

## **O Ensino de Língua Portuguesa:** das controvérsias teóricas à institucionalização do fracasso via avaliações estandardizadas

Joina Alves Bomfim<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Os processos intensos de globalização e a emergência de uma nova direita neoliberal impulsionaram em todo o mundo reformas na educação. Sob esse ideário, são muitas as demandas e exigências com relação aos sistemas educativos e, de igual modo, têm sido grandes as controvérsias quanto ao que estes têm de incorporar efetivamente, para responder ao que lhes tem sido demandado, nomeadamente, no que diz respeito à definição dos currículos e dos conteúdos a serem ensinados e à eficácia destes na aprendizagem dos alunos. Em face disto, as concepções foram redimensionadas no sentido de contribuírem para o desenvolvimento econômico, a ponto de sua função social na formação dos cidadãos ser relegada a um segundo plano e foram estabelecidos mecanismos cada vez mais fortes de regulação e avaliação estandardizada, dividindo-se os alunos e as escolas por mérito e demérito, o que se evidencia na composição de índices formados pela avaliação de dois componentes curriculares, Matemática e Língua Portuguesa. Com vistas ao aprofundamento dos estudos já existente, este estudo tem fins exploratórios, é de natureza básica, visto que não pretende aplicação imediata, e abordagem qualitativa, embora se utilize de dados quantitativos produzidos pelo sistema de avaliação brasileiro, a saber o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de compreender como o ensino de Língua Portuguesa contribui para o baixo desempenho de nossos alunos nas avaliações estandardizadas, considerando, nesse contexto, além da perspectiva linguística, os aspectos sociais, culturais e econômicos envolvidos nesse processo.

---

1 Professora de Língua Portuguesa e Metodologia Científica da Universidade CEUMA/ UNICEUMA . Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE / Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias- ULHT. E-mail: [joina.bomfim@hotmail.com](mailto:joina.bomfim@hotmail.com).

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Portuguesa. Políticas Neoliberais. Avaliação Estandarizada.

**The Portuguese Language Teaching:** from the theoretical controversies up to the institutionalization of failure via standardized assessment

### **ABSTRACT**

The intense process of globalization and the emergence of a new neoliberal right boosted worldwide reforms in education. Under this ideal, there are many demands and requirements with regard to education systems and, likewise, there have been great disputes as to what they must incorporate effectively to respond to what have they been demanded in particular with regard to the definition of curricula and contents might be taught and the effectiveness of student learning. On the face of it, the views were resized in order to contribute to economic development as to its social function in the formation of citizens be relegated to the background and mechanisms were established increasingly strong control and standardized evaluation, dividing students and schools on merit and demerit, which is evident in the composition of indices formed by the evaluation of two curricular components, Mathematics and Portuguese. With a view to deepening of existing studies, this study has exploratory purposes, it is of a basic in nature, since it does not mean an immediate application, and qualitative approach, although it was used quantitative data produced by the Brazilian evaluation system, namely the National Institute Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) of the Ministry of Education (MEC), in order to understand how the teaching of Portuguese language contributes to the poor performance of our students in standardized ratings considering, in this context, as well as perspective linguistic, social, cultural and economic factors involved in this process

**Keywords:** Portuguese Language Teaching. Neoliberal policies. Standardized evaluation

**La Enseñanza de la lengua portuguesa:** de las controversias teóricas a la institucionalización del fracaso a través de calificaciones estandarizadas

## RESUMEN

Los procesos intensos de globalización y la emergencia de una nueva derecha neoliberal han impulsado en todo el mundo reformas en la educación. Bajo este ideario, hay muchas demandas y exigencias con respecto a los sistemas educativos y, del mismo modo, han sido grandes las controversias cuanto a lo que estos tienen de incorporar de manera efectiva, para responder a lo que les han sido demandados, a saber, en lo que se refiere a la definición de los planes de estudio y de los contenidos que serán enseñados a y la eficacia de estos en el aprendizaje de los alumnos. En vista de esto, las concepciones fueron redimensionadas con el fin de contribuir al desarrollo económico, a punto de su función social en la formación de los ciudadanos ser relegada a un segundo plano y fueron establecidos mecanismos cada vez más fuertes de control y evaluación estandarizada, compartiendo con los estudiantes y las escuelas por mérito y demérito, lo que se evidencia en la composición de los índices formados por la evaluación de dos componentes curriculares, Matemáticas y Lengua Portuguesa. Con el fin de profundizar los estudios ya existentes, este estudio tiene fines de exploración, es de naturaleza básica, ya que no desea aplicación inmediata, y el enfoque cualitativo, aunque se utilice datos cuantitativos producidos por el sistema de evaluación brasileña, a saber, el Instituto Nacional Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), del Ministerio de Educación (MEC), con el fin de comprender cómo la enseñanza de la Lengua Portuguesa contribuye al bajo desempeño de nuestros alumnos en las evaluaciones estandarizadas, teniendo en cuenta, en este contexto, además de la perspectiva lingüística, los aspectos sociales, culturales y económicos implicados en este proceso.

**Palabras clave:** Enseñanza de Lengua Portuguesa. Las políticas neoliberales. Evaluación estandarizadas.

## Introdução

Em todo o mundo, tem havido fortes mudanças nos sistemas educativos. Com os processos acirrados de uma intensa globalização e com a emergência de uma nova direita neoliberal, as concepções de educação têm sido redimensionadas no sentido de contribuírem para o desenvolvimento econômico, a ponto de sua função social na formação dos cidadãos ser relegada a um segundo plano. O ideário neoliberal considera que esses sistemas são pouco competitivos e que é necessário modificá-los para que alcancem suas novas finalidades.

Nesse contexto, são muitas as demandas e exigências com relação aos sistemas educativos e, de igual modo, têm sido grandes as controvérsias quanto ao que eles têm de incorporar, efetivamente, para responder ao que lhes tem sido demandado, nomeadamente, no que diz respeito à definição dos currículos e dos conteúdos a serem ensinados e à eficácia destes na aprendizagem dos alunos.

