Diretório dos Índios em apêndice).

Percebe-se, desde meados dos anos 1980, período que sucede o final da ditadura militar Brasileira, o surgimento de ações que objetivam estabelecer o Brasil como país em uma posição de consolidação global. O modelo neoliberal de política que surge na Europa e Estados Unidos já nos anos de 1970 e se consolida com a queda do muro de Berlim em 1989, encontra no modelo de produção brasileiro uma fonte para expandir o mercado, alcançando novos clientes em regiões distantes do planeta. Esse contexto se dá, sobretudo, em virtude da globalização.

Os reflexos destas políticas atingiram boa parte de suas metas, a partir da segunda metade dos anos 1990, com a consolidação do Brasil no mercado mundial, como membro dos principais Órgãos reguladores da geopolítica e da economia global (Banco Mundial, Organização Mundial do Comercio, Fundo Monetário Internacional, Mercosul e outros como OEA e ONU) e com forte influência regional no hemisfério sul.

Diante de tal contexto político<sup>3</sup>, o Brasil (entre poucos países com dinâmicas semelhantes) surge no cenário como uma possível potência emergente, ainda no final da década de 1990, em relatórios da CIA e da própria ONU. As potências emergentes, hoje já consolidadas como BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), são nações com dinâmicas políticas semelhantes, que se destacaram como pontos de influência no cenário global, a partir de núcleos regionais, como o caso do Brasil na América Latina.

Mas qual a relação entre todo esse contexto histórico com a “norma culta” da Língua Portuguesa?

O idioma sempre foi um fator preponderante na consolidação do poder na história da humanidade. Na sequência dos processos bélicos de dominação, surgiam os processos de sobreposição do idioma como forma de controle da nova conquista. Na URSS, o russo tornou-se o idioma oficial, em 1924. O idioma inglês foi um fator determinante na consolidação do império colonialista. Nos processos que culminaram a Segunda Guerra Mundial na Europa, o idioma germânico foi o fator cultural para Hitler promover a consolidação do 3º Reich. Ele mesmo era austríaco, mas utilizava a língua alemã, e este fator o caracterizava como membro de uma cultura específica. Durante a diáspora Hebraica pela Europa, desde o início da era

---

<sup>3</sup> Sobre o assunto, ver: AUGUSTIN, André Coutinho. O neoliberalismo e seu impacto na política cultural brasileira. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC>. Acesso em 17/10/2015.

Cristã, uma nova língua foi criada pelos judeus, com o objetivo de não perderem a história de seu povo, além de representar uma postura de resistência. Ainda esse povo, antes e durante a era Cristã, habitando ainda na Palestina, sob o domínio Romano, necessitou aprender o Latim, que era a língua oficial romana. Este, por sua vez, ruiu quando as invasões bárbaras trouxeram novos idiomas para suas fronteiras.

Para o caso brasileiro, a eminência de uma forma padrão do idioma encaixa-se no contexto que o Brasil tenta expor para o mundo atualmente. Na lógica da globalização, existem os chamados idiomas globais, que são os mais falados ou com maior número de falantes. São eles: o Inglês, o Mandarim/Cantonês (chinês), Espanhol, Francês, Árabe e Português.

A partir de uma análise histórica sobre o assunto, é possível afirmar que os idiomas ditos globais representam nações cuja dominação foi um fator presente em suas histórias e na atualidade. O Inglês, além de ser o idioma oficial do Reino Unido, que colonizou em todos os continentes e é o país mais rico da Europa, é também o idioma oficial dos Estados Unidos. O Mandarim/Cantonês é o idioma da China, que emerge como superpotência alimentando o mercado com variados produtos. O Francês, primeiro idioma global pós Revolução Industrial, tem a França como um expoente político militar global, com colônias ainda hoje em diferentes continentes. O Árabe surge, neste contexto, devido à propagação da fé Islâmica, religião que mais se expande na atualidade. É válido lembrar que, nesse caso específico, a língua novamente mostra-se como fator de domínio, já que as Jihads - guerras santas - tem o árabe como único idioma para a leitura do Alcorão, ou seja, não se pode ler o Livro Sagrado em outro idioma. Por fim, temos o Português e o Espanhol como idiomas globais devido ao fato histórico da presença portuguesa e castelhana em diferentes regiões e culturas no mundo. A colonização foi um fator preponderante para consolidar estes idiomas. Nos séculos XV e XVI, Portugal e Espanha eram as superpotências globais, no auge de seu desenvolvimento tecnológico marítimo.

Na atualidade, o Brasil apresenta-se como o país com maior número de falantes do Português no mundo, sendo também considerado o mais rico. Com a possibilidade de sua emergência como potência, aspectos culturais, geográficos e identitários tornaram-se uma mercadoria a ser exposta e vendida, ou seja, um atrativo mercadológico. Um exemplo (e, certamente, não o único) do que foi exposto

são os chamados grandes eventos esportivos que se destacam nas agendas políticas em detrimento de assuntos como educação e saúde. Isso ocorre porque tais eventos atraem investidores externos que observam o país como uma fonte segura de lucros e erudição cultural. Para a manutenção deste sistema, algumas formas de exclusão tornam-se necessárias, tais como remoções de comunidades inteiras, bem como aumento de tarifas do transporte público aqui utilizado, mais comumente, por cidadãos trabalhadores assalariados que, conseqüentemente, são privados de vivenciar culturalmente o próprio espaço por falta de condições financeiras para, até mesmo, se locomoverem. Uma outra opção de exclusão é o “processo civilizatório” daqueles que não se enquadram no perfil de interesse comercial, através de programas de letramento, alfabetização, reforço escolar, programas financiados pela iniciativa privada, entre tantos outros.

É importante ressaltar que os idiomas aqui mencionados (com exceção do árabe que segue uma lógica de dominação religiosa) representam países que estão sediando ou sediaram grandes eventos de 1990 para cá: Barcelona, na Espanha, em 1992, sediou uma Olimpíada; os Estados Unidos sediaram uma Copa, em 1994 e Jogos Olímpicos, em 1996; a China sediou uma Olimpíada em 2008; a França, uma Copa em 1998; a Rússia acabou de sediar os Jogos Olímpicos de Inverno e sediará a próxima Copa; a Inglaterra, uma Olimpíada em 2012; o Brasil, uma Copa (2014) e as Olimpíadas em 2016; o Catar, de língua árabe, a próxima Copa, depois da Rússia.

Nesse contexto, o país precisa mostrar-se enquadrado na visão das tendências da modernidade, e a questão da linguagem é fundamental. A informação é veiculada através do idioma, que tem a norma culta como principal ferramenta. Dados os interesses políticos adequados ao sistema capitalista neoliberal, tudo torna-se um mercado e a Língua tende a ser uma ferramenta de domínio pela força.

## 5. SOCIOLINGUÍSTICA E TEORIA VARIACIONISTA

“Se foi pra diferenciar  
 Que Deus criou a diferença  
 Que irá nos aproximar  
 Intuir o que Ele pensa  
 Se cada ser é só um  
 E cada um com sua crença  
 Tudo é raro, nada é comum  
 Diversidade é a sentença.”

Lenine

Ainda que, atualmente, pareça evidente o reconhecimento da relação entre linguagem e sociedade, nem sempre a temática foi considerada objeto de estudo. Até mesmo Saussure – ícone da Linguística – optou por um enfoque formalista, tratando os fenômenos linguísticos sob o viés do abstrato e desconectados dos contextos e produção e recepção. Somente com o surgimento da Sociolinguística variacionista é que a investigação desses fenômenos passou a ser considerada.

A sociolinguística variacionista iniciou-se na década de 1960, nos Estados Unidos, e, desde então, o termo *variação linguística* passou a ser utilizado, sobretudo nos estudos da linguagem. Conseqüentemente, a diversidade linguística tornou-se relevante como objeto de pesquisa, tecendo relações entre a identidade social do emissor, do receptor, traços do contexto social e a reflexão sobre o uso da língua pelos próprios interlocutores.

Segundo Labov (1972), precursor deste modelo teórico-metodológico, os processos de mudança observados em uma comunidade de fala são atualizados de acordo com o comportamento linguístico presente nessa comunidade, no entanto, é válido ressaltar que, se a mudança implica necessariamente variação, a variação não implica necessariamente mudança. A partir de tais afirmações, pode-se dizer que a sociolinguística objetiva estudar as variações da língua, considerando alterações relativas ao tempo, espaço e situação social do indivíduo. (BAGNO, 2015)

A partir dessa nova perspectiva, as situações rotuladas de *certo* ou *errado* tornaram-se adequações aos contextos comunicativos, bem como as posturas linguísticas foram assumidas como questões identitárias e peculiares às respectivas comunidades linguísticas. A sociolinguística variacionista, portanto, deixou como legado a possibilidade de refletir, analisar e questionar a ideia da eleição de uma variante privilegiada, que represente a expressão de um modelo social. A partir do

ranqueamento (que consiste em determinar o certo e o errado) de variantes, que surge a concepção de que as classes socialmente favorecidas fazem um *bom uso da língua*, denotando, assim, uma questão explícita de prestígio e poder e não do uso específico ou da qualidade das variantes da língua. Nesse sentido, com os estudos variacionistas, a diversidade linguística deixa de ser considerada um problema e assume o nível de marca constitutiva de qualquer sociedade, com todas as possibilidades e circunstâncias que envolvem fenômenos linguísticos.

No Brasil, um dos programas precursores desses estudos foi o PEUL<sup>4</sup>, sediado na UFRJ e que constitui um importante núcleo de produção acadêmica e referência de estudos sociolinguísticos. A partir da abertura para a análise dos fenômenos linguísticos como um campo de estudos, não só a Sociolinguística passou a considerar a importância dos aspectos sociais nos movimentos de expressão linguística, mas também outras áreas, como a Análise do discurso, Análise da conversação, Funcionalismo, entre outras. Tal abertura trouxe relevância a outros tipos de debate no meio científico, como discordâncias entre as correntes de estudos linguísticos. No entanto, o objetivo central do presente trabalho é a reflexão, e não abordar as ramificações temáticas. Refletir, sobretudo, em relação ao preconceito linguístico, que, de maneira velada, age no imaginário social sobre a apropriação da linguagem. A outra reflexão fundamental desta pesquisa reside na discussão sobre ensino-aprendizagem da língua, que é aferido pelo ENEM, através da prova de redação. Tais questões serão posteriormente abordadas.

Retornando ao contexto de explicitar aspectos relevantes acerca da sociolinguística variacionista, é pertinente a reflexão acerca do termo *variação*. A variação, no âmbito linguístico, é a efetividade de mais de uma língua dentro de um mesmo sistema linguístico. Pode-se afirmar que, além de representar a diversidade e a legitimação das diferenças entre os falares, a variação linguística é a “*coexistência de formas diferentes de um mesmo significado.*” (CALVET, 2002, p.89)

Acompanhando tal raciocínio, é possível aceitar a língua como o reflexo de uma sociedade e suas respectivas mudanças em diferentes áreas. A variedade linguística reflete a variedade social e, como as diferenças de status ou de papel são comuns às sociedades, elas aparecem também na linguagem. (GERALDI et al, 1997). Para contribuir com a fundamentação de tais afirmativas, é interessante citar

---

<sup>4</sup> Programa de Estudos sobre o Uso da Língua.

alguns tipos de variações linguísticas, classificadas por CUNHA e CINTRA<sup>5</sup> (1985, p.3):

- 1º) Diferenças no espaço geográfico, ou VARIAÇÕES DIATÓPICAS (falares locais, variantes regionais e, até, intercontinentais);
- 2º) Diferenças entre as camadas socioculturais, ou VARIAÇÕES DIASTRÁSTICAS (nível culto, língua padrão, nível popular, etc.);
- 3º) Diferenças entre os tipos de modalidade expressiva, ou VARIAÇÕES DIAFÁSICAS (língua falada, língua escrita, língua literária, linguagens especiais, linguagem dos homens, linguagem das mulheres, etc.)

Importante também ressaltar que todas as variedades linguísticas possuem estruturas correspondentes a sistemas e subsistemas, de acordo com as necessidades de seus usuários. (CUNHA e CINTRA, 1985) No entanto, no Brasil, a diversidade da língua portuguesa ainda é desconsiderada através da crença de que existe apenas uma língua. Tal crença é reforçada no contexto escolar, com a imposição do ensino exclusivo da gramática normativa (a variedade padrão) como única maneira correta de expressão da língua. Tal prática, mesmo que oficializada, legitima o preconceito linguístico e aumenta o abismo existente entre a variedade padrão imposta e a realidade linguística dos indivíduos. Tal imposição reforça a ilusão (sim, é ilusão) de que milhares de brasileiros utilizam uma única variedade ao se comunicarem. Esse mito traz prejuízos à questão educacional, pois desconsidera questões identitárias relevantes para a formação, como idade, origem geográfica, situação socioeconômica, grau de escolarização, enfim. (BAGNO, 2015)

As variedades linguísticas deveriam ser estimuladas nas aulas de língua, para que o espaço da sala de aula se tornasse um ambiente de pesquisa sobre a multiplicidade do idioma e não mais para o estudo exclusivo da variedade de maior prestígio social. (SOARES, 2002)

Desse modo, além da diminuição das práticas discriminatórias e preconceituosas em relação às outras variedades que não a padrão, o ensino da língua ganharia outros contornos e sentidos.

---

<sup>5</sup> A Nova Gramática do português contemporâneo (NGPC) é uma obra escrita por Celso Cunha, brasileiro, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e Luís Filipe Lindley Cintra, português, da Universidade de Lisboa. É uma leitura fundamental para compreender os instrumentos linguísticos do Português e por se tratar de uma gramática tradicional que se adapta no campo da linguística.



## 6. NORMA CULTA E NORMA-PADRÃO

*“É junto dos bão que a gente fica mió.”*

Guimarães Rosa

Como vimos no capítulo anterior, através da sociolinguística variacionista, é possível acreditar num ensino da língua desprovido de preconceito em relação à variedade dialetal. Porém, o que ainda encontramos nas escolas brasileiras é um ensino que preconiza o português-padrão, com destaque na gramática normativa. É importante destacar que o trabalho com tal gramática possui sua importância na formação e auxílio dos professores. No entanto, é necessário que seja dado um enfoque reflexivo e que haja uma seleção daquilo que, de fato, é importante o estudante saber para se comunicar bem (tanto na produção escrita, como na oral). Não se pode desprezar o fato de que a gramática normativa não é construída através da observação do real funcionamento da língua. Há muitas regras que não são utilizadas, mesmo por falantes altamente instruídos, em situações onde a própria variedade padrão<sup>6</sup> é propícia. Por exemplo, professores e/ou doutores raramente fazem uso da mesóclise em palestras e reuniões formais. Ocorre que, para explicar as diferenças entre a gramática normativa e o português padrão, é preciso compreender que norma culta e norma-padrão não são sinônimos. Segundo Bagno (2002):

De um lado, temos a norma-padrão lusitanizante, ideal de língua abstrato, usado como verdadeiro instrumento de repressão e policiamento dos usos linguísticos; doutro, temos as diversas variedades cultas, usos reais da língua por parte das classes sociais urbanas com escolaridade superior completa. (p.185)

Ao termo norma podemos atribuir dois sentidos: aquilo que é normativo e/ou aquilo que é normal. Para distinguir norma culta de norma-padrão buscamos referência em Faraco (2008).

Segundo nossa referência, a norma culta é o *“conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”* (FARACO, 2008, p.73). Tal norma faz referência à variedade socialmente prestigiada. É importante ressaltar que tal prestígio não é

---

<sup>6</sup> Variante reconhecida como detentora de prestígio social. Em contraponto, a variante não padrão é estigmatizada.

resultado de questões linguísticas, mas sociais. Neste contexto, o conceito “norma culta” dá a ideia de que seus usuários são cultos e letrados.

Diferentemente, a norma-padrão, segundo Faraco (2008), é “*uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística.*” (p.75) Considerando tal conceito, não cabe atribuir à norma-padrão o emblema de variedade da língua, como no caso da norma culta, já que sua função é regular e unificar as referências linguísticas.

Portanto, norma culta e norma-padrão são conceitos que se diferem, tornando sem sentido expressões como “ele não escreve na norma-padrão”, pois esta não configura uma variedade linguística. Assim, de maneira mais simples, é possível perceber que a norma padrão refere-se às normas gramaticais (e não é uma variante), enquanto a norma culta é a variedade real do uso dos falantes que possuem estreitos laços com a escrita ou que são mais escolarizados.

Conclui-se, então, que a norma padrão, vivificada pela gramática normativa e acatada por muitos, necessita, urgentemente, de uma reforma, pois não representa, necessariamente, a norma culta. Sobre a necessária reforma, Bagno (2001) afirma:

O que defendo é, aparentemente, muito simples: a incorporação à *norma-padrão* de usos linguísticos já comprovadamente consagrados na fala e na escrita da grande maioria dos falantes, inclusive os chamados *cultos*. Que esses usos sejam plenamente aceitos em todos os eventos de linguagem, em qualquer situação de interação, em todo o tipo de texto, do mais formal ao mais informal, nas atividades de oralidade e de letramento de todo e qualquer falante nativo da língua portuguesa no Brasil. (p.176)

## 7. FORMAS DE PRECONCEITO LINGUÍSTICO

*“Não há uma língua portuguesa,  
há línguas em português.”  
José Saramago*

Curiosamente, em 1999, ano do Projeto de Lei de Rebelo, mencionado no capítulo 6 deste trabalho, o linguista Marcos Bagno lança a obra de vanguarda *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*, que, com seu discurso categórico gerou polêmica, não só no meio acadêmico, mas nos espaços midiáticos e docentes. A obra que, em 2015, teve sua 56ª edição lançada, explicita o confronto histórico entre a utilização real e funcional do idioma e a tradição gramatical, apresentando as consequências desse embate para o ensino-aprendizagem do PB.