Além dessa falta de consenso quanto ao que ensinar, os sistemas passam a desenvolver formas de avaliação em grande escala, em que os alunos são avaliados sob um mesmo padrão, que não considera diferenças culturais, sociais nem econômicas, mas, certamente, há um consenso quanto ao que avaliar. O resultado disso são indicadores de desempenho que apontam que a educação está em crise e que as inúmeras discussões e estudos não têm conseguido gerar bons frutos nem nos egressos da educação básica nem na definição de políticas que consigam resolver ou minimizar os inúmeros conflitos que adentraram essa instituição.

Do conteúdo dessas avaliações, fazem parte todas as áreas do conhecimento, mas os componentes curriculares em que o fracasso torna-se mais evidente são Matemática e Língua Portuguesa, com fartos indicadores de que estamos no caminho errado e é necessário que algo seja feito.

Como partícipe nesse processo de fracasso e exclusão, interessados, sobremaneira, neste estudo, o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que a língua é constituidora de identidade, geradora de sentido, formadora de conceitos e permite ler, argumentar, comunicar, enfim, permeia as demais áreas do conhecimento, constituindo-se um capital de grande valia para o enfrentamento das questões geradoras da exclusão e da desigualdade social.

É bem verdade que, no Brasil, o ensino de língua portuguesa já evidenciava resultados pouco satisfatórios antes mesmo das avaliações em grande escala. Já havia estudos que apontavam os baixos desempenhos de nossos alunos em provas, concursos, vestibulares e no mercado de trabalho. Em face desse contexto, partimos da seguinte questão que se constitui o problema deste estudo que ora empreendemos: como, efetivamente, o ensino de Língua Portuguesa contribui para o baixo desempenho linguístico dos alunos das camadas populares nas avaliações estandardizadas?

Para responder à questão proposta, partimos do pressuposto de que é necessário compreender essa situação que afeta nossos alunos para além da perspectiva linguística com que vem sendo tratada, mas partindo do próprio contexto que a ensejou. Trata-se, portanto, de um estudo com fins exploratórios, tencionando aprofundar os estudos já existentes, de natureza básica, visto que não pretende aplicação imediata, com abordagem qualitativa, embora se utilize de dados quantitativos produzidos pelo sistema de avaliação brasileiro, a saber o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC).

O objetivo, portanto, é compreender como o ensino de Língua Portuguesa contribui para o baixo desempenho dos alunos nas avaliações estandardizadas, considerando, além da perspectiva linguística, os aspectos sociais, culturais e econômicos envolvidos nesse processo.

## **A chamada crise no sistema educacional e no ensino de Língua Portuguesa**

O contexto atual parece revelar que há uma crise no sistema educacional brasileiro, o que se reflete no desempenho dos alunos, que, ao serem avaliados em larga escala pelo Governo Federal ou por outros organismos internacionais, como o PISA<sup>2</sup>, por exemplo, e pelo mercado de trabalho, apresentam desempenhos cada vez mais baixos.

---

2 O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e

Ao criar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>3</sup>, o governo brasileiro evidenciou a fragilidade do ensino de Matemática e de Língua Portuguesa que é ofertado aos alunos. Com relação a esta última, essa constatação oficial foi tardia, haja vista que já havia inúmeros estudos atestando essa situação. Dentre eles, destacamos Castilho (1990, p.103):

O momento atual de ensino de Língua Portuguesa é de grande perplexidade. Os alunos de 1<sup>o</sup>e 2<sup>o</sup> graus não procedem uniformemente de uma mesma classe social. A Universidade não está preparando professores para as novas realidades de ensino. A Linguística brasileira comprometeu nossas certezas nas lições da Gramática Tradicional e, embora apresente sugestões muito estimulantes, ainda não produziu obras de conjunto, capazes de tomar o lugar dos trabalhos criticados.

Com relação ao ensino de Língua Portuguesa, explicar essa pretensa crise, considerando apenas a questão linguística, seria negar as diversas interferências de fatores econômicos, sociais e culturais que vêm afetando a definição das políticas do sistema educacional e das redes de ensino e acabam por interferir na Escola, responsável direta pelo processo ensino-aprendizagem. Em razão de tais questões, essa instituição tem sua autonomia cerceada, tanto na definição do próprio currículo, quanto nas orientações teórico-metodológicas e formas de avaliação de que se utiliza. Tampouco se pode analisá-la sem entender a participação do Estado em relação à definição de suas políticas.

E quanto ao Estado, a participação mais direta, além da quase universalização do Ensino Fundamental e da expansão do Ensino Médio, evidencia-se após a criação do Sistema Brasileiro de Avaliação

---

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

- 3 O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir do qual foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência.

da Educação Básica (Saeb)<sup>4</sup>. Segundo o Ministério da Educação (MEC), conforme portal informativo do Inep, o sistema objetiva:

[...] avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (BRASIL, 2015).

Não obstante esse objetivo de contribuir para a melhoria, os indicadores da avaliação nacional vêm se mantendo baixos, o que significa que as políticas formuladas a partir desses indicadores não têm surtido o efeito desejado, pois, em 2013, não foram atingidas as metas de qualidade propostas para a escola pública brasileira, as escolas da rede privada pioraram, enfim, as notas são muito baixas, considerando-se uma escala de 0 a 10. De acordo com o Ideb, no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática são os seguintes:

**Quadro 1** - Ensino Médio.

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>										
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

4 O Saeb é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações; a Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

Esses índices também demonstram que essa quase universalização do ensino fundamental e a expansão do ensino médio só garantiram o acesso e a permanência dos alunos na Escola, mas a qualidade do ensino ainda é um desafio e também um ponto de discórdia quanto ao que representa. O fato é que os alunos concluem a educação básica, mas grande parte deles ou é de analfabetos funcionais ou apresenta desempenho abaixo do esperado para quem concluiu nove anos de educação básica. E o mais grave, um baixo desempenho, nomeadamente, na língua materna, que lhes deveria propiciar melhor comunicação oral e escrita, organização cognitiva da realidade, compreensão e atribuição de sentidos aos mais diversos textos em circulação, condição essa reconhecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000).