Neste capítulo, analisaremos alguns tipos de preconceito linguístico denunciados por Bagno em sua obra, buscando um sentido moderador das exposições, portanto, sem assumirmos a postura contundente peculiar do autor. Utilizaremos como referência reflexiva o primeiro capítulo da obra, intitulado de “*A mitologia do preconceito linguístico*”, onde Bagno enumera oito *mitos* que representam afirmações já incorporadas como referência sobre a língua falada no Brasil e que, segundo ele, são afirmações inconsistentes e passíveis de contestações sob uma mínima análise. (BAGNO, 2015).

O primeiro preconceito exposto é baseado na seguinte afirmação: “*O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente*” (BAGNO, 2015, p.25) Tal afirmação é desmistificada pelo autor, através da constatação de que, toda a diversidade linguística do PB ainda não é considerada oficialmente, sobretudo nos ambientes educacionais. A gramática tradicional, suas regras e a suposta linearidade do idioma são, efetivamente, adotados nas salas de aula e transmitidos como única opção correta de utilização da língua. Isso ocorre, pois, como vimos no capítulo anterior deste trabalho, o estudo da sociolinguística é algo novo, relativamente, no Brasil. Ainda que haja pesquisas e resultados sobre o português falado por aqui, a divulgação desses registros ainda é muito restrita (espaços acadêmicos específicos), como por exemplo, o projeto NURC<sup>7</sup>, que, somente a partir da década de 70, fez estudos linguísticos e levantou registros de fala em algumas

---

<sup>7</sup> Sigla do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta do Brasil. Os oito volumes da *Gramática do Português Falado*, publicados entre 1990 e 2002, bem como publicações de monografias, dissertações e teses são resultados do projeto.

capitais brasileiras. Dada a juventude das pesquisas e até mesmo do país – se comparado ao Velho mundo – ainda não é possível encontrar uma gramática da oralidade adotada para estudar nas escolas brasileiras. Mas, ainda com essa restrição de publicação e divulgação sobre o assunto, fica muito difícil acreditar em unidade do PB. Basta considerarmos a variante falada pelas comunidades indígenas, pelas comunidades quilombolas, pelos moradores das grandes cidades, pelas regiões com registros de colonização europeia... Muito difícil acreditar em unidade linguística, com essa realidade.

No entanto, Bagno (2015, p.36) fecha a descrição deste *mito* com um tom esperançoso, ao reconhecer nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) um primeiro movimento de aceitação das variações linguísticas.

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. (...) A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.<sup>8</sup>

O segundo tipo de preconceito gira em torno da crença de que *o brasileiro não sabe português e que só em Portugal se fala bem o português* (BAGNO, 2015, p.37) Pode-se dividir a sentença em duas partes: a primeira soa como a reprodução exata de um clichê, uma frase de efeito que já foi incorporada por parte do imaginário da população. Na verdade, é uma afirmação que desconsidera a distinção entre as modalidades falada e escrita. Felizmente, a pesquisa na área da Linguística já tem desmistificado isso e tem auxiliado a extinção dessa crença no ambiente escolar, tanto por parte dos docentes, como pelos estudantes.

A segunda parte da questão, nada mais é que uma consequência histórica esperada: se o Brasil foi colônia de Portugal, certamente, passou pela questão da submissão à língua da metrópole. É só retornarmos ao capítulo 6 desta pesquisa, que poderemos observar a eficiência da política linguística imposta pelo Marquês de Pombal<sup>9</sup>. Logo, é natural que existam vestígios da condição anterior, ainda mais quando reforçados pelas políticas e por meios de comunicação.

Portanto, para Bagno (2015, p.55):

<sup>8</sup> Ministério da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries, p.29.

<sup>9</sup> Lei do Diretório, de 1758, que torna obrigatório o uso exclusivo do idioma português e que expulsa os jesuítas do país. (CUNHA, 1985)

Não há por que continuar difundindo essa ideia mais do que absurda de que “brasileiro não sabe português”. O brasileiro sabe o *seu* português, o português do Brasil, que é a língua materna de quase todos os que nascem e vivem aqui, enquanto os portugueses sabem o português deles. Nenhum dos dois é mais certo ou mais errado, mais feio ou mais bonito: são apenas diferentes um do outro e atendem às necessidades linguísticas das comunidades que os usam, necessidades que também são... diferentes!

Já o terceiro tipo de preconceito listado por Bagno (2015) é a afirmação de que *português é muito difícil* (p.57). Tal afirmativa também ganha contornos clichês, como no segundo caso, pois, do mesmo modo, ignora as diferenças existentes entre as modalidades falada e escrita. Dessa forma, pode-se dizer que é uma afirmação ingênua e descuidada, que não considera os modos expressivos orais e escritos. De fato, se somente a modalidade escrita for considerada, qualquer língua poderá ser adjetivada de difícil, dada a complexidade habitual da sistematização do código (como ortografia, pontuação, regência, concordância, entre outras tecnologias). Sobre este assunto, Bagno (2015, p.61) afirma:

Por isso, tantas pessoas terminam seus estudos, depois de onze ou doze anos de ensino fundamental e médio, sentindo-se incompetentes para redigir o que quer que seja. E não é à toa: se durante todos esses anos os professores tivessem chamado a atenção dos alunos para o que é realmente interessante e importante, se tivessem desenvolvido as habilidades de expressão oral e escrita dos alunos, em vez de entupir suas aulas com regras ilógicas e nomenclaturas incoerentes, as pessoas sentiriam muito mais confiança e prazer no momento de usar os recursos de seu idioma, que afinal é um instrumento maravilhoso e que pertence a todos.

Logo, se apenas observássemos que a tradição pedagógica e gramatical baseia-se, historicamente, em produções escritas, esse tipo de pressuposto poderia fazer algum sentido. Mas, ao considerarmos que os textos falados têm sido, mais recentemente, incorporados pelos processos de ensino-aprendizagem como referências em suas práticas, é possível amenizar o radicalismo de tal mito.

O quarto preconceito denunciado por Bagno (2015, p.64) é a afirmação radical de que *as pessoas sem instrução falam tudo errado*. O mais interessante é que esse tipo de declaração é assumido por “pessoas sem instrução” que, ingenuamente, aceitam como inabilidade linguística seu modo de se comunicarem, diante das prescrições dos gramáticos tradicionais, através dos manuais gramaticais tão veiculados e de uma mídia que faz questão de mostrar, sobretudo nas novelas e outras produções, o indivíduo menos favorecido economicamente e com pouca escolaridade falando outras variantes linguísticas que não a padrão. Esse tipo de construção já formou um estereótipo que virou motivo de chacota, de ridicularização

e, para velar a seriedade do assunto, tornou-se até bem comum em programas humorísticos.

Outro ponto importante, neste contexto, é que muitas formas estigmatizadas, consideradas como “o jeito do pobre falar” ou “a língua do favelado”, já foram, um dia, consideradas livres desse preconceito, como é possível conferir na obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. No poema do consagrado autor aparecem as formas *ingrês, pubricar, pranta, frauta, frecha*. (BAGNO, 2015, p.65) Importantíssimo é destacar que tais formas não representavam uma variedade desprestigiada ou “errada”, mas sim estavam de acordo com a gramática vigente da época. Sobre isso, Bagno (2015) afirma que *é bom ter cuidado na hora de condenar alguma forma linguística inovadora surgida nos meios populares: ela pode já ser, hoje, a “língua certa” de amanhã.* (p.71)

Considerando a questão social, o preconceito fica ainda mais explícito se desprezarmos o fato de que vivemos em um país que se destaca pela desigualdade, onde grande parte da população não tem, de verdade, acesso à escola, à cultura e a outros benefícios tão comuns às elites. É, portanto, triste observar que, além de tantas privações, os menos favorecidos economicamente ainda carregam o peso de terem sua variedade linguística estigmatizada.

Passando para o quinto tipo de preconceito, podemos observar o mito de que *o lugar onde melhor se fala português no Brasil é no Maranhão* (BAGNO, 2015, p.71) Realmente, esse tipo de afirmação só pode ser considerada como mito, já que não tem maior fundamento que não a condição de submissão ao português falado em Portugal, dadas as circunstâncias de colonização. Esse raciocínio já foi observado também em relação ao Rio de Janeiro que, como antiga capital do país, foi referência linguística. Felizmente, pelo menos no ambiente acadêmico, esse tipo de crença foi desconstruído através de trabalhos<sup>10</sup> que constata a existência de diferentes variantes linguísticas em diferentes espaços geográficos.

O sexto preconceito reside na ideia de que *o certo é falar assim porque se escreve assim*. (BAGNO, 2015, p.79) Mais uma vez a dicotomia da relação entre fala e escrita é abordada. O autor critica a soberania da escrita enquanto modalidade linguística. *É o velho preconceito grafocêntrico, isto é, a análise de toda a língua do*

---

<sup>10</sup> Sugestão de leitura sobre o assunto: LEITE, Yonne e CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

*ponto de vista restrito da escrita, que impede o reconhecimento da verdadeira realidade linguística.* (BAGNO, 2015, p.91)

No entanto, o linguista lança a inusitada proposta de unidade ortográfica com fins de facilitar a aquisição da escrita e acabar com seu *artificialismo*. Embora a proposta seja interessante, há de se pensar algumas questões: como seria então a escrita diante de tantos falares existentes no Brasil? Seria eleita alguma variante modelo? Se assim fosse, qual seria o critério? Ou teríamos uma grande variedade de expressões escritas correspondentes às faladas? Como é possível observar, o assunto é bem complexo e não pode ser pensado de maneira superficial. Como o objetivo deste trabalho não envolve a elaboração de propostas sobre políticas linguísticas, não aprofundaremos a questão, mas a deixamos para fins de reflexão. O importante aqui é afirmarmos sobre a necessidade de um reconhecimento oficial de que saber ortografia não assegura competência linguística, nem mesmo na modalidade escrita, até porque o conhecimento ortográfico é apenas um dos vários componentes necessários para escrever.

Bagno enumera como sétimo preconceito o mito de que *é preciso saber gramática para falar e escrever bem* (BAGNO, 2015, p.91). Se considerarmos a gramática como a sistematização de regras pautadas somente numa variedade padrão, temos, de fato, um grande preconceito institucionalizado e cabe aqui a crítica às práticas pedagógicas tradicionais conservadoras<sup>11</sup> que ratificam tal preconceito em seus processos de ensino-aprendizagem. Mas, se considerarmos o conceito funcional da gramática, que denota estratégias sistematizadas para situações reais de comunicação, poderia, sim, ser necessário o conhecimento gramatical para a eficiência comunicativa. Se a gramática funcional fosse adotada pelas escolas brasileiras, certamente, amenizaria o preconceito linguístico. É, portanto, preciso ter cautela ao pensar neste *mito*, já que o uso da palavra *gramática* é, na obra, bem específico.

Finalmente, a concepção de que *o domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social* (BAGNO, 2015, p. 104) configura o oitavo preconceito. Embora seja fácil concordar que para um indivíduo alcançar posições de prestígio na sociedade, ele necessite, no mínimo, demonstrar a devida

---

<sup>11</sup> Uma sugestão interessante de leitura sobre o assunto: *Por que (não) ensinar gramática na escola.*

POSSENTI, Sírio. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

competência comunicativa ou um alto nível de letramento, é preciso analisar com cuidado esse mito, que já está incutido no imaginário social. Se essa afirmação fosse regra, os professores de português estariam no topo da pirâmide social (BAGNO, 2015), o que, de fato, não acontece.

O mero domínio da norma-padrão não é uma fórmula mágica que, de um momento para o outro, vai resolver todos os problemas de um indivíduo carente. É preciso garantir, isso sim, o acesso à educação, em seu sentido mais amplo, aos bens culturais (...)

Como é fácil perceber, o que está em jogo não é a simples “transformação” de um indivíduo, que vai deixar de ser um “sem-língua-padrão” para tornar-se um “com-língua-padrão”. O que está em jogo é a *transformação da sociedade* como um todo, pois, enquanto vivermos numa estrutura social cuja existência mesma exige *desigualdades sociais profundas*, toda tentativa de promover a “ascensão” social dos marginalizados é, se não hipócrita e cínica, pelo menos de uma boa intenção paternalista ingênua. (Bagno, 2015, p.107)



## 8. UMA BREVE CONVERSA SOBRE CURRÍCULO...

*“Minha mãe achava estudo  
a coisa mais fina do mundo.  
Não é.  
A coisa mais fina do mundo  
é o sentimento.”  
Adélia Prado*

Para além da seleção de um conjunto de conhecimentos a serem desenvolvidos na escola, a discussão sobre o currículo se estende às questões políticas, sociológicas, epistemológicas, culturais, entre outras áreas. É uma discussão que, segundo Apple (2011, p.49), além de envolver relações de poder, deve considerar que *“os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata, apenas, de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política”*. No entanto, o que se pode observar em muitas reuniões pedagógicas, onde são debatidas questões inerentes ao currículo, é uma abordagem superficial, relacionando o tema a conteúdos, limitando-se à visão técnica. Num sentido político, essa situação acontece como forma de controle das propostas curriculares e para envolver os estudantes na esfera dos conhecimentos oficiais, levando-os à consciência de quem sem esses conhecimentos, eles podem ser excluídos socialmente (OLIVEIRA, 2006).

No contexto de considerar as questões históricas da língua portuguesa falada no Brasil, bem como as contribuições dos estudos linguísticos, surge, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como derivação desse documento, surgem, em 1998, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, que passaram a ser chamadas de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os Ensinos Fundamental e Médio.<sup>12</sup> Esses documentos oficiais trouxeram referências acerca da diversidade linguística e do respeito às variações.

Os objetivos gerais, para o Ensino Fundamental, destacam a formação de cidadãos críticos, com atuação sócio-política e que reconheçam a diversidade da sociedade brasileira. Já os objetivos específicos de língua portuguesa, ainda para o Ensino Fundamental, realçam a questão do respeito às variedades do idioma falado e escrito, bem como a consciência do uso da língua como instrumento de afirmação de valores. Os PCN sugerem a utilização de diferentes gêneros textuais no ambiente

---

<sup>12</sup> *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

escolar, o que já representa uma atitude para frear posturas preconceituosas em relação à linguagem. O documento legitima a ampliação do contato com o máximo de variedades de expressão, visando à formação de um indivíduo consciente, solidário e participativo.

Em relação ao Ensino Médio, os PCN, além de manterem os objetivos expostos no Ensino Fundamental, na área de Linguagens e códigos, aprofundam o compromisso com a formação de leitores e produtores críticos, sensíveis e atentos às diferentes expressões socioculturais. Segundo o documento, as aulas de português devem proporcionar o desenvolvimento da autonomia discursiva, tanto na leitura como na produção de textos, sempre considerando o contexto social em que os estudantes estão inseridos.

Os PCN priorizam a necessidade de integração das áreas, pois se objetiva que a produção de conhecimento na escola contemple a multiplicidade, onde se considera a diversidade cultural e, conseqüentemente, linguística presente no espaço escolar.

Ao extrapolar as atividades curriculares, o ensino da língua visa à construção de uma escola comprometida com a transformação social, permitindo o conhecimento crítico da realidade, onde a educação para a cidadania possibilitará que questões sociais sejam apresentadas para uma maior reflexão, procurando desenvolver no ser humano a consciência que atravessa o ensino da língua, apresentando uma outra visão sobre ela mesma.

É importante destacar que, embora os “Parâmetros” orientassem a questão curricular, eles não geravam obrigatoriedade de adequação aos sistemas de ensino. No entanto, em julho de 2010, passam a vigorar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica<sup>13</sup>. As DCN, diferentemente dos PCN, são normas obrigatórias para o planejamento curricular dos sistemas de ensino. As diretrizes apresentam como objetivo a promoção da equidade da aprendizagem, considerando os diversos contextos nos quais os estudantes estão inseridos. Cada etapa e modalidade da Educação Básica apresentam as suas diretrizes próprias. A mais recente, de 2011, é a do Ensino Médio.

De acordo com as diretrizes, as escolas devem trabalhar os conteúdos básicos de acordo com os contextos necessários, considerando o perfil dos alunos

---

<sup>13</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

que atendem a região em que estão inseridas e outros aspectos peculiares relevantes.

Diante da perspectiva político-acadêmica exposta tanto pelos PCN, como pelas DCN que legitimam as manifestações linguísticas utilizadas no Brasil, as posturas de preconceito linguístico e discriminação já deveriam ter sido extintas. O que, bem sabemos, não é realidade. Finalizamos, então, essa breve conversa, convidando o prezado leitor a refletirmos, no próximo capítulo, sobre as possíveis causas de não vermos na prática os resultados positivos esperados e propostos pelos documentos de 1998 e de 2010. E, ainda mais adiante, voltaremos a conversar sobre a questão curricular, dadas algumas ocorrências políticas no percurso do trabalho.

## 9. É PRECISO REFLETIR SOBRE COTIDIANO...

*“Em ti bendigo o amor das coisas  
simples  
É claro que te amo  
E tenho tudo para ser feliz  
Mas acontece que eu sou triste...”  
Vinicius de Moraes*

Depois de pensar sobre currículo e seu impacto, como diretriz para o cotidiano escolar, é importante trazer para esta discussão algumas reflexões sobre o assunto. Nesse sentido, as palestras ministradas, no primeiro semestre de 2015, nesta Universidade (UERJ/FFP), por Rosimeri Dias<sup>14</sup>, Inês Barbosa<sup>15</sup> e Nilda Alves<sup>16</sup> funcionarão como base para a temática reflexiva: o cotidiano.

Seguindo linearmente a ordem de exposições, o tema é abordado pela professora e psicóloga Rosimeri Dias a partir de um questionamento que, segundo ela, ouviu de diversos professores em sua trajetória escolar: *“Não precisamos de teoria. O negócio aqui na escola é diferente”*. Partindo de falas como essa, ela problematiza a questão da desvalorização dos saberes práticos, habitualmente desconsiderados por acadêmicos. Seu embasamento teórico para tal discussão reside em Foucault<sup>17</sup> e, através dele, busca mostrar como a verdade não é da ordem da paz, mas da dinâmica, do movimento. Dessa forma, a ciência deixa de ocupar o papel de única fonte de saber verdadeiro. O excesso de preocupação com os créditos das informações (“quem falou isso?” ou “que autoridade tem para falar?”) contribui para uma grande perda de conhecimento baseado na prática – indispensável para uma Educação conectada com as realidades locais. Nesse contexto, Dias afirma, em sua fala, que uma formação inovadora trata-se mais da valorização dada ao presente do que uma imposição ao saber acumulado do professor. É uma questão de um aprendizado constante e da constituição de uma política expressiva que possibilite a construção de uma educação diferente.

<sup>14</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Professora Adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>15</sup> Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Ensina e orienta alunos de graduação e de pós-graduação. É coordenadora do grupo de pesquisa Cotidiano Escolar e Currículo (CNPq). Pesquisadora 1D do CNPq, Cientista do Nosso Estado (FAPERJ) e presidente da Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

<sup>16</sup> Doutora em Ciências da Educação, pela Université de Paris V (René Descartes) (1980) e fez o pós-doutorado no INRP (1989). Atualmente, é professora titular da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), atuando na graduação e na pós-graduação, onde coordena o Laboratório Educação e Imagem. É líder do GRPesq/CNPq intitulado “Currículos, redes educativas e imagens”.

<sup>17</sup> Michel Foucault; filósofo francês; 15 de outubro de 1926 — 25 de junho de 1984.

Segundo ela, uma formação inventiva deve repudiar os universais e movimentar-se, constantemente, para diferenciar-se da padronização e investir na construção/invenção de si e do mundo; ela deve produzir subjetividades, conjugando produções de conhecimento, existência e arte. No decorrer de sua interlocução, a professora Rosimeri afirma arte como resistência, no sentido proposto por Foucault. *Afirmar é resistir e as linhas de resistência são linhas de afirmação*<sup>18</sup>. Além da questão da arte, ela ainda faz interseções entre filosofia da diferença e políticas de cognição, pensando em novos sentidos para a formação atual, propondo um consenso entre universidade e escola básica, entre teorias e práticas cotidianas, entre o saber e a própria vida.

Na sequência, a professora Inês Barbosa de Oliveira aborda o cotidiano sob a perspectiva de Boaventura de Souza Santos. Como argumentos para sua exposição, Oliveira utiliza-se do caráter político das noções, das discussões socioeducativas e da crença na democracia como solução para um bom relacionamento entre os sujeitos – o que ela chama de “democracia social”. A discussão conduzida por ela traz uma análise dos currículos escolares como tudo aquilo que envolve os conteúdos formais do ensino, as relações sociais, expressões culturais e até mesmo os saberes não escolares. A partir desta análise, ela apresenta alguns princípios da emancipação social, que reside na ideia base de que “quanto mais globais forem os problemas, mais locais são as soluções”<sup>19</sup> e a perspectiva de tal ideia para a contribuição na reflexão curricular, trazendo propostas para os diferentes cotidianos. Segundo ela, o sentido político atribuído à luta emancipatória é resultado do desenvolvimento de práticas locais/cotidianas que admitem a interdependência local-global em todas as dimensões sociais. O desenvolvimento cotidiano de práticas solidárias e participativas desenvolve uma grande influência para a emancipação social. Tais práticas curriculares valorizam as subjetividades dos sujeitos nelas envolvidos - conforme afirma Boaventura, aceitando “uma dose de caos” e considerando a solidariedade como saber- e contribuem para uma esperança ativa na possível ideia da construção de um “mundo melhor”.

---

<sup>18</sup> É possível ler mais sobre o assunto, no artigo: Dias, Rosimeri de Oliveira. "Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade?." *Psicol. estud* (2014): 415-426.

<sup>19</sup> Ler mais no artigo: de Oliveira, Inês Barbosa. "Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados/praticados." *Revista e-Curriculum* 9.2 (2012).

Finalmente, a última contribuição deste ciclo de palestras foi com a professora Nilda Alves, que, partindo de algumas concepções de Certeau<sup>20</sup>, descreve alguns movimentos indispensáveis para a leitura do cotidiano: O “sentimento do mundo” (ir além do alcance da visão); “virar de ponta-cabeça” (subversão e questionamento das teorias e saberes já conhecidos); “beber de todas as fontes” (ampliação das convicções e aceitação da diversidade); “narrar a vida e literaturizar a ciência” (importância do registro/narrativa dos cotidianos); entender a importância, não só da existência, mas dos sentimentos dos praticantes do cotidiano). Além de tais reflexões, Alves menciona o termo “redes educativas”, que é um conceito inerente a toda a complexidade do cotidiano, considerando a multiplicidade de saberes e indivíduos. Segundo a professora Nilda Alves, as redes educativas devem incorporar as vivências de fora da escola como um movimento concreto e determinante para os sujeitos que estão dentro do ambiente escolar. Sendo, portanto, as redes, expressões genuínas do cotidiano em suas diferentes perspectivas.

---

<sup>20</sup> Aprofundamento no artigo: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, and Nilda ALVES. "Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação." \_\_\_\_\_. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A (2008).

## 10. GERENCIALISMO E EDUCAÇÃO

*“Encarem as crianças com mais seriedade  
Pois na escola é onde formamos nossa personalidade  
Vocês tratam a educação como um negócio  
onde a ganância, a exploração e a indiferença são sócios”  
Gabriel, o pensador*

Na tentativa de compreender o porquê de existir um documento oficial que aceite o estudo das variedades linguísticas como legítimo, mas que, nas práticas pedagógicas e sociais ainda não alcançou os objetivos propostos, resolvemos, nesta pesquisa, conhecer um pouco mais sobre o modelo de política pública vigente no Brasil<sup>21</sup>: o novo gerencialismo.

O modelo da “Nova Gestão Pública” teve sua origem na década de 1980, nos governos de Ronald Reagan, nos EUA, e de Margareth Thatcher, na Inglaterra. Os dois governos tornaram-se conhecidos pela crítica aos chamados estados de bem-estar social e por efetuarem em seus países ajustes de cunho neoliberal, expondo a ineficiência da gestão dos serviços públicos.

De acordo com a visão gerencialista, a administração pública deve garantir o próprio controle, eficiência e competitividade. O gerencialismo expandiu-se, na década de 1990, pela América Latina, sendo adotado como modelo para reestruturação do estado brasileiro, na gestão Luis Carlos Bresser Pereira, ex-ministro do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), na gestão do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso.

No campo educacional, as ideias de controle e produtividade também são uma realidade, no entanto, apresentam-se de maneira diferente dos demais modelos de administração, pois, de acordo com Shiroma e Campos (2006), objetiva “operar uma transformação na subjetividade dos educadores, por meio da implantação de mecanismos bastante objetivos de controle que afetam a organização, a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente”. Sendo assim, a essência do trabalho do gestor escolar foi diretamente afetada. O gestor, renomeado como “gerente”, ou “líder educacional” passa a assumir funções não só de captação e administração de recursos, mas a responsabilidade pelo gerenciamento de professores, gerir escolhas e assumir responsabilidade pelos acontecimentos. O gerencialismo impõe ao sistema educacional uma outra lógica de funcionamento, onde cabe ao gestor gerir

---

<sup>21</sup> Desde a década de 90.

os casos e os acasos, as emoções, os conflitos, as crises e o caos (SHIROMA e CAMPOS, 2006).

### **10.1. Gerencialismo no mundo**

Antes de compreender o atual modelo gerencial, é importante conhecer o contexto de seu surgimento, que retoma o Welfare State. O Estado do bem-estar social surgiu no período pós Segunda Guerra, e consolidava políticas sociais trabalhistas, bem como montava burocracia para dar suporte às iniciativas do governo. Juntamente com esse formato, eram vigentes as ideias de organização econômica Keynesianas e a chamada burocracia weberiana. Segundo Abrucio (1997, p.6), a perspectiva Keynesiana buscava manter a intervenção estatal na economia, atuando em setores estratégicos para o desenvolvimento nacional, como telecomunicações e petróleo. Já a burocracia weberiana, referente ao funcionamento do Estado, garantia manter a neutralidade, a impessoalidade e a racionalidade de toda a estrutura governamental.

Por volta de 1970, estabeleceu-se, em vários países, uma crise fiscal resultante dos altos gastos gerados pela administração pública – foi a chamada crise fiscal. Nessa mesma década, a questão do petróleo também entra em crise e isso fez com que fosse deflagrada uma crise econômica mundial e agravasse a situação dos Estados burocráticos.

Diante de tal panorama, as críticas à burocracia estatal tornaram-se mais intensas e, na tentativa de desacelerar a crise, algumas medidas foram tomadas, tais como a privatização de serviços públicos e a redução de investimentos estatais nas políticas sociais. Bem como a introdução de práticas de gestão empresarial na administração pública, como foco na eficiência, descentralização de poder e orçamentário. Era o início da “nova gestão pública”.

Algumas relações são reorganizadas na perspectiva do novo gerencialismo: Estado-cidadão; Estado-formas organizacionais; Estado-economia. Também houve uma reconfiguração do público e do privado. Segundo Clarke e Newman (1997), esse processo de reconstrução proposto pelo novo gerencialismo baseia-se na dispersão, ou seja, ao mesmo tempo



que “tira das mãos” do Estado algumas responsabilidades, expande o seu alcance na sociedade civil, através de seus agentes não-estatais. O novo modelo, inicialmente, buscava o menor custo e, a partir desse princípio, reduzia custos sociais e com o pessoal, através da utilização de técnicas para avaliação dos servidores e para o controle do orçamento, com o objetivo de obter maior êxito na produtividade organizacional e ter menos gastos. No entanto, quando o Estado passou a priorizar o menor custo, desconsiderou a avaliação da efetividade de seus serviços. Segundo Osborne & Gaebler (1994, p.381), a efetividade é *entendida como o grau em que se atingiu o resultado esperado*. Logo, a questão da qualidade do serviço prestado passou a ser priorizada, já que o usuário, neste contexto, passou a ser considerado como cliente.

## **10.2. O caso brasileiro**

O Brasil já experimentou três modelos de gestão da administração pública: o Patrimonialismo, a Burocracia e o Gerencialismo. O primeiro modelo não diferenciava a coisa pública e a privada, de modo que o sistema estatal, muitas vezes, era utilizado para atender interesses privados; o segundo, diferente do primeiro, considerava que o Estado deveria ter regras e procedimentos bem definidos, o que deixou o setor público engessado e burocrático. Já o terceiro modelo surge com a perspectiva de buscar eficiência, qualidade e efetividade. Segundo Bresser Pereira (1996, p.5), *“a necessidade de uma administração pública gerencial, portanto, decorre de problemas não só de crescimento e da decorrente diferenciação de estruturas e complexidade crescente da pauta de problemas a serem enfrentados, mas também de legitimação da burocracia perante as demandas da cidadania”*.

A nova forma de gestão pública no Brasil tornou-se mais evidente nos anos 1990, em uma perspectiva de reorganização do Estado do “bem-estar”, buscando a reestruturação produtiva através da união entre políticas neoliberais e neoconservadoras. De acordo com Araújo e Pinheiro (2001, p.658):

A reforma do Estado deveria se apoiar em três orientações teóricas: transferir maior autonomia e maior responsabilidade aos administradores públicos para

tornar a administração pública voltada para o cidadão-cliente; melhorar a capacidade do Estado em transformar, de forma eficiente e efetiva, as decisões tomadas (governança) e melhorar a governabilidade aprofundando os mecanismos democráticos de responsabilização e transparência. Isto significava refundar a república com base na democracia direta associada à administração pública gerencial.

Em 1995, Luís Carlos Bresser Pereira, então diretor do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), no governo de Fernando Henrique Cardoso, formulou uma proposta de adaptação do gerencialismo exercido na Europa ao contexto brasileiro. Segundo Bresser Pereira 2001, p.22) a grande crise que o país enfrentava desde os anos 1980, era uma crise do Estado, que decorria das distorções sofridas anteriormente. O Estado deveria, então, ser reformado e reestruturado para tornar-se um agente efetivo no processo competitivo internacional.

Baseada em tais referências, a nova gestão pública produziu mudanças significativas na relação “público e privado”. Clarke e Newman (1997, p. 28) apresentam três formas de mudanças nesta relação:

- ✓ *Privatização como venda direta das posses públicas para os setores privados*, sobretudo na prestação de serviços essenciais, como fornecimento de água, luz e gás. No Rio de Janeiro, há o exemplo da CERJ (Companhia de eletricidade do Rio de Janeiro), que operava 59 municípios e foi leiloada em 1996. Foi transferida para o setor privado e passou a ser gerida pela concessionária AMPLA. Ainda no setor energético, também em 1996, a Light foi vendida a um grupo de empresas brasileiras, americanas e francesas.
- ✓ *Parceria público-privada*, que enfraquece ainda mais o limite entre o público e o privado. Significa que o parceiro privado não vai, simplesmente, construir um hospital ou um aeroporto, por exemplo, e entregá-lo, mas vai também operar parte ou todos os serviços oferecidos por aquela estrutura.
- ✓ *Troca de responsabilidades do público para o privado*, compreendido como “domínio familiar”, onde as famílias e comunidades são chamadas a assumirem os serviços nas mais diversas áreas (de saúde, sociais, etc). É o caso das ONG's ou associações, que gerem e assumem compromissos que, a princípio, seriam do Estado.

Dado o exposto, é possível afirmar que a reforma brasileira de Estado foi constituída através de tais pressupostos, visando ao fortalecimento da

capacidade gerencial e à ampliação do controle estatal, buscando a construção de um Estado democrático.

### **10.3. Gerencialismo no sistema educacional brasileiro**

Sabe-se que a educação e outros serviços públicos, como saúde e transportes, são interessantes para as relações de mercado. Tais relações na educação pública envolvem atividades comerciais e de terceirização de alguns serviços, os quais alguns autores nomeiam de “quase-mercado” (WHITTY, 1997). As referências de quase-mercado representaram profundas mudanças na gestão e na organização escolar, a partir de modelos tipicamente gerencialistas (LIPMAM & HAINES, 2007).

Diante das reformas promovidas, cujos princípios eram eficiência e equidade, revelou-se a simplificação dos problemas educacionais, que foram reduzidos a problemas de gestão e gerenciamento escolar, o que privilegiou um enfoque mais técnico e menos ideológico. É possível detectar algumas prioridades dentro desse formato: busca da autonomia da escola (nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros); fortalecimento da direção da escola (mudanças no processo de nomeação); desenvolvimento e profissionalização dos professores e demais servidores da área; avaliação do desempenho das escolas; promoção da articulação do Estado com municípios.

É possível perceber, a partir dessas prioridades, que a forte marca do discurso mercadológico e gerencialista afetam diretamente a qualidade do ensino. Algumas situações tornam-se inevitáveis com a execução de tal modelo: Professores com uma formação limitada e descontextualizada (tais professores só perceberão essa limitação na prática); materiais padronizados, com o objetivo de atender bons resultados nas avaliações de desempenho; fatores institucionais chocando-se com as necessidades reais e práticas, por conta de uma direção que precisa ser bem avaliada para estabelecer-se.

De acordo com BALL (1994, p.11),

Políticas são sempre incompletas à medida que relacionam-se ou são delineadas para a ‘profusão selvagem’ das práticas locais. Políticas são grosseiras e simples. Prática é sofisticada, contingente, complexa e instável.

Política como prática é 'criada' numa dialética de dominação, resistência e caos/liberdade.

Todo esse panorama revela que o modelo gerencialista aplicado no sistema educacional gerou uma "intromissão" no campo pedagógico. Entretanto, as políticas conservadoras e neoliberais baseiam-se no bom senso, sendo, então, aceitas e acolhidas. Por conta disso, as ideias gerencialistas são vistas como uma possível solução para garantir a qualidade do ensino.

O direcionamento dos padrões que devem ser implantados com fins nas melhorias de nossa educação é motivado por interesses econômicos. Um dos meios de manter a aliança hegemônica é através das ajudas financeiras e suportes técnicos das agências internacionais. Álvaro Moreira Hypólito (2008) menciona o exemplo do documento do Banco Mundial, ligado ao projeto Pro Qualidade, que trata do "Projeto de melhoria da qualidade da Educação Básica em Minas Gerais". Tal documento reafirma a visão gerencialista, apresentando processos de treinamento em serviço, processos de avaliação centralizados, determinação de onde serão aplicados recursos financeiros e, até mesmo, especificando detalhes sobre o currículo e a formação docente. É válido ressaltar que outras questões importantes foram detectadas como resultado dos indicadores quantitativos investigados, no entanto, só foram explorados no documento questões que facilitariam implementar e incentivar o gerencialismo em educação. Vale lembrar que tal modelo se dedica a regular o trabalho docente, o currículo e a gestão escolar, buscando a solução para os problemas educacionais a partir de pressupostos de eficiência, resultados, avaliação e competência.

Após refletir sobre os aspectos políticos que envolvem a educação brasileira, pode-se compreender o motivo pelo qual os documentos que expressam alguns ideais não alcançam eficiência em suas práticas.

## 11. A ESTRADA É LONGA - PAUSA PARA UM DIÁLOGO SOBRE DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO

*“Estou na estrada  
 Ou a estrada é que está em mim?  
 Tenho pressa  
 Será que a estrada é que não tem fim?  
 Em cada curva, uma vontade  
 Em cada reta, uma ilusão  
 Se eu queria uma resposta,  
 Só encontro interrogação”*

*Titãs*

O presente capítulo é o resultado de percepções críticas relacionadas aos fundamentos da educação apresentados em três exposições orais ocorridas, no primeiro semestre de 2015, nesta Universidade (UERJ-FFP), por, respectivamente, Carlos Skliar<sup>22</sup>, Galdêncio Frigotto<sup>23</sup> e Eveline Algebaile<sup>24</sup> – ilustres educadores. A tais percepções foram acrescentadas questões presentes naquilo que era, na ocasião, o meu projeto de pesquisa do curso de mestrado e minhas vivências profissionais.