Maior que o evidente fracasso é o nível de exigências em relação a esse aluno, tanto do Estado, quanto da sociedade e do mercado de trabalho, considerando-se que a ocupação de postos mais rentáveis de trabalho implica alto padrão de competências e habilidades, demandas às quais a escola pública brasileira não tem conseguido corresponder.

Para entender esse quadro, antes de tudo, é preciso entender a lógica da exclusão neoliberal, cujo projeto de educação apoia-se em expedientes como as avaliações estandardizadas, realizadas em larga escala, com padrão único, ou seja:

[...] a avaliação que visa ao controle de objetivos previamente definidos (**quer como produtos quer como resultados educacionais**), é que foi sendo apontada como um dos traços distintivos das mudanças nas políticas avaliativas, tornando-se **um instrumento importante para a implementação da agenda da nova direita**. Isso porque, se pela introdução da avaliação estandardizada criterial se pode favorecer a expansão do Estado, **pela publicação dos resultados dessa mesma avaliação pode promover-se a expansão do mercado** (AFONSO, 1999, p. 148, grifos nossos).

Esse tipo de avaliação desconsidera especificidades, culturas locais ou desigualdades regionais e apoia-se em conceitos como meritocracia, em que se atribuem os destaques de alguns poucos ao esforço ou à inteligência, não havendo porque se questionar a



exclusão dos demais. Este último argumento é de tão modo falho que não encontra nenhuma sustentação ao se constatar que o demérito está sempre nas camadas populares e não se pode associar esse fato a questões de esforço ou de genética.

No que tange à questão da avaliação, Afonso (2009) já chamava a atenção para o fato de que nem tudo em educação é mensurável ou comparável, destacando a questão dessas avaliações estandardizadas, enquanto estabelece um contexto teórico-conceitual de *accountability*, termo sob o qual se articulam três dimensões autônomas e articuladas: a avaliação, a prestação de contas e responsabilização.

O autor faz uma análise sobre esses instrumentos no sistema educativo dos Estados Unidos da América e, partindo daí, estabelece com relação a Portugal, quatro formas de *accountability*: avaliação de desempenho do docente, avaliação institucional das escolas, os exames nacionais e a publicitação dos rankings.

No Brasil, o contexto é muito semelhante, especialmente no que diz respeito aos exames nacionais e à publicitação dos resultados, embora esteja em desvantagem pela escolarização tardia dos brasileiros e por atuar ainda com escolas muito precárias e sem muitas condições que favoreçam a aprendizagem.

Com relação a essas condições, a avaliação institucional é realizada pela própria escola, conforme explicitado em seu projeto pedagógico, não havendo maiores cobranças por parte do Estado em relação à infraestrutura ou a quaisquer outros aspectos sob os quais os professores desenvolvam seu trabalho, para que os alunos tenham acesso ao conhecimento. A esse respeito, havemos de considerar que há escolas profundamente desiguais em todos os quesitos básicos de funcionamento, localizadas em regiões inóspitas e sob condições as mais adversas, todavia são avaliadas com os mesmos instrumentos que as demais.

É nesse contexto que atua o professor de Língua Portuguesa e que tem a responsabilidade de preparar o aluno para a construção de competências e habilidades linguísticas requeridas nas práticas de língua oral e de língua escrita, ambas sujeitas à reflexão gramatical. Em todas estas, o insucesso tem sido uma constatação inexorável de que é preciso repensar algumas questões, sobre as quais passamos a discorrer, iniciando pela análise do contexto econômico e suas implicações no setor educacional.

Quanto aos alunos, pode-se inferir que, dada a condição social, eles têm um capital cultural e linguístico de baixa rentabilidade, baixo poder aquisitivo, e têm dificuldade de entender a cultura escolar, toda escrita obedecendo a um padrão linguístico que eles desconhecem, mas que precisam dominar para submeterem-se não só às avaliações aqui referidas, mas para inserirem-se no mercado de trabalho.

### **O projeto neoliberal de educação no Brasil:** a construção da exclusão social

A educação, não sem razão, passou a ocupar um lugar de destaque no mundo, nas lutas por hegemonia. Afinal, nenhum instrumento pode ser tão eficaz para homogeneizar pontos de vistas, concepções ideológicas e reproduzir as relações sociais quanto a educação. Logo, o ideário neoliberal transformou-a em um dos carros-chefes de sua atuação na consolidação dos seus interesses. Sob os mais diversos argumentos, a educação passou a ser alvo da definição de políticas que são, no mínimo, ambíguas, contraditórias quanto aos instrumentos de efetivação e, sobretudo, na forma como os problemas são configurados, geralmente partindo de meias verdades. As crises na educação existem, mas não pelas causas que lhes são atribuídas na ótica neoliberal.

Para entender tal questão, é importante considerar que, com a recente democratização da Escola, os problemas sociais que antes ficavam fora dela, adentraram-na. Em entrevista à revista *Perspectiva*, Teodoro menciona o livro de M. Esteve, que trata desses problemas, relacionando-os ao êxito da Escola, explicando o que significa esse êxito da seguinte forma:

[...] a escola hoje se tornou um espaço público tendencialmente universal. Estamos em Portugal (e na Europa), a caminho da universalização do ensino superior, já com taxas de 40% a 50% do atendimento. Isso significa que, na escola, estão a convergir muitos problemas sociais. Havia problemas sociais que não eram problemas escolares. Isto é, no Brasil sempre existiu exclusão. Pela primeira vez a população indígena está a ir à escola. Só se está a colocar o problema de cotas porque, em geral, a população afrodescendente não chega à universidade. Quando muito, os

favelados iam aos primeiros anos do ensino fundamental, agora estão a ir mais longe. Ou seja, muitos dos problemas com os quais a escola hoje se defronta resultam do seu êxito, utilizando a expressão de Esteve, ou seja, de sua universalização. Tornaram-se escolares todos os problemas sociais (2005, p. 229).