Em primeiro lugar, faz-se necessário apresentar o eixo temático destacado como ponto de intercessão entre as exposições e o projeto: educação e desigualdade.

É válido citar o artigo VII, da Declaração Universal dos Direitos Humanos: *“Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual*

---

<sup>22</sup> Pesquisador do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica da Argentina (CONICET) e do Departamento de Educação do Instituto de Ciências Sociais da América Latina. Ele tem um PhD em fonologia, com uma concentração em problemas de comunicação humana com estudos de pós-doutoramento em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil e da Universidade de Barcelona, Espanha. Ele tem sido um professor adjunto na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil e professor visitante: Universidade de Barcelona, Universidade de Siegen (Alemanha), Universidade Metropolitana de Chile, Universidade Pedagógica de Bogotá e Universidade Pedagógica Caracas. Ele também é o autor de vários livros sobre pedagogia e filosofia, incluindo "Dito isto, a escrita, o desconhecido" (Prêmio Ensaio Nacional Terceiro, Ministério da Cultura da Nação, 2013).

<sup>23</sup> Filósofo e pedagogo brasileiro contemporâneo. Formado em Filosofia e Pedagogia no Rio Grande do Sul, em 1977 fez seu mestrado na área de Administração de Sistemas Educacionais pela Fundação Getúlio Vargas - FGV/RJ e em 1983 fez seu doutorado em Educação: História, Política, Sociedade na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professor da Universidade Federal Fluminense (UFF). Autor e coautor de mais de 20 livros e de dezenas de artigos em revistas nacionais e internacionais.

<sup>24</sup> Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na área de Políticas Públicas e Educação, integra o corpo docente do Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, nas áreas de Trabalho e Educação e de Políticas Públicas e Movimentos Sociais, com Pós-Doutorado na Universidade de Valência, Espanha. Tem experiência na área de Políticas Públicas e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas nos contextos capitalistas dependentes, política social e educação, expansão escolar e gestão da pobreza.

*proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.”*

Na proclamação da Declaração citada, é nítida a esperança depositada no ensino e educação como meios de promoção aos direitos e liberdades. No entanto, da idealização à realização existe um processo complexo que envolve aspectos históricos e ideológicos e que, infelizmente, impossibilitam, na totalidade da prática, ver o real cumprimento do compromisso universal estabelecido. A História é, geralmente, narrada a partir do ângulo do dominador, como já foi exposto no capítulo 6 deste trabalho. O discurso secundário é abafado – dominado. No entanto, ele está ali presente como parte integrante da narrativa, nas brechas do sistema, aguardando a oportunidade de ser ouvido e considerado.

Algumas perversidades resultantes da desigualdade ou segregação estão relacionadas aos seguintes problemas: identitários, espaciais, de preconceito e intolerância vivenciados pelos indivíduos. Tais problemas podem ter uma ocorrência aberta ou velada, sendo a segunda, provavelmente, mais cruel. Não existe uma real aceitação do outro, quando se acha que ele deve permanecer, convenientemente, em seu próprio espaço. Por mais que se tente manter distância do “diferente”, ele existe e, em algum espaço social, ocorre, inevitavelmente, o encontro.

Nesse contexto, o filósofo e educador Gaudêncio Frigotto sugere, em sua exposição<sup>25</sup>, a leitura de duas crônicas de Luís Fernando Veríssimo: *O alarme*<sup>26</sup> e uma outra produção<sup>27</sup> em que o cronista satiriza o discurso de Bresser Pereira sobre o “fenômeno do espírito golpista dos ricos contra os pobres”. A sugestão de tais leituras ilustra sua crítica ao discurso discriminatório, que, segundo ele, é controlado pelas elites, através de notícias, artigos de opinião, programas de TV, entre outros meios que expressam “verdades produzidas” e geram agudeza na discussão e nas discordâncias.

Outro que endossa essa crítica é o pesquisador e escritor argentino Calos Skliar. O autor, em sua fala na palestra *Aprender e ensinar com a diferença na escola*<sup>28</sup>, questiona a política da diversidade, que, na verdade, subjuga as

---

<sup>25</sup> Aula inaugural do curso de mestrado em Educação (UERJ/FFP), no 1º semestre de 2015.

<sup>26</sup> Crônica escrita em 2014. Ler na íntegra: <http://blogdomariomagalhaes.blogosfera.uol.com.br/2014/02/21/o-alarme-por-luis-fernando-verissimo/>

<sup>27</sup> Texto publicado no dia 08/03/2015, no jornal O Globo. Ler na íntegra: <http://oglobo.globo.com/opiniaio/olha-velhinho-15529382>

<sup>28</sup> Ministrada em maio de 2015, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ FFP.

identidades dentro de padrões já estabelecidos e aceita somente partes convenientes do outro. Em oposição a essa estrutura excludente, a diferença se constitui pela autoafirmação do outro, que resiste contra a violência física e simbólica nas diversas relações sociais e, de maneira bem notável, no sistema educacional. Skliar afirma que a linguagem da educação deve ser a da ética, pois ética não é uma virtude, mas sim uma forma de ver e ter uma responsabilidade com o outro.

O sistema educacional em funcionamento, resultado de um processo histórico, organiza-se nas relações sociais e de produção, que fragmentaram a sociedade em grupos distintos e, infelizmente, fortalece o panorama da divisão de classes. Segundo Bourdieu (2008), por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais e as desigualdades reproduzidas no interior do sistema de ensino. Isso, devido à legitimidade conferida a uma ação de dominação, que é classificada por Bourdieu (2008) como “*violência simbólica*”, ou seja, um processo de imposição, por vezes disfarçada, de um arbitrário cultural. Tal violência se consolida quando a instituição escolar ratifica subterfúgios de hierarquização e promove (às vezes, dissimuladamente) relações de força e dominação. Sobre tais afirmativas, eu mesma, enquanto pesquisadora e professora da Educação Básica, que compartilho meu fazer pedagógico em ambientes socioculturais bem distintos, posso confirmar através da vivência profissional. Seria covardia, e também uma grande mentira, se eu afirmasse aqui que os estudantes do Colégio São Vicente de Paulo e os do Colégio Estadual Manuel de Abreu<sup>29</sup>, ambos localizados no mesmo bairro de Niterói, possuem o mesmo preparo para a realização da prova de redação do ENEM. Se acrescentasse na comparação o Colégio Estadual Mullulo da Veiga, localizado na Engenhoca, bairro da zona norte da mesma cidade, onde grande parte dos moradores são, realmente, pobres, a discrepância tornar-se-ia ainda maior. Enquanto as escolas do Estado do Rio de Janeiro precisam dar conta de um *currículo mínimo* (grifo para destacar que é, realmente, mínimo), o outro referido colégio, a cada ano, disponibiliza novas ampliações com vistas, não só nos resultados do ENEM, mas também no enriquecimento pessoal dos jovens estudantes. Confesso, nestes escritos, minha inquietação diante de tamanha

---

<sup>29</sup> Ambas as instituições localizadas no bairro nobre de Niterói, chamado Icaraí.

desigualdade. São vivências sociais completamente diferentes. Admito que, num ato meio que desesperador frente ao desinteresse e/ou indisciplina de alguns jovens, já utilizei com “os meninos”<sup>30</sup> da instituição estadual o seguinte discurso: “Vamos aproveitar esse tempo que temos juntos, pessoal!!! Nós estamos muito atrás nessa corrida...”. Tenho consciência de que não é um bom discurso, mas, como disse anteriormente, o desespero promove tais ações. Quando percebia uma minoria que despertava para romper as barreiras (que não são poucas), focava nesses sujeitos e compartilhava com eles, listas de atividades e propostas trabalhadas no outro ambiente mais favorecido. É importante ressaltar que não desprezava os demais estudantes “que não despertavam”, mas esse ato envolve uma questão financeira: enquanto na instituição privada, os professores dispõem de uma mecanografia muito bem equipada e com profissionais para auxiliá-los, as escolas estaduais não disponibilizam recursos para confecção de materiais. No máximo, o que se consegue, às vezes, é ter a prova bimestral xerocopiada para as turmas. Destaco também que, para trabalhar com redação nas aulas, é preciso investir nos recursos motivadores, e isso inclui, com grande importância, pequenos vídeos, filmes completos, imagens e textos projetados e/ou reproduzidos, entre outros recursos. Todo esse aparato auxilia os debates e conversas que precisam ser qualificados antes da produção final, que é a escrita. Diante dessa necessidade, que é real, já é possível vislumbrar a extensão da distância entre as duas realidades em que convivo. Disponibilizo, no **anexo B**, dois textos que me sensibilizaram muito, produzidos por dois alunos – um da instituição pública e outro da privada. A partir da mesma proposta, porém com motivações bem diferentes, os dois conseguiram alcançar o entendimento do que é o preconceito linguístico. Propositalmente, não identifiquei a que instituição eles pertenciam. Fica o questionamento para vossa reflexão, prezado leitor.

Aproveito essa pausa para, também, relatar consequências que tais inquietações trouxeram ao meu corpo físico. Embora saiba que o assunto denota uma grande exposição de minha vida pessoal que ficará aqui registrada nesta dissertação e disponível para consulta de outros estudiosos, o conteúdo está diretamente relacionado à temática deste capítulo. Afinal, estamos conversando sobre desigualdade e educação. Transitar em ambientes tão distintos resultou um

---

<sup>30</sup> Maneira carinhosa e informal para me referir aos estudantes.



grande estresse. Meu olhar sensível não conseguia, simplesmente, ignorar as lacunas existentes. Constatar que de um lado, convivía com profissionais motivados (pelo aspecto financeiro e pelo próprio ambiente – destaque a limpeza, infraestrutura, lanchinhos nos recreios, um tratamento carinhoso, respeitoso e de reconhecimento profissional por parte da direção/coordenação) e de outro, convivía com professores adoecidos, cansados, desmotivados, não menos qualificados (esse fato é importante destacar), mas tão desgastados e sem nenhum reconhecimento por parte da direção escolar e do Estado, fizeram-me adoecer. Sem contar o meu olhar para aqueles jovens. O sentimento de impotência foi chegando sorrateiramente. Eu queria poder fazer mais para atenuar as diferenças, mas não podia abrir mão de carga horária, dada a necessidade financeira e os cuidados com minha filha ( que, atualmente, tem 11 anos). O desgaste emocional era tão grande, que desenvolvi sintomas de depressão e pânico. No período do início dos sintomas, tive conhecimento na perícia médica do Estado de que o número de professores acometidos dessas enfermidades era muito grande, fato que me levou a refletir sobre a extensão do comprometimento do sistema educacional gerada pela desigualdade na educação. Se a violência simbólica na escola vitimiza os estudantes, os professores, também em grande proporção, são atingidos. Diante disso, lanço ao prezado leitor uma pergunta retórica, que ao longo deste trabalho terá sua resposta construída: Se para os professores enfermos há indicações médicas e boa probabilidade de cura diante de tratamento adequado, qual seria a profilaxia para os jovens estudantes das classes populares que são submetidos a um sistema educacional injusto e desigual e que desejam romper com estigmas sociais?

No trabalho *"A psicanálise e a depressão dos professores: notas sobre a psicanálise e a história da profissão docente."*<sup>31</sup>, a autora afirma:

O projeto de ascensão social através da escola foi um jogo de cartas marcadas, e esse jogo sempre foi denunciado. No entanto, isso não impedia os professores de ensinar. A novidade agora é que as políticas econômicas, num certo nível, não mentem mais – não prometem inclusão nem repartição de riquezas às massas sem futuro. (Souza, 2001)

Pelas vertentes da intolerância e exclusão, o tema da desigualdade se instala também no texto da professora Eveline Algebaile (2008)<sup>32</sup>, quando expõe as dificuldades resultantes da segregação social, contadas por Florestan Fernandes.

---

<sup>31</sup> SOUZA, Maria Cecília Cortez de. "A psicanálise e a depressão dos professores: notas sobre a psicanálise e a história da profissão docente." *Colóquio do LEPSI IP/FEUSP* (2001).

Por essa percepção refinada das relações contraditórias nas quais sua vida se produzia, Florestan não tratou seu modo particular de se empenhar na empreitada educacional como uma medida a ser aplicada sobre os demais de sua classe. Recusou o discurso que atribui ao esforço individual o acesso ao que deveria existir como direito social e humano coletivamente assegurado. Por isso, sua luta por educação como direito foi uma luta pelo acesso à educação de qualidade sem os sacrifícios, as humilhações e os obstáculos a que foi submetido. Por isso, também, foi uma luta para que as classes populares se produzissem como sujeito efetivo da educação de qualidade a que tinham direito. (ALGEBAILLE, p. 6)

Nesse sentido, o presente capítulo encerra-se com a brilhante ponderação da autora:

[...] liberação da 'educação e do Brasil das fortalezas do privilégio (...) e da opressão' (FERNANDES, 1989. p. 19) depende que reconheçamos, definitivamente, que não há educação de qualidade sem que os seus "destinatários" sejam também sujeitos reconhecidos na produção da escola e do processo educativo, tendo voz, espaço e legitimidade para formularem novas compreensões sobre seus próprios interesses e necessidades e, assim, disporem sobre a educação que convém a uma nação que não os negue como cidadãos. (ALGEBAILLE, p.11).

---

<sup>32</sup> ALGEBAILLE, Eveline. PELOS CAMINHOS DE FLORESTAN: PISTAS PARA A COMPREENSÃO DAS POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.

## 12. O ENEM E A POLÍTICA GERENCIALISTA

“Vocês que fazem parte dessa massa  
 Que passa nos projetos do futuro  
 É duro tanto ter que caminhar  
 E dar muito mais do que receber  
 E ter que demonstrar sua coragem  
 À margem do que possa parecer  
 E ver que toda essa engrenagem  
 Já sente a ferrugem lhe comer  
 É, ôô, vida de gado (...)”

*Zé Ramalho*

Depois do diálogo e reflexão propostos no capítulo anterior, retomaremos a discussão sobre o gerencialismo e, neste capítulo, o relacionaremos com o ENEM. Anteriormente, foi defendido o argumento de que as políticas do Estado gerencial possuem um caráter regulador e, em grande parte, determinante da identidade dos docentes, que deve estar afinada com os empreendimentos educativos. Percebe-se, neste contexto, como a questão econômica tem influência direta no cotidiano do contexto social (Harvey, 2008). Com a ideia de que a globalização é inevitável e que o mercado internacional prioriza o conhecimento, mudanças organizacionais radicais são propostas no âmbito da educação. Isso leva a um deslocamento do campo político para o econômico, trazendo redefinições educativas.

Nesse sentido, o sistema de avaliação tanto da educação, como do desempenho docente ganha contornos fundamentais para regular esse modelo político, que entrega ao Estado o controle e a avaliação terceirizados, considerando tal atitude como uma prestação de contas à sociedade civil –accountability – (Ball, 2008). O problema dessas frentes gerenciais é que elas se baseiam na qualidade e no mérito, reduzindo as questões da educação a problemas técnico-gerenciais. (Hypólito, 2008). Para exemplificar, é possível mencionar o INEP<sup>33</sup> - instituição responsável por enviar ao governo dados, que funcionarão como indicadores de parâmetros para as políticas. Essas políticas pautadas em ações e baseadas em evidências (Ferreira, 2009), incentivam as parcerias público-privado e os sistemas de apostilamento. (Peroni et al., 2009; Adrião&Peroni,2009)

---

<sup>33</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Para gerar seus dados e estudos educacionais o Inep realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino. Conferir em: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>

Nesse panorama político, surge o ENEM,<sup>34</sup> criado a partir de princípios definidos na Lei de Diretrizes e Bases/1996 e oficializado na Portaria n.º438, de 28 de maio de 1998, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), com assinatura do ministro Paulo Renato Souza. O exame faz parte do conjunto do Sistema Nacional de Educação (SNE) como integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Tanto o MEC, como o INEP publicaram documentos, explicando sobre os objetivos do exame, que deveria ser um instrumento de avaliação das competências e habilidades básicas adquiridas no Ensino Médio para a inserção do jovem brasileiro no mercado de trabalho e para o exercício pleno da cidadania. No entanto, não há plena concordância a respeito do caráter avaliativo do ENEM. Segundo Dias Sobrinho (2000), em se tratando de exames nacionais, *medir não é a mesma coisa que avaliar, é apenas parte de um processo muito mais amplo; um procedimento isolado não é, em si, um programa formativo.* (p.136) Logo, se a avaliação se resume à aplicação de um exame único, seu real objetivo é êxito nos resultados e não observação profunda e comprometida dos processos.

Inicialmente, segundo os documentos, a matriz referencial do ENEM foi estruturada para verificar o domínio de competências e habilidades, com a valorização da interdisciplinaridade e da contextualização de experiências. Para isso, o desempenho do aluno era avaliado na prova objetiva e na redação, através das seguintes competências: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, capacidade de enfrentar situações-problema, construção de argumentação e elaboração de propostas.

A primeira prova, que ocorreu em 1998, teve 157.221<sup>35</sup> inscritos. Já em 2015, foram confirmadas 7.746.057<sup>36</sup> inscrições. Certamente, o aumento progressivo do número de participantes soou positivamente para o Estado que, com o uso desta política, passou a ter um maior controle sobre os sistemas de ensino, podendo assim, estabelecer análises comparativas (entre as regiões do país, por exemplo).

No ano de 2009, o MEC, com o apoio de INEP, reformularam a proposta do exame, surgindo assim, o Novo ENEM, que, dentre outras mudanças, passou a ser

---

<sup>34</sup> Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. O Enem também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal. Conferir em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>

<sup>35</sup> Conferir no Relatório Pedagógico do Enem 2008, p. 45. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/relatorios\\_pedagogicos/relatorio\\_pedagogico\\_enem\\_2008.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2008.pdf)>.

<sup>36</sup> Informação no site: <http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/07/enem-2015-tera-77-milhoes-de-candidatos-11-menos-que-em-2014.html> (acesso em 11.02.16)

uma forma de seleção unificada nos processos seletivos para o ingresso nas universidades públicas federais. Atualmente, além de ser critério de seleção para universidades e institutos federais, a nota do exame também é utilizada para o acesso a alguns programas: Programa de Financiamento Estudantil (FIES), Ciência sem Fronteiras (CsF) e PRONATEC (Curso técnicos de nível médio).

A matriz de referência passou a avaliar as competências e habilidades, a partir de 180 questões de múltipla escolha, que valem 1.000 pontos, referentes às quatro áreas de conhecimento – Matemática, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza – que são corrigidas de acordo com a Teoria de Resposta ao Item (TRI<sup>37</sup>). A outra parte do exame é a Redação, que vale 1.000 pontos e é avaliada por especialistas e professores. Desenvolveremos mais reflexões a respeito da Redação no capítulo seguinte.

As mudanças ocorridas na elaboração das provas estabeleceram padrões para tornar o exame um ponto de equilíbrio entre o vestibular tradicional (que priorizava conceitos acadêmicos) e o antigo ENEM (que priorizava questões voltadas para o cotidiano). É bom lembrar que a versão antiga do exame não servia para selecionar os alunos do curso de medicina e engenharia.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o ENEM resultou a reorientação do currículo nacional, gerando uma padronização curricular para a adequação ao sistema, tanto por parte da escola pública, como pela escola particular. Os efeitos dessa padronização gerou uma preocupação de professores e alunos em atender os pressupostos do ENEM.

O pedagógico fica reduzido à cultura de performatividade, o interesse dos estudantes vem sendo vinculado ao que possa “cair” no ENEM. Mas não somente o que esta avaliação possa indicar em relação ao nível de conhecimento, o desempenho também está relacionado a investimentos futuros em processos educativos. As práticas pedagógicas e curriculares reforçam a perspectiva utilitarista dos conhecimentos, o que importa é êxito no ENEM. E que este resultado possa ser útil, seja para certificação, para ingresso no Ensino Superior ou Técnico, para conquistar um emprego ou manter-se empregado. (HYPÓLITO e SILVA, 2015,p.14)

Como política avaliativa, o ENEM estabeleceu-se como um dispositivo de regulação dos conteúdos, que, tem como efeitos mudanças nas relações sociais, competição entre docentes e instituições, diminuição entre a sociabilidade no espaço

---

<sup>37</sup> A TRI pressupõe que um candidato com um certo nível de proficiência tende a acertar os itens de nível de dificuldade menor que o de sua proficiência e errar aqueles com nível de dificuldade maior. Ou seja, o padrão de resposta do participante é considerado no cálculo do desempenho. Conferir mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17319:teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute>

escolar (dada à intensificação do ritmo de estudos e trabalho), aumento da carga de trabalho burocrático (com a produção de relatórios e seus estudos comparativos). (Hypólito, 2015)

Diante do que foi exposto, fica a sensação de que elementos como competitividade e meritocracia constituem a essência da política gerencialista no sistema educacional.

### 13. A PROVA DE REDAÇÃO NOS EXAMES – COMO TUDO COMEÇOU...

*“Uso a palavra para compor meus silêncios...”*

Manoel de Barros

Em 1977, com a promulgação do Decreto 79.298, a prova de redação passou a ser obrigatória nos exames vestibulares<sup>38</sup>. A motivação para tal inclusão era a discussão, na ocasião, sobre as mazelas no ensino da língua portuguesa e acerca da suposta incompetência das provas exclusivas de múltipla escolha. Não entraremos no mérito de discutir a eficácia das questões objetivas, mas, o que de fato ocorreu foi que a prova de redação surgiu como uma alternativa para corrigir as possíveis falhas e na expectativa de aumentar o grau de desempenho nos usos linguísticos. Dentre algumas motivações, Castro (2011) destaca:

Em síntese, havia um forte consenso acerca de alguns pressupostos que viriam a fundamentar as mudanças nos concursos vestibulares:

- a) a realização de provas compostas exclusivamente por questões de múltipla escolha induzia as escolas ao abandono de investimento pedagógico no ensino-aprendizagem da escrita;
- b) a recuperação de investimentos pedagógicos no ensino-aprendizagem da escrita corresponderia, na formação básica dos estudantes, à própria recuperação do desenvolvimento das capacidades intelectuais mais elevadas: raciocínio abstrato, senso crítico, expressividade verbal;
- c) os concursos vestibulares deveriam ser expressão do tipo de ensino-aprendizagem que se pretendia valorizar na formação básica dos estudantes, já que todo o esforço das escolas de primeiro e de segundo graus se concentrava, primordialmente, em preparar os seus alunos para a obtenção de bons resultados nos vestibulares. (p.175)

Considerando que os vestibulares deveriam examinar competências adquiridas nos anos escolares, as aulas de redação tiveram que ser incluídas nos currículos, já que a esta é uma espécie de *“produto-símbolo da concepção tradicional de ensino de Língua Portuguesa”*. (CASTRO, 2011. P.175) A questão é que, como vimos nos capítulos anteriores, o ensino da língua ainda está muito ligado a aspectos normativos e distante do caráter dinâmico da linguagem. Tal “engessamento” trouxe para as práticas de produção textual escrita as “velhas” concepções de que para escrever bem é preciso ter domínio da norma culta.

Castro (2011) faz uma síntese bem clara a respeito da história da prova de redação nos exames de acesso, com destaque ao interessante caso da UFRJ, que até 2010, organizava seu próprio vestibular com todas as questões discursivas:

---

<sup>38</sup> Alínea d do artigo 1º : “Inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa.”

1. Os exames de ingresso existem como tal a partir de 1911.
2. O vestibular, com este nome, de carácter classificatório (leia-se: com limite de vagas) passa a existir em 1925.
3. A Reforma de 1968 acabou por determinar, durante a década de 1970 e início da de 1980, a realização de exames unificados, cujas provas eram predominantemente de questões objetivas.
4. A realização desses exames gerou forte reação por parte dos meios educacionais, preocupados com o excesso de adestramento e o desinvestimento no ensino na formação básica dos estudantes.
5. Paralelamente, crescia o questionamento quanto às bases conceituais e às práticas do ensino de Língua Portuguesa.
6. O desgaste do modelo unificado, a crescente pressão por mudanças no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa – oriunda tanto da comunidade académica, alinhada com outras concepções de língua e de linguagem, quanto das demandas de uma escola pública que se democratizava e, em função disso, passava a ter de lidar com questões linguísticas de outra ordem – e a retomada da autonomia académica das universidades públicas convergiram para gerar as condições de ruptura com o modelo unificado e a sua conseqüente substituição por um processo que buscava valorizar a formação ampla dos estudantes da escola básica, voltada para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.
7. A prova maior deste desenvolvimento seria apresentada por certo desempenho em provas discursivas e, em especial, nas redações. (p.179)

Pensando ainda nos exames que dão acesso à universidade, é preciso refletir que tais procedimentos deveriam proporcionar igualdade de oportunidades a todos os candidatos. Mas a diferença qualitativa entre as escolas nas mais variadas regiões do país deixa claro que essa igualdade ainda é utópica. Ainda mais quando a prova de redação “desmascara” as influências sociais e extraescolares que, certamente, são expostas nos textos produzidos. Para que as desigualdades sejam, portanto, minimizadas, é preciso que a prova de redação passe por reformulações que considerem outros mecanismos interessantes para sua realização. Mais adiante, desenvolveremos algumas sugestões acerca de tais mecanismos.



## 14. REDAÇÃO DO ENEM E PRECONCEITO LINGUÍSTICO

“Não me importa a palavra, esta  
 corriqueira.  
 Quero é o esplêndido caos de onde  
 emerge a sintaxe,  
 os sítios escuros onde nasce o «de», o  
 «aliás»,  
 o «o», o «porém» e o «que», esta  
 incompreensível  
 muleta que me apoia.”

Adélia Prado

Já sabemos sobre a tendência da educação básica no Brasil ser modelada por políticas públicas que adotam avaliações diagnósticas em larga escala, com fins de controle e resultados. Tais políticas, que legitimam exames como o ENEM, em alguns casos, divergem das diretrizes expostas nos documentos oficiais e, por vezes, não estabelecem um diálogo com o que vem sendo produzido nas universidades e centros de pesquisa. Por exemplo, a matriz de competência para a avaliação da prova de redação do ENEM, no que diz respeito às questões da norma linguística exigida, não está de acordo com os PCN de Língua Portuguesa. A divergência entre os Parâmetros Curriculares e o que cobrado no exame potencializa problemas pedagógicos e sociais.

Na matriz de referências do ENEM, no eixo cognitivo *Dominar linguagens*<sup>39</sup>, o exame prevê que o candidato deve “*dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.*” (BRASIL, 2012). Tal item da matriz não converge totalmente com os PCN, já que este orienta uma amplitude da concepção de *domínio da norma* e reconhece a pluralidade de normas e a dificuldade de estabelecer qual é a padrão.

Somado ao que foi exposto, é notório que a nota do ENEM tem, cada vez mais, representado o acesso (ou não) à grande parte das instituições de ensino superior. Já nas escolas de educação básica, o desempenho dos alunos tem gerado uma imagem de ranqueamento para as instituições de ensino. Muitas têm utilizado esse indicador final como meio para direcionar a ênfase de seu projeto pedagógico, visando a melhorar sua posição no ranking do ENEM.

<sup>39</sup> Conferir todos os eixos cognitivos e suas respectivas habilidades, em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf)

Nesse contexto, a redação ganhou uma importância maior nos processos de preparo para a realização do exame. A prova de redação é a única em que as notas atribuídas valem, realmente, de zero a dez. Nos cadernos com as outras provas, a pontuação das questões objetivas é obtida pelo método TRI (explicado no capítulo anterior). A prova de redação do ENEM é avaliada através de cinco competências. Em cada uma delas, o candidato pode receber uma nota que tem possibilidade de variar de 0 a 200. A nota 1.000 será o resultado da soma dos cinco itens. No caso de o candidato utilizar o Prouni (Programa Universidade para Todos) para ingressar numa instituição de ensino superior, tal prova pode ter um peso de até 50% no processo seletivo.

A partir da avaliação das cinco competências escritoras, a matriz do ENEM busca aferir o desempenho do candidato como produtor de um texto, no qual ele demonstre capacidade crítica acerca do tema proposto. A criticidade deve ser construída a partir da leitura de textos motivadores e do próprio repertório sócio-histórico-cultural do participante. Normalmente, os temas abordam questões políticas, sociais, científicas ou culturais, apresentando uma problemática para a qual o autor do texto deve elaborar proposta de intervenção, respeitando os direitos humanos.

Os critérios de avaliação baseiam-se nas cinco competências expostas na matriz do ENEM e cada competência subdivide-se em níveis correspondentes aos conceitos *Insuficiente*, *Regular*, *Bom* e *Excelente*, calculados da seguinte maneira: nível 1- nota 2,5; nível 2 - nota 5,0; nível 3 - nota 7,5 e nível 4 - nota 10,0. A nota global da Redação é verificada pela média aritmética simples das notas atribuídas a cada uma das cinco competências e o resultado convertido em escala centesimal. Recebem conceito D (Desconsiderada), as produções que não atendem a proposta feita e/ou que são absolutamente ilegíveis. Nesses casos, a nota atribuída é zero. Quando é apresentada totalmente em branco ou em até sete linhas escritas, título exclusivo, a redação recebe o conceito B - em branco.

Os quadros<sup>40</sup>, a seguir, apresentam os níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar as competências das redações do Enem.

---

<sup>40</sup> Quadros organizados de acordo com as informações contidas nas páginas 11 -23 do *Guia do Participante – A redação do ENEM*, (BRASIL, 2013), que está disponível para download na página [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2013/guia\\_participante\\_redacao\\_enem\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf)

## Enem 2015 - Competência 1

Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa

Nível	Proficiência	Pontuação	Descrição
Nível 0	Muito baixa ou ausente	0	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa
Nível 1	Baixa	200	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita
Nível 2	Mediana	400	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa com muitos desvios gramaticais de escolha de registro e de convenções da escrita
Nível 3	Boa	600	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita
Nível 4	Muito boa	800	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita
Nível 5	Excelente	1000	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência

## Enem 2015 - Competência 2

Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa

Nível	Proficiência	Pontuação	Descrição
Nível 0	Muito baixa ou ausente	0	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa
Nível 1	Baixa	200	Apresenta o assunto tangenciando o tema ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais
Nível 2	Mediana	400	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão
Nível 3	Boa	600	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão
Nível 4	Muito boa	800	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão
Nível 5	Excelente	1000	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo

## Enem 2015 - Competência 3

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista

Nível	Proficiência	Pontuação	Descrição
Nível 0	Muito baixa ou ausente	0	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista
Nível 1	Baixa	200	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista
Nível 2	Mediana	400	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista
Nível 3	Boa	600	Apresenta informações, fatos, opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa do seu ponto de vista
Nível 4	Muito boa	800	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista
Nível 5	Excelente	1000	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista

## Enem 2015 - Competência 4

Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação

Nível	Proficiência	Pontuação	Descrição
Nível 0	Muito baixa ou ausente	0	Não articula as informações
Nível 1	Baixa	200	Articula as partes do texto de forma precária
Nível 2	Mediana	400	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos
Nível 3	Boa	600	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos
Nível 4	Muito boa	800	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos
Nível 5	Excelente	1000	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos

## Enem 2015 - Competência 5

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos

Nível	Proficiência	Pontuação	Descrição
Nível 0	Muito baixa ou ausente	0	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema
Nível 1	Baixa	200	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto
Nível 2	Mediana	400	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto
Nível 3	Boa	600	Elabora, de forma mediana, intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto
Nível 4	Muito boa	800	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema articulada à discussão desenvolvida no texto
Nível 5	Excelente	1000	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto

### 14.1. A diversidade linguística nos documentos oficiais

Como vimos no capítulo *“Uma breve conversa sobre currículo”*, os documentos oficiais baseiam-se no respeito e no trabalho com a diversidade linguística. A seguir, faremos uma análise de questões específicas sobre a Língua nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que norteiam (ou deveriam nortear) os currículos de Língua Portuguesa, no âmbito nacional.

Foi possível identificar alguns valores importantes relativos às práticas de linguagem, como: valorização das variedades linguísticas presentes nas comunidades dos falantes da Língua Portuguesa em diferentes regiões do país; percepção de que o domínio dos usos sociais da linguagem oral e escrita pode possibilitar uma melhor qualidade da formação do sujeito e de sua participação na sociedade. O documento prevê também a articulação entre a língua oral e escrita, através das produções de texto orais e escritos e da prática da análise linguística. (BRASIL, 1998a). Dentre os objetivos dos PCN de Língua Portuguesa, traçados para que os alunos desenvolvam habilidades, destacamos :

- ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- expressar-se adequadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1998, p. 59).

Diante de tais diretrizes, é possível observar a preocupação, registrada oficialmente, com o fim do preconceito linguístico, bem como com o trabalho com a diversidade.

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística [...] É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (BRASIL, 1998a, p. 82).

É importante ressaltar que nos PCN para o Ensino Médio – Linguagem e suas tecnologias, embora a norma culta, variedade de maior prestígio



social, seja recomendada como garantia no ambiente escolar, fica bem claro que ela não deve ser única e nem privilegiada no processo de conhecimento linguístico. (BRASIL, 1998b, p.75-76).

Observamos, portanto, que os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que diz respeito ao ensino da Língua, propõem uma relação estreita entre uso e reflexão, considerando a variação linguística.

No próximo item do presente trabalho, analisaremos, com mais cuidado, se a proposta lançada nos documentos oficiais aqui estudados é, de fato, considerada e implementada na matriz de referência do ENEM.

#### **14.2. Guia do participante do ENEM e diversidade linguística: um olhar crítico**

Como já afirmamos anteriormente, a matriz de referências cognitivas do ENEM, no que tange as competências e habilidades, diverge, em alguns aspectos, dos conceitos expostos nos PCN, por priorizar a norma culta da Língua. O Guia do participante, com orientações e esclarecimentos exclusivos para a prova de redação, é um documento que teve duas edições: a primeira publicada em 2012, e a segunda, em 2013. A última foi utilizada como referência até o último exame, em 2015, para *“tornar o mais transparente possível a metodologia de correção da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas.”* (BRASIL, 2012, p.3).