Todavia, no Brasil, como em grande parte do mundo, as análises neoliberais, fazem parecer que a culpa do fracasso é de vários atores, menos de quem deve ser. Nessa perspectiva, a culpa é dos alunos que ou não se esforçaram o suficiente ou não são inteligentes. Pode ser também dos professores, que não inovaram seus métodos e técnicas de ensino, ou da Escola em geral, cujo projeto pedagógico não define estratégias de solução.

Assim, o baixo desempenho revelado pelo sistema de avaliação é de responsabilidade da Escola, é a chamada responsabilização, abordada por Afonso (2009) como uma das dimensões da *accountability*. Essa avaliação, de cunho normativo, constitui-se uma forma de prestar contas e de responsabilizar os que, supostamente, não vêm cumprindo sua parte. Também se constitui uma forma de mostrar aos outros países que somos capazes de formar mão-de-obra qualificada. Enfim, é uma relação econômica de troca.

Conforme Afonso (2009, p. 18), “um sistema formal de *accountability* consiste em mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinadas consequências quando se atingem ou não os resultados”.

Mas, além de avaliar todos os alunos pelo mesmo padrão, como se não houvesse entre eles diferenças culturais, sociais e econômicas, o maior problema desse tipo de avaliação consiste nas sanções que dele advêm. Analisando o sistema de Portugal e fazendo menção aos Estados Unidos da América, organizador do *Fair Test*, Afonso afirma:

Um outro aspecto também relacionado com a reforma *No Child Left Behind*, diz respeito à avaliação conhecida como *high-stakes testing*, ou seja, a realização de testes que têm importantes implicações para os avaliados, nomeadamente pela possibilidade de acesso a certificados e graus acadêmicos e pela atribuição de recompensas ou sanções em função da prossecução ou não de objectivos precisos em maté-

ria de sucesso escolar, podendo ir, neste último caso, até ao encerramento das escolas que não atinjam determinados níveis (2009, p. 18).

O que se pode afirmar é que as políticas educacionais resultam da lógica de uma globalização sob o ideário neoliberal, em que educação e desenvolvimento econômico são indissociáveis. Tanto é verdade que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) constitui-se hoje a organização que mais influencia os modelos de educação no mundo.

Trazendo-se a questão para o Brasil, cujo passado histórico de colônia de exploração, capitalismo tardio, décadas de ditadura com inflação galopante, constatamos a consolidação de um modelo de educação excludente, sob o qual, por muito tempo, nem para o ensino fundamental havia perspectiva de universalização, o que provocou efeitos devastadores para o país.

Importante ressaltarmos que a proposta de universalizar o ensino fundamental e expandir o Ensino Médio só vem a fazer parte da agenda nacional com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, com a qual se inicia a reforma da educação brasileira. Além disso, essa reforma foi feita com ingerência do Fundo Monetário Internacional (FMI), e com recursos do **Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)**, e do **Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)**, o que acabou, de certo modo, dificultando o entendimento dos professores quanto aos novos conceitos contidos na proposta, visto que a participação deles foi inexpressiva.

Agora, apresenta-se o inexorável, a democratização trouxe alunos das classes populares as mais variadas, alunos com diferentes formas de ver o mundo, de expressar-se, enfim, de universos díspares. Vieram também as avaliações, influenciadas pelo PISA, demonstrando uma clara opção por resultados, em que se desconsidera o processo, em que a avaliação normativa toma o lugar da avaliação formativa, e em que ocorre a publicitação dos resultados, criando-se *rankings* entre as escolas.

Ainda com relação a essas avaliações, há também outros aspectos a serem destacados como o paradoxo do Estado neoliberal e a formação dos quase-mercados, relação em que se considera:

[...] a combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no domínio público que, na nossa perspectiva, explica que os governos da nova direita tenham aumentado consideravelmente o controle sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo (HATCHER, 1993 apud AFONSO, 1999, p. 144).

Nessa combinação, o Estado avalia, mas tem de partilhar resultados. Ao mesmo tempo em que prescreve objetivos e conteúdos, permite que os resultados sejam controlados pelo mercado. Isso leva ao quase-mercado, na medida em que o Estado avalia, regula, mas publicita resultados, presta contas como se tratasse com clientes. Os resultados criam *rankings* e, em tese, os pais podem, em um processo de livre escolha, migrar seus filhos para instituições que lhes pareçam melhores e atendam aos seus interesses.

O contexto brasileiro, entretanto, afasta essa possibilidade de livre escolha, haja vista que a escola pública constitui-se a única possibilidade de acesso ao conhecimento sistematizado para muitos brasileiros. Até sua permanência é condicionada a programas como Bolsa-família e Merenda-escolar. Assim, se a escola vai mal, o aluno também vai mal, porque, ainda que o país esteja hoje em desenvolvimento, a situação ainda não permite que os brasileiros optem por uma escola da rede privada.

Ademais, escolher outra escola da rede pública, tampouco seria uma opção, haja vista que os baixos desempenhos são uma característica geral da rede. A realidade é que grande parte dos brasileiros saiu da extrema pobreza e grande parte sobrevive dos programas de transferência de renda do governo. Logo, não há outra alternativa, não há escolha, pois ainda convivemos com uma acentuada desigualdade social que, por sua vez, persistirá se não houver justiça social.