Na edição de 2012, o Guia do Participante do ENEM expõe a avaliação do candidato, na competência 1, cobrando sua eficiência em *“demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita”* (BRASIL, 2012, p.10). A desarmonia conceitual ganha ainda mais forma, ao examinarmos a própria matriz cognitiva do exame, que cobra o domínio da norma culta da Língua Portuguesa. Ao detalhar a matriz de correção por competência, observamos que o “Guia” reforça que *“a primeira competência a ser avaliada no seu texto é o domínio do padrão escrito formal da língua (...) Na escrita formal, por exemplo, deve-se evitar o emprego repetido de palavras, como ‘e’, ‘aí’, ‘daí’, ‘então’, próprias de um uso mais informal, para relacionar ideias.”* (BRASIL, 2012, p.11) Nesta parte, esbarramos em uma outra questão conceitual

referente à “padrão escrito formal”, que é diferente de “norma padrão da língua escrita”, presente no início do documento. Sem contar que a aplicação das concepções de *formal* e *informal* está confusa, já que é perfeitamente possível ter fala formal e fala informal, da mesma maneira que é legítima a escrita formal e a escrita informal. A incoerência se consolida na mesma página: “Na redação do seu texto, você deve procurar ser claro, objetivo, direto; empregar um vocabulário mais variado e preciso do que o que utiliza quando fala e seguir as regras prescritas pela norma padrão da Língua Portuguesa.” (BRASIL, 2012, p.11)

Se voltarmos a pensar no que propôs Faraco (2008) a respeito de norma padrão, identificaremos outro problema no Guia do Participante do ENEM 2012. Nas páginas 12 e 13, a norma padrão é prescrita como concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, pontuação, flexão de nomes e verbos, colocação de pronomes átonos, grafia das palavras, acentuação gráfica, emprego de letras maiúsculas e minúsculas; e divisão silábica na mudança de linha, além de estabelecer uma escala de penalidades em desvios mais graves, graves e leves. (BRASIL, 2012, p.12 - 13)

Essa postura normativista destoa da proposta dos PCN, no tocante ao grau de formalidade. Segundo o documento, gramáticos puristas e professores exigem que se escreva e que se fale de uma maneira que já não é utilizada nem na escrita, nem na oralidade, independentemente da classe social ou da situação discursiva. (BRASIL, 1998, p.31)

Os problemas de incoerência no Guia do Participante 2012 foram perceptíveis, ao ponto de, em 2013, ser produzida uma nova versão revista do documento. Dentre as mudanças feitas, destacamos as mais relevantes: a especificação dos conceitos *formalidade* e *informalidade* na modalidade escrita<sup>41</sup>; a anulação de redações que apresentem “*parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto*” (BRASIL, 2013, p.9) e o rótulo de *excepcionalidade* para os desvios gramaticais, desde que “*não caracterizem reincidência.*”<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> Na página 11 do Guia do Participante 2013, a Competência 1 passa a avaliar o domínio da modalidade escrita formal da língua.

<sup>42</sup> Conferir no “Guia”, página 11. (BRASIL, 2013)

É importante destacar que, mesmo com as revisões feitas na edição 2013 – que tem funcionado como base de referência até o ENEM 2015 – ainda existem desarticulações notáveis entre o “Guia” e os documentos oficiais, já que nas diretrizes do Exame, a matriz de competência para a correção da redação não considera questões sociolinguísticas tão sinalizadas nos “Parâmetros”, cobrando, exclusivamente, norma padrão (e não norma culta) e classificando os possíveis “erros”, sem considerar as justificativas linguísticas e a sua ampla discussão sobre diversidade.

Este quadro prejudica muitos estudantes, já que se trata de um exame único nacional que desconsidera, além da diretriz curricular adotada pelas escolas públicas, a diversidade linguística presente no país.

## 15. ESCLARECIMENTOS... DISCUSSÃO SOBRE GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS

*“A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.”*

Bakhtin

Uma das bases teóricas desta dissertação, Mikhail Bakhtin, dedicou-se aos estudos de linguagem e de literatura e designou um significado mais amplo à palavra gênero, incluindo uma noção discursiva que envolvia aspectos sociais. Segundo ele, *"o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos [...], em um determinado campo da atividade humana" e em "condições específicas e finalidades"*, portanto, o enunciado é definido como a *"unidade da comunicação discursiva"* (BAKHTIN, 2003, p. 261, 276).

Muito antes, porém, das concepções bakhtinianas, o termo gênero já era utilizado. Primeiro na literatura clássica, com Aristóteles, e, depois, com os estudos dos gêneros literários, que eram divididos entre gêneros clássicos (lírico, épico, dramático) e modernos (romance, conto, novela, drama etc.). É importante explicar que esses conceitos não se referem às questões discursivas levantadas por Bakhtin.

Como já vimos ao longo deste trabalho, a língua se realiza através da interação entre seus usuários. Tais interações tomam forma através de modelos sócio discursivos, que são os gêneros textuais ou gêneros discursivos. Quando falamos em gêneros textuais, estamos fazendo referência às funções comunicativas e aos aspectos usuais, como por exemplo, uma palestra, um e-mail, uma entrevista, uma carta etc.

Já quando nos referimos a tipos textuais, estamos diante de características linguísticas específicas de determinadas sequências. Enquanto há uma grande variedade de gêneros, os tipos textuais são apenas cinco. Segundo Werlich (1973, apud Marcuschi 2005, Adam 1992), eles podem ser descritos da seguinte maneira:

- Narrativos: A questão temporal é fundamental para a tessitura do conteúdo desenvolvido. Normalmente, apresentam estrutura com espaço, enredo e personagens.
- Descritivos: Torna central a percepção exposta sobre pessoas, ambientes etc.

- Expositivos: Consistem em sequências analíticas ou explicitamente explicativas.
- Argumentativos: Com objetivo de persuadir o interlocutor, predominam sequências textuais conceituais a partir do próprio discurso.
- Injuntivos: Tem como função central a apelativa, já que visam a incitar à ação.

De acordo com Marcuschi (2002), o trabalho com tipologia textual no ambiente escolar não é adequado, considerando que pode trazer limitações ao ensino, já que um determinado tipo pode se concretizar em gêneros diferentes. Ele defende que a abordagem textual a partir dos gêneros é a mais indicada para o ensino, pois, segundo ele, é uma ótima oportunidade de utilização da língua em sua diversidade. E, pelo viés da diversidade, Marcuschi menciona os PCN, que apresentam os Gêneros Textuais como facilitadores para a produção e para a compreensão de textos.

O ensino de redação, no Brasil, até pouco tempo atrás, era feito através de um procedimento global, que configurava uma igualdade entre os textos. Tal procedimento ainda sobrevive em algumas escolas, que consideram, em seus planejamentos, apenas a trilogia narração, descrição e dissertação. De acordo com Antunes (2004), o uso da trilogia denota uma visão equivocada de que narrar e descrever são atividades que apresentam menos dificuldades que o ato de dissertar e por isso, este fique reservado para as séries finais, sendo, inclusive, exigido nos exames para o acesso ao Ensino Superior.

É interessante esclarecer que muito se tem equivocado no trabalho com os gêneros textuais. Trabalhar o gênero pelo gênero, assumindo uma função metalinguística, considerando apenas sua estrutura e a mera identificação denota uma falha na interpretação dos PCN, que incentivam reconhecer a importância da heterogeneidade dos gêneros. Dessa forma, muitos docentes abordavam superficialmente cada gênero sem desenvolver com os alunos as várias possibilidades de leitura e escrita. Esse procedimento, em muitos casos, é direcionado pelo uso do livro didático, já que alguns organizam sem um mínimo de aprofundamento. Segundo Bakhtin(1992), as esferas comunicativas envolvem, necessariamente, o cotidiano. Portanto, é preciso considerar, no trabalho pedagógico com os gêneros, as condições de produção para cada gênero e suas esferas comunicativas, que determinarão os espaços que serão ou não ocupados por seus interlocutores.

Felizmente, é possível encontrar, atualmente, professores que atuam como especialistas nas mais variadas modalidades textuais (orais, escritas, usadas socialmente) e não mais como um perito em textos literários ou científicos. Com a abordagem de diferentes gêneros na escola, o estudante tem a oportunidade de perceber que sua apropriação da linguagem é fundamental para sua constituição como sujeito, já que ele percebe os gêneros em situações reais de comunicação em suas vidas. A partir dessa postura pedagógica, os critérios para a avaliação das produções textuais deixam de focar, exclusivamente, em aspectos gramaticais e passam a ter outro foco. E aqui chegamos a um ponto fundamental deste trabalho: **um texto bem escrito não é aquele que possui traços literários e não apresenta falhas gramaticais, mas aquele que se adequa à proposta de comunicação a partir da qual foi produzido.** Trabalhar com gêneros possibilita essa inovadora concepção no ensino da redação. Os gêneros que os alunos dominam em suas vidas cotidianas e aqueles que poderão ser “úteis” em suas vidas profissionais podem ser trabalhados sob a orientação de diferentes tipos textuais. E a questão da norma culta? Como pode ser avaliada nessa perspectiva? Os linguistas já vêm apontando essa resposta em seus estudos. Conceber um ensino racional e coerente com diretrizes que possam organizar os textos de acordo com tipos e gêneros, de modo que o aluno possa identificar os diferentes recursos linguísticos e estilísticos, é uma excelente estratégia para estabelecer uma intercessão entre as gramáticas normativa e descritiva.<sup>43</sup>

No capítulo seguinte, levantaremos o questionamento sobre a eleição do tipo textual argumentativo para a prova de redação do ENEM, justamente buscando argumentar que tal escolha parece ser uma realização preconceituosa linguisticamente, considerando as características tipológicas.

---

<sup>43</sup> Leitura interessante sobre o assunto: POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

## 16. TIPO TEXTUAL NA REDAÇÃO DO ENEM: POR QUE ARGUMENTATIVO?

Diante do panorama que foi exposto, no tocante à Redação do ENEM, é válido questionar a desconsideração das propostas pedagógicas que nortearam, pelo menos, 11 anos da formação do candidato. É, no mínimo, injusto o fato de um processo seletivo nacional de acesso à universidade prestigiar, exclusivamente, uma única variedade linguística e sobre ela atribuir um grande valor.

Se a universidade representa a sequência dos Ensinos Fundamental e Médio, não é possível visualizar coerência no desprezo aos preceitos curriculares que incentivaram domínios de usos populares e cotidianos, estratégias linguísticas, diversidade de gêneros textuais, dentre outras habilidades. A própria escolha do tipo textual dissertativo-argumentativo já direciona e engessa a variedade que o estudante deve utilizar.<sup>44</sup>

Neste contexto, é propícia a lembrança de modelos (nem tão antigos) da prova de redação em alguns exames vestibulares. Ao invés de privilegiarem, unicamente, o texto dissertativo-argumentativo, que propõe o desenvolvimento de temas relevantes em sua peculiar formalidade linguística, os extintos vestibulares estavam buscando orientar-se sob a variedade discursiva proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Observaremos, aqui, algumas propostas de redação, que, diferente do que acontece no ENEM, oportunizavam melhores condições para que os estudantes construíssem seus textos, considerando sua diversidade linguística, cultural e social.

Em 2007, no Manual do aluno do vestibular da Universidade Federal Fluminense (UFF), encontramos as seguintes informações:

As propostas de redação buscam privilegiar **a variedade discursiva** que está presente no **cotidiano**, nos meios expressivos encontrados no **texto jornalístico** (editorial, reportagem, ensaio, crônica, cartas do leitor, charges, quadrinhos, etc.), no texto **literário**, no texto **científico**, no texto **didático**, no texto da **Internet**, no texto **publicitário** - motivadores e acionadores do conhecimento de mundo dos candidatos.

.....  
A prova de Redação estará, pois, de acordo com o que se deseja de um aluno ao final do ensino médio: que possa opinar sobre assunto compatível com **seu conhecimento de mundo**, no **registro de língua adequado a situação contextualizada**.

Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário, nº. 36, p. 115-129, 1. sem. 2008

<sup>44</sup> Conferir as exigências para o desenvolvimento do texto argumentativo, na página 11 do Guia do Participante 2013.

É notável a diferença entre as competências avaliadas no vestibular e no ENEM. Para que o candidato tivesse êxito na prova de redação do vestibular, não era necessário somente o conhecimento da modalidade escrita padrão. Ele tinha a oportunidade de ser avaliado através da demonstração de sua habilidade no uso das diferentes variantes da Língua Portuguesa, bem como por sua flexibilidade expressiva, considerando os usos prestigiados e os não prestigiados.

Dois anos antes do referido vestibular, na UFF, a tendência a considerar a variedade linguística já era notória. Em 2005, o estudante poderia optar entre duas propostas, com tipos textuais diferentes. Na primeira, a partir de um cartum de Miguel Paiva, da série *Os namorados da minha filha*, o candidato deveria escrever um texto que apresentasse uma das personagens. Na segunda proposta, a possibilidade era a escritura de uma carta, assumindo a identidade de uma das personagens, inclusive apropriando-se de seus traços linguísticos. Nas duas propostas, era solicitada a elaboração de um resumo, para o qual havia um espaço apropriado na folha de resposta. (OLIVEIRA, 2008) Deste modo, a prova de redação considerava a competência linguística através do conhecimento da diversidade linguística, da produção de gêneros textuais diversos e da assunção de outras vozes discursivas.

No ano seguinte, em 2006, a UFF manteve o perfil de considerar a variabilidade linguística, fornecendo aos candidatos três opções: produzir um texto narrativo baseado numa das personagens de uma charge de Lan; redigir uma carta, observando as táticas linguísticas de acordo com a escolha do destinatário e, finalmente, escrever um texto baseado em um poema de Mario Quintana sobre as diferentes linguagens na construção do mundo. (OLIVEIRA, 2008)

Observamos também uma das provas de redação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), uma das mais tradicionais universidades gaúchas que, a partir de 2015, aderiu ao ENEM. Em seu último vestibular, no ano de 2014, no informativo aos candidatos, vinha a seguinte informação inicial sobre a prova:

Com o propósito de avaliar a proficiência dos candidatos na leitura e na escrita pelo uso da língua portuguesa em contextos sociocomunicativos específicos, a prova de Redação no vestibular da UFSM passa a nortear-se pela perspectiva de gênero textual, em consonância com a concepção de linguagem e texto que vem sendo trabalhada na educação básica do país, tendo em vista as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (COPERVES, UFSM, 2014)



Em coerência com tal informação, os critérios de avaliação estavam organizados, considerando as especificidades contextuais, estruturais e linguísticas, de acordo com o gênero textual escolhido na prova de redação. No referido ano, o candidato poderia optar por produzir uma carta ou um artigo de opinião, o que ampliava sua possibilidade expressiva.

Como observamos, a ampliação de alternativas textuais permite aos diferentes estudantes mais fluidez para a produção de um texto, no que diz respeito a gênero e temática. Sem contar que as propostas de redação que contemplam a questão da variedade linguística e de expressão, considerando diferentes tipos, registros e modalidades, certamente, contribuem para uma formação adequada da cidadania, que, por conta do preconceito linguístico institucionalizado, ainda encontra alguns bloqueios para sua plenitude.

## 17. NO MEIO DA PESQUISA TINHA UMA MEDIDA PROVISÓRIA. TINHA UMA MEDIDA PROVISÓRIA NO MEIO DA PESQUISA...

*“Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho...”*

*Carlos Drummond de Andrade*

O ano de 2016 foi marcado por uma grande instabilidade política e econômica no Brasil. Impeachment, novo governo (velho), muitas prisões políticas, delações, acirrado debate político nas redes sociais, várias manifestações populares nas ruas (defendendo visões que se diferem), enfim, foi um ano que, certamente, será incluído nos conteúdos sobre a história do país. Nesse contexto tumultuado, o governo federal publicou, no Diário Oficial da União<sup>45</sup>, a medida provisória 746, de 22 de setembro de 2016, onde anuncia um projeto de reformas para o Ensino Médio. É importante destacar que a falta de consulta pública e o fato de um tema tão importante ter sido posto como MP<sup>46</sup>, despertou muitas críticas por grande parte da sociedade, sobretudo os especialistas em educação e os próprios estudantes, que, em sinal de protesto contra a medida, ocuparam escolas e institutos federais.

O novo modelo proposto para o Ensino Médio prevê mudanças significativas: além do aumento da carga horária, os alunos cursarão, em um ano e meio, um ciclo básico (com disciplinas comuns a todos) e, em seguida, poderão fazer opção por algumas áreas – as mesmas que estruturam o atual ENEM: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Além destas, um quinto eixo de formação foi proposto na medida, o ensino técnico e profissional. De acordo com o governo federal, as escolas terão um prazo para se adequarem às propostas e cada unidade escolar deverá oferecer, pelo menos, duas áreas de especialização.

Caso a reforma seja efetivada, o Exame Nacional do Ensino Médio também sofrerá modificações. A nova chefia do INEP – órgão responsável pela elaboração, aplicação e correção do exame – prevê as mudanças para o ano de 2017. Na página virtual do INEP<sup>47</sup> foi lançada uma consulta pública sobre o ENEM, entre os dias 18 de janeiro e 10 de fevereiro de 2017, com questões e espaço para

---

<sup>45</sup> Página do Diário Oficial da União, disponível no anexo C.

<sup>46</sup> Medida Provisória.

<sup>47</sup> <http://www.inep.gov.br/>

sugestões acerca do formato da avaliação. Não serão aprofundados desdobramentos sobre a MP, já que o foco deste trabalho é argumentar sobre representações do preconceito linguístico na prova de redação do atual ENEM. E, além disso, quaisquer considerações podem ser prematuras, dada a nebulosidade nos rumos político-educacionais.

Toda a divulgação sobre as iminentes mudanças no Ensino Médio e, conseqüentemente, no ENEM, trouxe uma grande inquietação sobre a relevância temática da presente pesquisa. Com rumores nas redes sociais de que seria possível o fim do exame, iniciou-se um processo de angústia e reflexão sobre o percurso desta dissertação. Num primeiro momento, confesso que surgiu o questionamento: “Pra que dissertar sobre a redação do ENEM, se, talvez, o ENEM acabe?” Esse e outros questionamentos foram surgindo e, ao invés de desanimar ou paralisar frente à pesquisa, busquei motivação na ideia de que publicar um trabalho sobre o presente tema, num momento em que discutem-se reformas, é um ato de suma importância, que pode motivar e auxiliar novos estudos. Ainda que o ENEM, no modelo que hoje é apresentado, venha a acabar, outras estratégias de avaliação serão apresentadas, considerando o paradigma de gestão para políticas públicas vigente no Brasil, como vimos no capítulo *Gerencialismo e Educação*. E, num novo contexto, enseja-se que esta pesquisa confirme, de algum modo, sua contribuição científica.

## 18. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi realizada uma análise qualitativa sobre o preconceito linguístico e suas representações nas competências avaliadas na prova de redação do ENEM, através da pesquisa bibliográfica-documental e da visão empírica da pesquisadora, baseada nos fundamentos teórico-metodológicos da Sociolinguística, bem como da Análise do discurso.

No sentido de fundamentar essa análise, foi feito um breve histórico da Língua Portuguesa no Brasil e da perspectiva de estudo da sociolinguística variacionista. Buscou-se compreender os conceitos de norma culta e norma padrão da língua, bem como perceber algumas formas de preconceito linguístico presentes em território brasileiro. Com vistas a demonstrar, frente à centralidade dos debates sobre cultura e linguagem, buscou-se relacionar abordagens políticas e curriculares às questões linguísticas. Para isso, explicitaram-se conceitos sobre o novo gerencialismo e suas aplicações no sistema educacional brasileiro.

Permeada de pausas reflexivas, a pesquisa seguiu buscando respostas às questões de estudo, procurando conhecer o contexto em que a prova de redação foi inserida nos exames e relacionando, minuciosamente, o Exame Nacional do Ensino Médio à política gerencialista, bem como analisando o perfil da prova de redação. Em meio a esse processo, para questionar o tipo textual adotado na prova, discutiu-se sobre tipos e gêneros textuais e observou-se, através de referenciais teóricos, como o trabalho com gêneros possibilita uma inovadora concepção no ensino da redação, que é a ideia de que **um texto bem escrito não é aquele que possui traços literários e não apresenta falhas gramaticais, mas aquele que se adequa à proposta de comunicação a partir da qual foi produzido.**

Foi possível observar, ao longo destes escritos, que o preconceito linguístico precisa ser banido dos processos educacionais, não só nos documentos oficiais, mas na plenitude do cotidiano – nas vivências pedagógicas, nos planejamentos e na prática das políticas curriculares. Nesse sentido, através dos estudos aqui feitos, percebe-se a real necessidade de que diferentes gêneros textuais sejam envolvidos no ensino da língua - mais precisamente, nas aulas de redação – e nas avaliações que promovem os estudantes às universidades e analisam o índice de desempenho de instituições e regiões. Tal proposta permitirá uma integração no trabalho com leitura, produção escrita e ensino da língua e possibilitará aos alunos o acesso “às

*noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso.”*  
(Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.105)

É interessante retomar, aqui, a ideia de que o discurso é uma prática social, já que, através dele, os indivíduos agem sobre o mundo e interagem entre si, preservando identidades e reproduzindo diferentes relações sociais (FAIRCLOUGH, 1992). Tal ideia reforça a tese de Bakhtin (2003) a respeito dos gêneros do discurso, apresentando-os como vetores dinâmicos e históricos de mudanças na prática social.

Diante da perspectiva de reformas político curriculares, portanto, espera-se, como proposta deste trabalho, a incorporação de considerações sociolinguísticas por parte sistema educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento.** *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.* Brasília: UNESCO, p. 39-70, 2010.

\_\_\_\_\_. **O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente.** 1997. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/556>>.

ALGEBAILLE, Eveline. **Pelos caminhos de Florestan: pistas para a compreensão das possibilidades de luta por educação no Brasil.** Texto preparado como base para participação no V Colóquio sobre Instituições Escolares: “Entre o individual e o coletivo”, promovido pela Uninove, São Paulo, 2008

ALMEIDA, Rita Heloísa. **O Diretório dos índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997. (Com fac-símile do Diretório dos Índios em apêndice).

ALVES, Nilda. *Trajatórias e redes na formação de professores.* Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.) *Criar currículo no cotidiano.* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. Inês Barbosa de (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes.* 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a.

\_\_\_\_\_. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Inês Barbosa de (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes.* 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008b.

ANTUNES, I. (2004). *Aula de português: encontros e interação.* São Paulo: Parábola

APPLE, Michael. **Repensando Ideologia e Currículo.** In: MOREIRA, Antonio e TADEU Tomaz (Orgs.), *Currículo, cultura e sociedade.* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de; PINHEIRO, Helano Diógenes. **Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI.** 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a02.pdf>>.

AUGUSTIN, André Coutinho. **O neoliberalismo e seu impacto na política cultural brasileira.** Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC>. Acesso em 17/11/2015.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_, STUBBS, M., e GAGNÉ, G. **Língua Materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, Marcos. **Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira**. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão**

social. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo. Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Livraria Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e Estética**. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os Gêneros do Discurso**. In: \_\_\_\_\_ *Estética da Criação Verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

\_\_\_\_\_. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática: opressão? Liberdade?** 4.ed. São Paulo: Ática, 1989.

BORTONI- RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** *Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org). 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa.** Brasília, MEC.1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais ensino médio: Línguas, códigos e suas tecnologias.** Brasília, MEC.1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. **The managerial state: Power, politics and ideology in the remaking of social welfare.** Sage, 1997.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa et al. **As razões de uma ruptura: elementos para uma história da prova de redação nos exames vestibulares isolados da UFRJ-1987/88-2007/08.** Revista Contemporânea de Educação, v. 3, n. 5, 2011.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luíz F. Lindley e. **Nova gramática do português contemporâneo.** 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos,** ONU, 1948.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 8ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos** In: BALZAN, N. C; DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação institucional: teorias e experiências.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica.** *Psicologia & Sociedade* 24.spe (2013).

DOLZ, B; NAVERRAZ, M. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização de R. Rojo e G.L.Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P. 95-128

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.**/ Norman Fairclough: Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FIGUEIREDO, Candido. **Dicionário da língua portuguesa.** 10.ed. Lisboa, 1945.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.



GERALDI, Wanderley. et al. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela Anpae, v. 24, n. 1, 2008.

\_\_\_\_\_. **ENEM: Implicações curriculares na educação de jovens e adultos** 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

LABOV, William (1972). **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicação e trabalhos científicos**. . 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LIPMAN, Pauline; HAINES, Nathan. **From accountability to privatization and African American exclusion Chicago's "Renaissance 2010"**. Educational Policy, v. 21, n. 3, p. 471-502, 2007.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

LÜDKE, Menga et al. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Dionísio, A.P.; Machado, A.R.; Bezzer, M.A.. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 3a. ed, 2005, p.19-36.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

NÓVOA, Antônio. **Concepções e práticas da formação contínua de professores:** In: Nóvoa A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação.** Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Gilvan. **Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico.** IN: SILVA, Fabio e MOURA, Heronides (org). *O direito à fala: a questão do preconceito linguístico*. Florianópolis: Insular, 2000

OLIVEIRA, Inês. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Educar em Revista. Curitiba. 2006

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. **Preconceito linguístico, variação e o papel da Universidade.** *Cardernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário*, no 36, p. 115-129, 1. sem. 2008

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. **Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público.** Mh Comunicação, 1994.

OTO SHIROMA, Eneida. **Política de Profissionalização Aprimoramento ou Desintelectualização do Professor?** *InterMeio:: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, v. 9, n. 17, 2013.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado.** *Reforma do Estado e administração pública gerencial*, v. 1, p. 21-38, 1998.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995.** *Revista do Serviço Público*, v. 50, n. 4, p. 5-29, 2014.

PERONI, V.M.V.; OLIVEIRA, R.T.C.; FERNANDES, M.D.E. **Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RABELO, Aldo. **Culta, Bela e Ultrajada: um projeto em defesa da língua portuguesa.** Brasil, 1999.

SANTOS, Dulcelina Silva dos. **Prestígio lingüístico e ensino da língua materna.** Portugal: Porto, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. **La resignificación de la democracia escolar median te el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa.** FELD FEBER, M.; OLIVEIRA, DA (Comps.). Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos, p. 221-237, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autentica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, Maria Cecília Cortez de. **A psicanálise e a depressão dos professores: notas sobre a psicanálise e a história da profissão docente.** *Colóquio do LEPSI IP/FEUSP* (2001).

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **O fenômeno do “espírito golpista dos ricos contra os pobres”.** Em: <http://www.diariodocentrodomundo.com.br/> (Acesso em 25/04/2015).

\_\_\_\_\_. **O alarme.** Em: <http://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas/acervo> (Acesso em 25/04/2015).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** v. 1. Brasília: UnB, 1999.

WHITTY, Geoff. **Creating quasi-markets in education: A review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries.** *Review of research in education*, p. 3-47, 1997.

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

**ANEXO A** - Prints da página virtual *Preconceito linguístico, Currículo e outros papos*

The screenshot shows a mobile application interface. At the top, there is a status bar with icons for camera, messages, location, and battery, along with the time 20:34 and 71% battery. Below this is a navigation bar with a back arrow, a search bar containing the word 'Pesquisar', and a menu icon. The main content area has a horizontal menu with options: 'INA INICIAL', 'SOBRE', 'FOTOS', 'EVENTOS', and 'VÍDEOS'. Below the menu, there is a section for a post. The post header includes a profile picture of two cartoon figures, the name 'Preconceito Linguístico, Currículo E Outros Papos.', and a dropdown arrow. The post text reads: '17 de jan de 2016 às 12:04 · 🌐' followed by '“Tudo começou na aula de português...” Conhece a canção do Gabriel – O pensador? Vale assistir ao clipe! Conte, nos comentários, como é (ou foi) sua relação com a aula de português!'. Below the text is a video player for 'Gabriel o Pensador – Linhas Tortas (Clipe Oficial)' from youtube.com. The post has 4 likes, 3 comments, and 1 share. At the bottom of the post, there are buttons for 'Curtir', 'Comentar', and 'Compartilhar'. Below the post, it says '110 pessoas visualizaram esta publicação >' and another 'Impulsionar publicação' button. The bottom of the screenshot shows the start of another post from the same profile, dated '15 de jan de 2016 às 22:05 · 🌐', with the text 'Preconceito Linguístico, Currículo E Outros Papos. compartilhou a foto de Marcos Bagno.'

INA INICIAL SOBRE FOTOS EVENTOS VÍDEOS

publicação > Impulsionar publicação

**Preconceito Linguístico, Currículo E Outros Papos.**

17 de jan de 2016 às 12:04 · 🌐

“Tudo começou na aula de português...” Conhece a canção do Gabriel – O pensador? Vale assistir ao clipe! Conte, nos comentários, como é (ou foi) sua relação com a aula de português!

**Gabriel o Pensador – Linhas Tortas (Clipe Oficial)**  
youtube.com


4  3 comentários  1 compartilhamentos



Curtir  Comentar  Compartilhar

110 pessoas visualizaram esta publicação > Impulsionar publicação



**Preconceito Linguístico, Currículo E Outros Papos.** compartilhou a foto de **Marcos Bagno.**



15 de jan de 2016 às 22:05 · 🌐





 **Vanessa Matos e outras 3 pessoas** 


---



**Ledimar Nunes**  
 Não conhecia e gostei muito. Pude ver o gosto pelas palavras pelo Gabriel Pensador e também como o incentivo de um professor interferiu na sua escolha profissional. Outro ponto marcante foi o estilo da música 🎵 que a princípio pode nos causar estranheza ou um preconceito por ser um rap, mas que nos desnuda uma rica mensagem!!  
 18 de jan de 2016 · Editado · Descurtir ·  1 · Responder





**Ledimar Nunes**  
 Ele não escreveu com linhas tortas. Sua mensagem certa nos tocou. Abaixo ao preconceito musical!  
 18 de jan de 2016 · Descurtir ·  1 · Responder


**Leonardo Justino**  
 Sensacional essa música! Da até vontade de fazer prosa e verso.  
 21 de jan de 2016 · Curtir ·  1 · Responder

---



Escreva um comentário... 






 Pesquisar
 


[INA INICIAL](#)
[SOBRE](#)
[FOTOS](#)
[EVENTOS](#)
[VÍDEOS](#)


---


**Preconceito Linguístico, Currículo E Outros Papos.** compartilhou a foto de **Marcos Bagno**.
 

15 de jan de 2016 às 22:02 · 

Varição linguística na prova do ENEM 2015! Você acertaria a questão? A opção correta é....


**Marcos Bagno**

26 de out de 2015 às 22:42 · 


Uma questão da prova do ENEM que aborda de maneira bem fundamentada a variação linguística é essa aqui. No entanto (e infelizmente), não sei se muitos alunos de ensino médio conseguiram resolvê-la a contento. Digo isso porque até mesmo estudantes de Letras têm / teriam / terão dificuldade com ela. Isso porque, como vivo dizendo, nossos cursos de Le... [Continuar lendo](#)


## QUESTÃO 125

### Assum preto

Tudo em vorta é só beleza  
 Sol de abril e a mata em frô  
 Mas assum preto, cego dos óio  
 Num vendo a luz, ai, canta de dor

Tarvez por ignorança  
 Ou mardade das pió  
 Furaro os óio do assum preto  
 Pra ele assim, ai, cantá mió





←  ⋮

[INA INICIAL](#) [SOBRE](#) [FOTOS](#) [EVENTOS](#) [VÍDEOS](#)

---

**Assum preto**


Tudo em vorta é só beleza  
 Sol de abril e a mata em frô  
 Mas assum preto, cego dos óio  
 Num vendo a luz, ai, canta de dor  
  
 Tarvez por ignorança  
 Ou mardade das pió  
 Furaro os óio do assum preto  
 Pra ele assim, ai, cantá mió  
  
 Assum preto veve sorto  
 Mas num pode avuá  
 Mil veiz a sina de uma gaiola  
 Desde que o céu, ai, pudesse oiá

GONZAGA, L.; TEIXEIRA, H. Disponível em: [www.luizgonzaga.mus.br](http://www.luizgonzaga.mus.br).  
 Acesso em: 30 jul. 2012 (fragmento).




As marcas da variedade regional registradas pelos compositores de *Assum preto* resultam da aplicação de um conjunto de princípios ou regras gerais que alteram a pronúncia, a morfologia, a sintaxe ou o léxico. No texto, é resultado de uma mesma regra a

**A** pronúncia das palavras “vorta” e “veve”.  
**B** pronúncia das palavras “tarvez” e “sorto”.  
**C** flexão verbal encontrada em “furaro” e “cantá”.  
**D** redundância nas expressões “cego dos óio” e “mata em frô”.  
**E** pronúncia das palavras “ignorança” e “avuá”.

---


 Anaise Almeida e outras 4 pessoas 6 comentários





---

 Curtir  Comentar  Compartilhar



---

112 pessoas visualizaram esta









 70%
  20:35


---


 **Anaise Almeida e outras 4 pessoas**




---


**Celinha Coelho**  
 Letra B. Trocou a letra L por R nas duas palavras. Mas não sei explicar... É mais chute eu acho. ..  
 15 de jan de 2016 · [Descurtir](#) ·  1 · [Responder](#)



**Ledimar Nunes**  
 Também no chute acertei e fiquei abismada pela explicação da resposta correta. Cruzes!!! Existe isso, rotacização e coda silábica? Nem o corretor do celular encontrou...  
 18 de jan de 2016 · [Descurtir](#) ·  1 · [Responder](#)

 **Preconceito Linguístico, Currículo E Outros.**

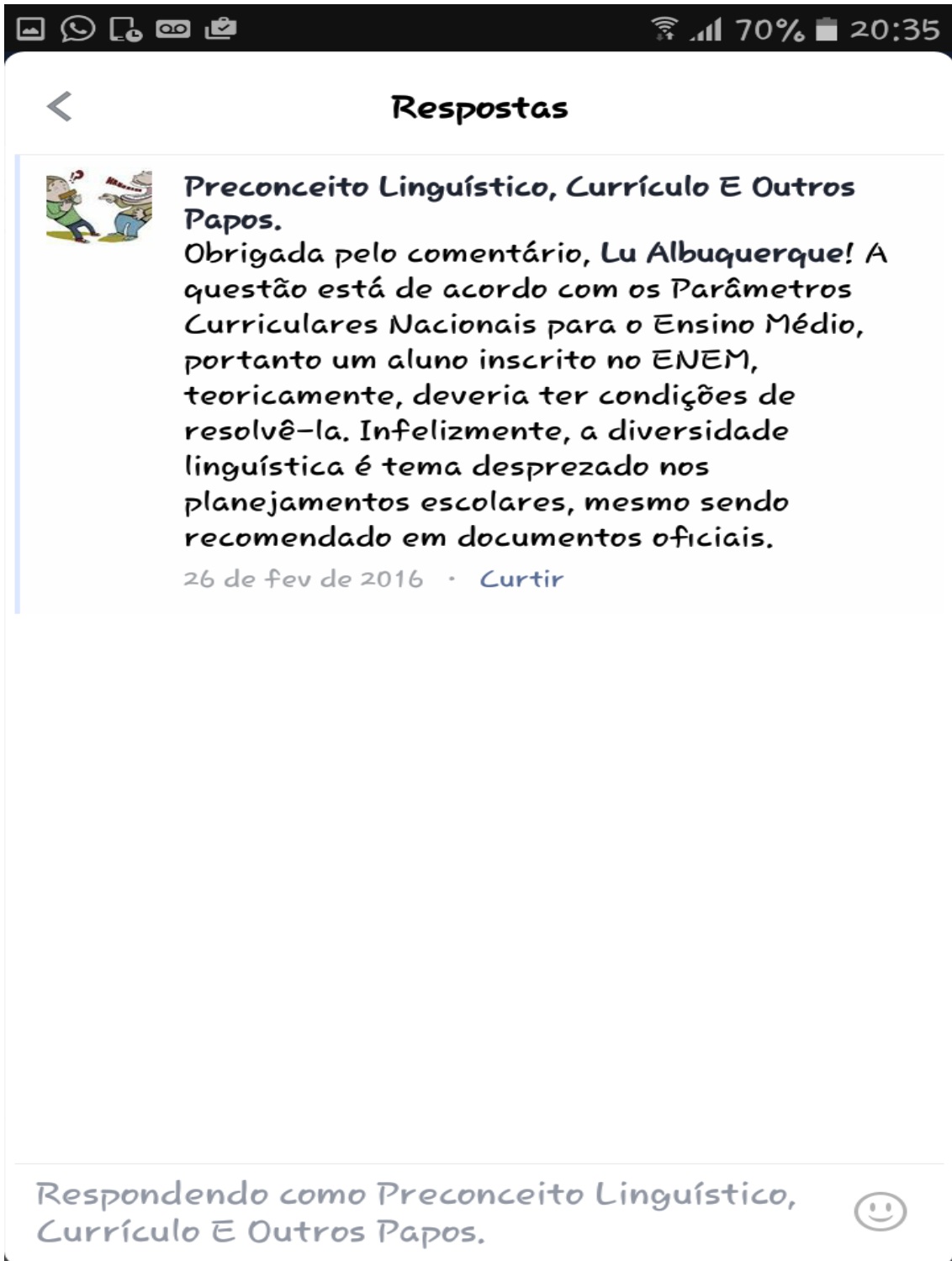

**Ledimar Nunes**  
 Vi e entendi a mensagem. Captei seu signo linguístico.  
 18 de jan de 2016 · [Editado](#) · [Curtir](#) · [Responder](#)


**Lu Albuquerque**  
 Essa questão seria para avaliar um estudante de letras e não para aluno do ENEM.  
 26 de fev de 2016 · [Descurtir](#) ·  1 · [Responder](#)

---


Escreva um comentário... 