Arroyo (2010) trata das políticas educacionais e desigualdades. Entre outras questões, o autor observa que a correção das desigualdades perpassa a justificativa de todas as políticas, mas, segundo ele, fechou-se o foco no intraescolar, ignorando-se as relações educação-sociedade,

o que leva à gestão, formulação, avaliação e análise de políticas a um empobrecimento. Sua análise é que:

Avançamos na compreensão dos complexos processos de produção-reprodução das desigualdades. Entretanto, esses acúmulos de estudos nem sempre foram levados em conta na formulação e gestão, nas análises e avaliações oficiais generalistas, parciais, impressionistas. O praticismo político de resultados tem ignorado a profundidade de análises acumuladas nos centros de pesquisa e de pós-graduação (ARROYO, 2010, p. 1383).

Historicamente, tais questões têm conspirado para a consolidação desse modelo brasileiro de educação excludente. O acesso das camadas populares à Escola é recente e essa é uma das razões pelas quais essa Instituição não tem sabido lidar com essas novas demandas e acabe por transbordar uma crise que, embora já existisse no que concerne ao atendimento, agora, evidencia-se no seu próprio papel, que é de garantir o conhecimento. Não se trata de considerá-la culpada, mas de reconhecer que, sozinha, a Escola, pouco, ou quase nada, pode fazer. Não é um problema interno, mas uma estrutura externa que a esmaga no seu campo de ação.

Ora, essa crise advinda de condições externas, pela má interpretação ou pela equivocada configuração dos problemas que a vem causando, transformou-se em um poderoso argumento para os neoliberais, inclusive, para a definição de políticas e reformas que partem da constatação de que nem a Escola nem o Estado têm cumprido com sua função no que concerne à educação. A gravidade dessa situação, pode-se constatar nesta assertiva:

O ponto de partida e, em parte, a força desta corrente neorreformista estão na calamidade em que os sistemas escolares públicos encontram-se em países como o Brasil. A argumentação é poderosa: após décadas de gestão estatal, o que se encontra é um sistema escolar absurdamente desigual, onde nichos de razoável qualidade canalizam recursos públicos desproporcionais para o atendimento de estratos já bem aquinhoados da sociedade. Além disso, farta política-gem deforma o caráter presumivelmente democrático do serviço público, beneficiando setores intermediários do sistema educacional (burocratas), em conluio

com o uso político menor de um sistema gigantesco e tão fundamental para as famílias em geral. Em suma, inépcia, corrupção, clientelismo, favorecimento, mau uso de recursos públicos, refração a controles democráticos, eis o quadro presente da escola no Brasil, a grosso modo (COSTA, 2013, p. 43).

A verdade é que a crise social afetou a Escola e superá-la é um desafio. Os baixos desempenhos não podem afastar o Estado do cumprimento e das garantias de um direito fundamental como a educação, nem transferir para setores particulares sua função, pois seria apoiar-se em uma meia verdade. Direitos fundamentais são inerentes à natureza do Estado e a educação pública e gratuita é um direito dos brasileiros, conquistado pela luta dos mais diversos segmentos da sociedade. Se nem o Estado nem a escola têm cumprido a contento sua parte, ambos devem ser reformulados, mas não eximidos do seu papel.

O fato é que os resultados das avaliações vêm reforçar o projeto neoliberal em três aspectos, que são citados por Afonso (2009), a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. E é quanto ao primeiro que vamos nos ater, relacionando-o, posteriormente, às políticas de ensino de língua portuguesa, constituindo-se, ambos, instrumentos eficazes da exclusão social.

### **O Ensino de Língua Portuguesa e as Avaliações Estandarizadas: a participação no projeto neoliberal de educação**

O SAEB possui três instrumentos formais de avaliação: Provinha Brasil, para a Educação Infantil, Prova Brasil, para o Ensino Fundamental e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>5</sup>. Este último examina o Ensino Médio e apresenta um diagnóstico da educação básica como um todo e hoje é a principal porta de acesso à Universidade, uma vez que quase todas as Instituições de Ensino Superior (IES) o adotaram em lugar do vestibular tradicional, que, atualmente, ocorre mais em universidades particulares.

---

5 O 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 é realizado em duas etapas: 4 (quatro) provas com questões que o MEC denomina de objetivas, contendo cada uma 45 (quarenta e cinco) questões de múltipla escolha e uma redação em língua portuguesa. Essas 4 (quatro) provas e a redação avaliarão as seguintes áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares: Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, História, Geografia, Filosofia e Sociologia; Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Química, Física e Biologia; Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com Redação, Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação e Área de Matemática e suas Tecnologias, com Matemática.

Para todas as áreas do conhecimento, o ENEM possui os seguintes eixos cognitivos:

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, 2009).

Embora comuns às áreas, todos os eixos implicam domínio da Língua Portuguesa na norma padrão, seja para construir conceitos, selecionar informações, argumentar, elaborar propostas, enfim, para



compreender as situações apresentadas nas provas e para discorrer sobre os temas na forma de redação. Especialmente, quanto à primeira competência, o Relatório Pedagógico do ENEM (BRASIL, 2007, p.44) deixa muito claro: “A Competência I tem como propósito avaliar se o participante sabe dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso da linguagem matemática, artística e científica”.

No Guia de Redação do ENEM (BRASIL, 2013, p. 12), a exigência da norma padrão também ocorre de forma clara, conforme se constata:

Além dos requisitos de ordem textual, como coesão, coerência, sequenciação, informatividade, há outras exigências para o desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo: ausência de marcas de oralidade e de registro informal; precisão vocabular; e obediência às regras de: concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal; pontuação; flexão de nomes e verbos; colocação de pronomes oblíquos (átonos e tônicos); grafia das palavras (inclusive acentuação gráfica e emprego de letras maiúsculas e minúsculas); e divisão silábica na mudança de linha (translineação).

É nesse aspecto que as atuais políticas de ensino de língua e as concepções que vêm sendo adotadas tanto na formação de professores quanto nas práticas de ensino de língua portuguesa na educação básica contribuem decisivamente para favorecer a exclusão.

Ainda que as dúvidas baseiem-se em motivos que se nos pareçam legítimos, não se pode ignorar que as exigências a que são submetidos os alunos da educação básica quanto às competências linguísticas transcendem os limites da Escola e de sala de aula para adentrar a seleção em um mercado de trabalho cada vez mais seletivo e excludente. É imperativo, portanto, que analisemos as posições que se estabelecem acerca do que ensinar ou não em língua portuguesa e suas consequências na vida dos alunos.

### **A falta de consenso quanto ao que ensinar em Língua portuguesa: a dúvida que gera a exclusão**

O ensino de língua portuguesa, dantes centrado na retórica, na poética e na gramática, teve ampliado o seu objeto, a partir das teorias

linguísticas como a pragmática, a linguística textual, a sociolinguística, a psicolinguística, dentre outras. Advindos dessa ampliação, encontramos novos conceitos como variação linguística, formalismo, funcionalismo, entre outros, cuja importância é inegável para se compreender os usos sociais e funcionamentos da linguagem.

Acrescentamos a isso, os estudos desenvolvidos no âmbito da Sociologia por Pierre Bourdieu, cujos conceitos como capital cultural, capital linguístico, violência simbólica, *habitus* e reprodução social vieram a questionar a imposição de uma cultura e de um padrão linguístico que legitimam a cultura hegemônica em detrimento das demais.

Não obstante o valor de tais contribuições, instaurou-se um quadro de dúvidas quanto ao que ensinar em língua portuguesa. A gramática e a norma padrão da língua passaram a ser alvo de severas críticas e responsabilizadas pelo insucesso dos alunos, cujo desempenho linguístico, reitera-se, não vêm correspondendo às exigências não só dos exames, mas do mercado de trabalho e da sociedade em geral.

No que diz respeito à gramática, destacam-se alguns estudos que, embora tenham trazido importantes contribuições, contribuíram para estabelecer sérias controvérsias quanto ao uso da gramática. Dentre eles, Perini (1993); Possenti (1996); Bagno (2002); Bechara (1992); Orlandi (2013).

Conforme Perini (1993), a gramática normativa foi construída sobre um caos teórico, oriunda de uma construção que é vítima da tradição que fez da construção do gramático uma compilação estéril, pois há um divórcio entre a doutrina gramatical e a prática de análise.

Possenti (1996), com o livro "Por que (não) Ensinar Gramática", empreende um dos estudos que mais fortaleceram a crença de que o ensino de Língua Portuguesa deve prescindir do ensino da gramática, conquanto não seja exatamente o que o autor diz, é o que se desprende pelo título, em que o "não" fica entre parêntesis em uma clara menção à incerteza, pelo menos quanto ao espaço que se deve dedicar ao estudo da gramática. A obra, dividida em duas partes, apresenta, na primeira parte, dez teses consideradas básicas para diminuir o espaço da gramática na sala de aula e dar lugar ao texto.

Para ampliar esse debate sobre ensino de língua materna, destacam-se Bagno, Stubbs e Gagné (2002), os quais acrescentam à

variação e à prescrição gramatical, as questões fracasso escolar e fracasso linguístico, relacionando-os ao capital linguístico dos alunos. Como esse estudo é dos mais recentes no Brasil e é de ampla circulação nos cursos de Letras e Pedagogia, as observações de Bagno têm encontrado defensores. Suas considerações acerca da Gramática Normativa são contundentes e utilizam-se de adjetivos que deixam evidente sua desaprovação:

A Gramática Tradicional é um construto intelectual que até hoje preserva uma ideologia feudal, aristocrática, anticientífica, autoritária, dogmática e inquisitorial.

A norma-padrão (NP) clássica do português, inspirada nos postulados da Gramática Tradicional, ainda hoje define como seu objeto único de estudo e prescrição a língua escrita, mais precisamente a língua empregada com finalidades estéticas, por um conjunto restrito de ficcionistas e poetas (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 30).

O autor também se refere à Norma Padrão como anacrônica, destoante da realidade, uma norma que perpetua a exclusão social de milhões de brasileiros. Para o autor, não é importante elaborar outra gramática normativa com uma nova norma padrão porque isso diverge da concepção de língua como atividade social, cujas normas evoluem segundo os mecanismos de autorregulação dos indivíduos e dos grupos sociais.

Em contraposição a esses estudos, Bechara define a gramática normativa como:

[...] um corpo de recomendações de como se deve dizer, subjetivamente selecionadas e fixadas através de uma larga tradição entre os falantes de nível superior de instrução, pertencentes a uma comunidade linguística, especialmente no uso escrito.

A rigor, essa *gramática normativa* (grifo do autor) registra o uso espontâneo e pronto de qualquer camada social, seja ela baixa, média ou superior, já que uma língua histórica abarca todas as variedades idiomáticas a serviço das diversas camadas que compõem uma língua; se assim não fora, os analfabetos e as pessoas semialfabetizadas não poderiam se expressar através das línguas e se serviriam de outros

códigos não-verbais, como a gesticulação [...]. (BECHARA, 1992, p. 45).

Eni Orlandi adentra essa discussão, trazendo mais recentemente uma visão da gramática como “instrumento linguístico e como objeto histórico”. Ela não defende nem condena o ensino da gramática ou da norma padrão da língua, mas chama a atenção para o funcionamento desse saber sobre a língua, assim como da organização de projetos sobre esse saber. Nesta perspectiva, ela afirma sobre a gramática:

Não falamos mais da função da gramática, mas do funcionamento da produção de um saber sobre a língua na relação desta com o sujeito e a sociedade na história. Falamos do funcionamento histórico-social da gramática, ou, mais largamente, dos estudos linguísticos na escola, no ensino, na formação do cidadão brasileiro. É em relação a esta presença dos estudos da língua – com seus instrumentos – que se organizam projetos de alfabetização, programas de vestibulares e as políticas governamentais de avaliação do ensino da língua, visando não só à capacitação docente, mas do cidadão comum em sua prática social em que se supõe um conhecimento linguístico adequado. **Se o linguista não fala mais em correção, mas em saber científico, não é menos modelar sua produção, não é menos eficiente na produção da estandardização da língua.** E talvez seja mais impiedosa sua imposição de modelos, agora de descrição da língua (ORLANDI, 2013, p. 221, grifos nossos).