The image shows a screenshot of a mobile application interface. At the top, there is a status bar with icons for home, messages, camera, and other functions, along with a battery level of 70% and the time 20:35. Below the status bar is a navigation bar with a back arrow on the left and the title 'Respostas' in the center. The main content area features a post with a profile picture of two cartoon characters, one holding a book. The post text discusses linguistic prejudice and curriculum standards. At the bottom of the post, there is a date and a 'Curtir' (Like) button. Below the post, there is a text input field with a smiley face icon on the right.


< Respostas


 **Preconceito Linguístico, Currículo E Outros Papos.**  
Obrigada pelo comentário, Lu Albuquerque! A questão está de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, portanto um aluno inscrito no ENEM, teoricamente, deveria ter condições de resolvê-la. Infelizmente, a diversidade linguística é tema desprezado nos planejamentos escolares, mesmo sendo recomendado em documentos oficiais.  
26 de fev de 2016 · Curtir

Respondendo como Preconceito Linguístico, Currículo E Outros Papos. 😊







Preconceito Linguístico, Currículo E Outro...  
m.facebook.com






**Niely Freitas** 



 no celular

---



 **Niely Freitas**  
Olá, boa noite  
Vi no Facebook que sua página é para pesquisa, mas qual a sua pesquisa, exatamente?  
Desculpe o incomodo, mas gostei muito da página, tem um material linguístico muito rico, parabéns!!!!  
26 de julho de 2016 · Visualizado - 27 de julho · Enviado do Messenger


   








 70% 20:36



**Nelma Rigony e outras 15 pessoas**



---



**Marina Nunes**  
 Essa frase da imagem representa uma variedade linguística que se, de repente, tivesse sido escrita por outra pessoa – que não Guimarães Rosa ou outro renomado – seria julgada por muitos. Devemos sempre respeitar como o outro fala, independentemente de qualquer coisa.  
 14 de jan de 2016 · Descurtir ·  2 · Responder


**Preconceito Linguístico, Currículo E Outros.**


**Leonardo Justino**  
 Craro, sempri mió! Mas quem diz quem são os bão? Como que sabe quem é mais bão que o o to?  
  
 Bão mesmo é estar com quem nois gosta, quem faz bem pra nois!  
 14 de jan de 2016 · Descurtir ·  2 · Responder


**Preconceito Linguístico, Currículo E Outros.**


**Maria Julião**  
 O importante é que se aprenda a dizer sem amarras, ...

Comentando como Preconceito Linguístico, Currículo E Outros Papos.
 

📶 71% 🔋 20:33
🏠 🗨️ 📄 📺 📧

←
🔍 Pesquisar
⋮

---

INA INICIAL
SOBRE
FOTOS
EVENTOS
VÍDEOS

---



### Preconceito Linguístico, Currículo E Outros Papos.

19 de jan de 2016 às 10:46 · 🌐

▼

"A linguagem tem um poder enorme e pode ser tanto para incluir, como para excluir." Texto antenadíssimo!



**Preconceito linguístico: como isso afeta o empoderamento feminino - Geledés**

[www.geledes.org.br](http://www.geledes.org.br)

👍
Leonardo Justino e outras 3 pessoas

👍
Curtir

💬
Comentar

➦
Compartilhar

104 pessoas visualizaram esta publicação >

Impulsionar publicação

INA INICIAL    SOBRE    FOTOS    EVENTOS    VÍDEOS

**Preconceito Linguístico, Currículo E Outros Papos.** compartilhou o vídeo de **Pezão abandonou minha escola.**

11 de mar de 2016 às 09:48 · 🌐

"Currículo mínimo não cai no ENEM!"

**Pezão abandonou minha escola**  
 10 de mar de 2016 às 23:37 · 🌐

Alunos de Niteroi em direção a ALERJ.  
**#ANOSSALUTAUNIFICOU**

9.817 visualizações

🏠 🗨️ 📄 📧 📧

📶 71% 🕒 20:32

← 🔍 Pesquisar ⋮

INA INICIAL    SOBRE    FOTOS    EVENTOS    VÍDEOS



**Preconceito Linguístico, Currículo E Outros Papos.** compartilhou um link.

26 de mar de 2016 às 18:49 · 🌐



**Primeiro índio doutor em linguística se forma na UnB**  
Para ele, um dos maiores desafios durante o...  
[www.correiobraziliense.com.br](http://www.correiobraziliense.com.br)

👍 Marina Nunes e outras 3 pessoas

👍 Curtir

💬 Comentar

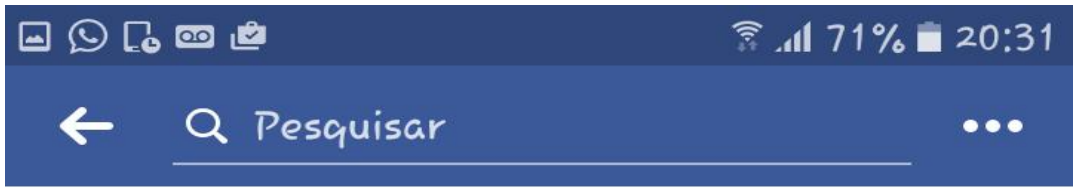
➦ Compartilhar

74 pessoas visualizaram esta publicação >

Impulsionar publicação



**Preconceito Linguístico, Currículo E**



INA INICIAL    SOBRE    FOTOS    EVENTOS    VÍDEOS



**Preconceito Linguístico, Currículo E Outros Papos.** compartilhou a foto de **Falei errado? O pobrema não é meu, é seu.**

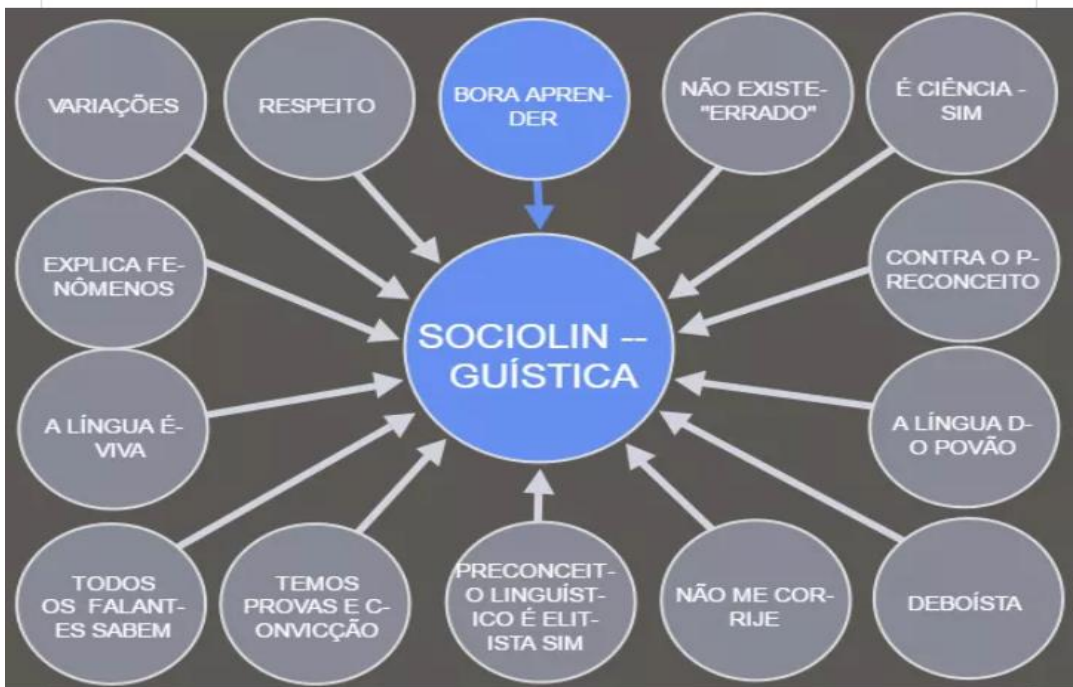
15 de set de 2016 às 19:27 · 🌐



**Falei errado? O pobrema não é meu, é seu.**

15 de set de 2016 às 13:10 · 🌐

**Temos provas e temos convicção!**



👍 Felipe Fritz

👍 Curtir


💬 Comentar


➦ Compartilhar

WhatsApp icons | 71% | 20:30


← Q Pesquisar ...

INA INICIAL SOBRE FOTOS EVENTOS VÍDEOS

 **Preconceito Linguístico, Currículo E Outros Papos.** compartilhou a publicação de **Parábola Editorial.**  
25 de out de 2016 às 13:31 · 🌐

 **Parábola Editorial**  
25 de out de 2016 às 13:00 · 🌐

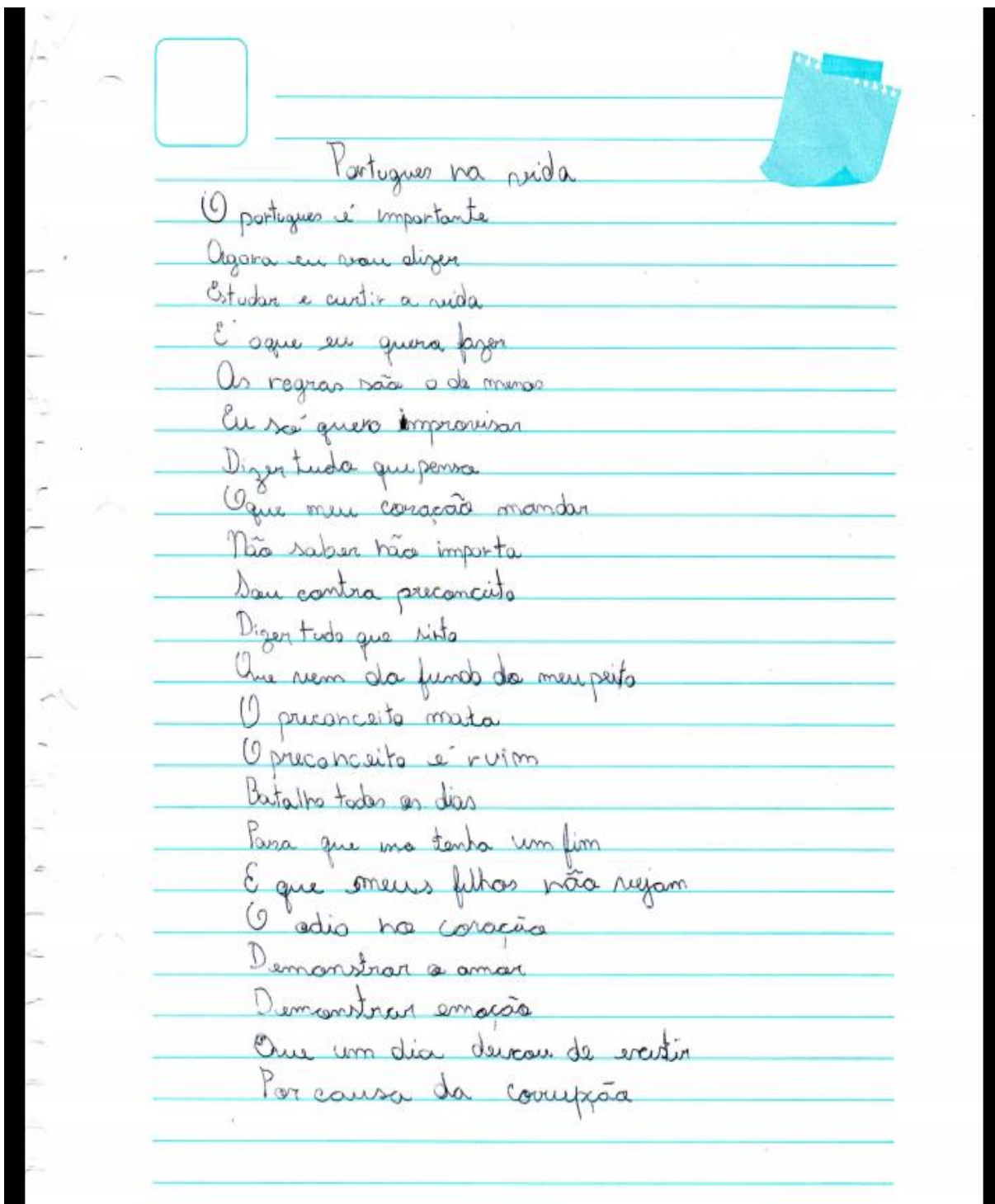
**O QUE É VARIAÇÃO LINGUÍSTICA?**  
"A língua é um sistema vivo e pode ser modificada por seus falantes de acordo com a situação linguística".  
Quer saber mais? O site O Português publicou uma matéria sobre o que é variação linguística e o motivo dela acontecer. Vale a pena conferir!  
**#ParabolaEditorial #VariaçãoLinguística**





**Variação linguística – A língua em movimento – Português**  
[portugues.uol.com.br](http://portugues.uol.com.br)



## ANEXO B – Textos dos alunos



Portugues na vida

O portugues é importante  
 Agora eu vou dizer  
 Estudar e curtir a vida  
 É o que eu quero fazer  
 As regras são o de antes  
 Eu sei quero impressionar  
 Dizer tudo que penso  
 Que meu coração mandou  
 Não saber não importa  
 Sou contra preconceito  
 Dizer tudo que sinto  
 Que nem da fundo do meu peito  
 O preconceito mata  
 O preconceito é ruim  
 Batalha todos os dias  
 Para que me tenha um fim  
 É que meus filhos não sejam  
 O odio no coração  
 Demonstrar e amar  
 Demonstrar emoção  
 Que um dia deixem de existir  
 Por causa da corrupção

Texto 1

^  
O SInhá!

Desde a época da escravidão,  
diferentes formas de falar,  
não eram a variante padrão

É o Brasil

mesmo depois de excluído,  
tem esse trunfo de preconceito linguístico  
Mas que tanta confusão exente!?  
Já que no final,  
todos se entendem

Esses daí

que insistem em criticar  
devem um pouquinho estudar  
Pois antes mesmo de Cabral pra cá vir  
Os índios que aqui moravam  
já falavam tupi-guarani

Mas infelizmente,

a questão cultural foi esquecida,  
por algo talvez maior  
Então o melhor será aprender a falar bem  
Pois segundo eles,  
quem fala bem,  
fala melhor



ANEXO C – Medida Provisória – Proposta de Reforma no Ensino Médio

EDIÇÃO EXTRA

ISSN 1677-7042



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO
República Federativa do Brasil - Imprensa Nacional

Em circulação desde 1º de outubro de 1862

Ano CLIII Nº 184-A

Brasília - DF, sexta-feira, 23 de setembro de 2016



SEÇÃO



Sumário

Atos do Poder Executivo PÁGINA
Presidência da República 1
Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário 2

Atos do Poder Executivo

MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016

Institui a Política de Fomento e Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 24. ....

Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação." (NR)

Art. 26. ....

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano.

§ 7º A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o caput.

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação - Undime." (NR)

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

- I - linguagens;
II - matemática;
III - ciências da natureza;
IV - ciências humanas; e
V - formação técnica e profissional.

§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput.

§ 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 5º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.

§ 6º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 7º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão oferecer cursos linguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.

§ 10. Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo de que trata o caput.

§ 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará:

- I - a inclusão da experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e
II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 12. A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 13. Ao concluir o ensino médio, as instituições de ensino emitirão diploma com validade nacional que habilitará o diplomado ao prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória.

§ 14. A União, em colaboração com os Estados e o Distrito

Federal, estabelecerá os padrões de desempenho separados para o ensino médio, que serão referências nos processos nacionais de avaliação, considerada a Base Nacional Comum Curricular.

§ 15. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos ou disciplinas com terminalidade específica, observada a Base Nacional Comum Curricular, a fim de estimular o prosseguimento dos estudos.

§ 16. Os conteúdos cursados durante o ensino médio poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior, após normatização do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 17. Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como:

- I - demonstração prática;
II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino;
IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e
VI - educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias." (NR)

Art. 44. ....

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II do caput considerará exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas do conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular, observado o disposto nos incisos I a IV do caput do art. 36." (NR)

Art. 61. ....

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e
IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36. ...." (NR)

Art. 62. ....

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art. 2º A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 10. ....

XIV - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

XV - segunda opção formativa de ensino médio, nos termos do § 10 do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996;

XVI - educação especial;

XVII - educação indígena e quilombola;

XVIII - educação de jovens e adultos com avaliação no processo; e