Tal assertiva permite-nos depreender que a gramática pode ser um instrumento importante no que diz respeito ao funcionamento da produção de um saber sobre a língua, inclusive, porque há uma política de avaliação, há projetos e programas que se organizam sobre o conhecimento adequado dessa língua na sociedade. E mais, embora os linguistas não se refiram à correção gramatical, visto que empreendem estudos descritivos sobre os usos e funcionamentos da língua, isso não significa que na sua produção não a utilizem ou não seja um modelo desse padrão ou que não contribuam para uma língua estandardizada afirmar-se nesse sentido.

Bourdieu, ao elaborar sua teoria sobre a economia das trocas simbólicas e ao tratar da produção e da reprodução da língua legítima,

dá-nos a exata dimensão dos desafios que se põem aos professores de língua materna. Para ele:

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto na sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições de constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), essa língua do Estado torna-se norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas. Ninguém pode ignorar a lei linguística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e de controle (os professores), investidos do poder de submeter universalmente ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho linguístico dos sujeitos falantes (BOURDIEU, 1998, p. 32).

Logo, é importante considerar que há sanções, que a língua, como um código, pode e tem a força de lei, podendo ser usada para fins de dominação, pode-se, por meio dela, serem impostas sanções àqueles que não dominam o padrão exigido e ninguém pode ignorar isso. Os alunos têm saído da Escola sem o domínio desse padrão, mas concorrem a vagas na Universidade, a postos de emprego, com outros egressos que o dominam e, nessa concorrência, saem em desvantagem.

Aos linguistas, a crítica de Bourdieu (1998) é por incorporarem à teoria um objeto do qual esquecem as leis sociais de construção e cuja gênese social mascaram. E dentre as questões a serem consideradas no ensino de língua, no caso a Língua Portuguesa no Brasil, constitui-se de particular relevância as seguintes asserções:

As competências linguísticas constituem capacidades de produção socialmente classificadas que caracterizam unidades linguísticas de produção socialmente classificadas e, ao mesmo tempo, configuram capacidades de apropriação e de apreciação que, por sua vez, definem mercados eles mesmos socialmente classificados. Não há dúvida de que a relação entre competências linguísticas contribui para determinar a lei de formação de preços que acaba prevalecendo numa troca particular. Não obstante, a relação de força linguística não é determinada apenas pelas forças linguísticas em confronto. Por outro lado, é toda a es-

trutura social que se faz presente em cada interação [...] (BOURDIEU,1998, p. 54).

Evocando a estrutura social, ele chama a atenção para o fato de que uma interação ocorre em circunstâncias definidas, em que os locutores têm papel e *status* definidos, utilizam diferentes formas de falar e há uma competência correspondente àquela situação. Ele diz que a descrição interacionista esquece “o que se passa entre duas pessoas, entre uma patroa e sua empregada” (BOURDIEU,1998, p. 54).

Muitos estudos apontam que há uma correlação entre o desempenho dos alunos e o nível socioeconômico dos pais. Em suma, são vários os fatores que contribuem para isso, o que não significa que não se possa mudar, afinal:

A escola está associada historicamente à construção de Estados democráticos, à libertação do homem pelo saber e pela razão, à valorização do pensamento e da expressão, do debate contraditório, do respeito ao método e aos fatos, da assimilação do patrimônio cultural. Se os professores de hoje escolheram esse ofício em razão de uma afinidade com esses valores, é possível que se encontre nos estabelecimentos escolares um pouco mais de partidários dos direitos humanos e dos ideais humanitários do que em outros lugares [...] (PERRENOUD, 2005, p. 27).

O que ensinar em Língua Portuguesa vem se constituindo um dilema para os professores, todavia o que os alunos esperam da escola e desse ensino não parece estar em questão e só lhes resta o demérito e a exclusão por não conseguirem expressar-se conforme a variedade linguística de prestígio. Portanto é preciso reconhecer o que é necessário para a inclusão social desses alunos. É preciso reconhecer a língua como instrumento de comunicação legítimo de todas as classes, assim como as diferentes formas de expressão das suas variedades, cujo valor não é linguístico, mas social e está atrelado ao *status* dos falantes.

Por outro lado, também é preciso reconhecer que há um sistema que estandardiza essa língua, exige o uso de uma variedade linguística que é regida por uma norma e, portanto, constitui um padrão, sobre o qual os professores não têm o poder de legislar e nem lhes cabe modificar, a menos que se empreenda uma luta organizada por todo o

conjunto de professores, pesquisadores da língua e da sociedade, o que ainda assim seria um desafio, visto que o sistema da desigualdade, não obstante as crises, parece consolidar-se cada vez mais.

Mas ao menos sobre um ponto, percebe-se um consenso, a diferença e a desigualdade adentraram a escola, e esta não tem sabido lidar com esse fato de forma eficaz. Sobre isso, Arroyo (2010, p. 1414) assevera:

Chegamos a um ponto nuclear, a entrada e presença dos coletivos em movimento no espaço da gestão pública e de políticas exigem a recriação dos espaços públicos, das políticas públicas e sua gestão como espaços políticos de tensão e confronto de interesses [...].

Exige reconhecer que as desigualdades e injustiças, as inferiorizações dos coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero e orientação sexual, do campo e das periferias, enfim, a produção dos diferentes em desiguais é uma produção histórica que se deu e se reproduz nas relações políticas racializadas de dominação-subordinação [...].

O autor não menciona a questão linguística, mas aponta a transformação do que é diferente em desigual nas relações de dominação e subordinação. Ora, que outro meio possibilita o domínio mais que a língua? Há uma clara opção por um padrão linguístico que as classes populares não dominam, mas que também só se tornou assim, à medida que se configurou um abismo entre as classes sociais no Brasil.

É bem verdade que o ensino da norma padrão e da gramática normativa é um desafio para os professores e pode ser desinteressante para quem já domina esse padrão e vive em um meio onde todos se expressam por ele. Pode ser difícil ensinar a alguém aquilo que não lhe é familiar e a quem esse aprendizado possa parecer o acesso a um padrão inatingível, inclusive considerando-se que a língua é um *habitus*, que, conforme Bourdieu, significa:

[...] sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo, sem supor que se tenham em vista conscientemente tais fins, e o controle expresso das ope-

rações necessárias para atingi-los, sem ser em nada o produto da obediência a regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas se ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1983 apud Busetto, 2006, p. 119).

Ainda assim, pode-se prescindir da norma? Qual o grau de importância desse aprendizado para esses brasileiros cuja cultura é desvalorizada? É preciso pensar a questão à luz da sociedade em que se vive, uma sociedade profundamente estratificada com rígidos mecanismos de seleção. Em se tratando de sociedade, Orlandi afirma:

As sociedades com suas instituições são regidas por normas. A questão é que, na diferença real entre os sujeitos de uma sociedade (não esqueçamos de que há uma unidade imaginária e uma diversidade concreta real), constituem-se hierarquizações, atribuições de valores, criando-se preconceitos e processos de exclusão, pela maneira como as diferenças são significadas em um imaginário social discricionário. Pela maneira também como são teorizadas. **É aí que a língua não é uma exceção, aquilo que é norma passa a ser um divisor que qualifica ou desqualifica os cidadãos, dando-lhes lugar ou excluindo-os da convivência social qualificada.**

Nesse caso, embora a linguística não trabalhe com a distinção certo/errado, no entanto as diferentes teorias linguísticas a que nos filiamos podem promover ideias que propiciam, que favorecem, ou não, preconceitos. Isto mostra bem que **não há teoria que não seja política** e que a questão da ética [...] está na maneira mesma como os sentidos se constituem. E a ciência é um discurso sujeito a essas determinações (2010, p. 225, grifos nossos).

Havemos de considerar, portanto, que a opção teórica que fazemos constitui-se uma opção política, que implica qualificar ou desqualificar cidadãos e que pode favorecer ou não preconceitos. Sob essa ótica, nossa opção não tem sido acertada, assim como os sentidos atribuídos aos diferentes referenciais teóricos se nos parecem marcados por uma série de equívocos. As teorias são formadas sobre partes distintas de um mesmo objeto, mas o ensino deve considerar o todo, caso contrário a prática pedagógica fragmenta esse mesmo objeto.



Os alunos amargam o fracasso e a exclusão. Se deles é exigida a norma padrão e, se não se muda a estrutura social que a valoriza e exige, é justo que eles tenham acesso a esse padrão e aos seus instrumentos de aprendizado, inclusive a gramática, como construto histórico de uma norma que representa a língua nacional, desde que não seja o único instrumento, nem seja ensinada fora do texto e de seus contextos. Ademais, a língua é uma instituição formal e social e o seu ensino deve conter ambas as dimensões.

## **Conclusão**

Os indicadores apresentados nessa análise constataam que não se tem conseguido elevar o desempenho linguístico dos alunos, que a crise que parece acometer a Escola, o ensino e o sistema educacional brasileiro resulta, sobretudo, da crise social com que historicamente se convive. Nesse contexto, a participação do ensino de Língua Portuguesa é relevante, considerando que é responsável pela metade da composição do Ideb. Se a forma de aferir os resultados é legítima ou não, visto que a forma padronizada não considera os contextos formativos, é outra história. Os exames têm o poder de incluir ou excluir. As opções teóricas também. A entrada na Universidade pública está condicionada ao Enem. Os alunos da escola pública, quando selecionados, ficam com as vagas dos cursos menos concorridos, não importam suas aptidões.

Na sociedade, há todo um conjunto de produção acadêmica, literária, jurídica, jornais, revistas, redigidos conforme a norma padrão. O aluno pode ser submetido a uma entrevista e sempre lhe será exigido que responda às perguntas em língua padrão. As questões linguísticas e as sociológicas, suscitadas por essa questão, e a favor do aluno não são de domínio público, por outro lado há toda uma estrutura social e econômica que conspira para excluí-los, que exclui o que é diferente. O mercado de trabalho opera nessa lógica.

É urgente, portanto, que se chegue a um consenso quanto ao que e como ensinar, haja vista que essa situação perdura e é inadmissível que nada se venha a fazer. Está a sociedade impotente perante essa questão? Certamente que não. Há esperança, o *habitus* não se constitui uma condição genética, mas social. Nesse caso, resta viabilizar algumas

alternativas quanto ao ensino de Língua Portuguesa e aos instrumentos de que se puder lançar mão para elevar o desempenho dos alunos.

É preciso, antes de tudo, compreender a língua como instituição formal e social e saber que é relevante que o aluno compreenda ambas as dimensões. Não se trata apenas de uma opção teórica, mas de promover um ensino capaz de responder às demandas sociais sobre o que é ensinado e, sobretudo, que seja capaz de promover um conhecimento sólido com o qual o aluno possa ser incluído em todos os processos produtivos e participativos.

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, Lisboa, v. 20, n. 69, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Nem tudo o que conta em educação é mensurável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, 2009.

ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GILLES, Gagné. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BECHARA, Evanildo. O linguístico e o pedagógico nos textos de leitura. In: KIRST, Marta et al. (Org.). **Linguística aplicada ao ensino de Português**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>> Acesso em: 7 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Enem**. Relatório pedagógico 2007. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/relatorios\\_pedagogicos/relatorio\\_pedagogico\\_enem\\_2007.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2007.pdf)>. Acesso em: 1 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Enem 2013**: guia do participante. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/>>. Acesso em: 8 ago. 2014.

BUSETTO, Áureo. A sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de. et al. **Sociologia e educação**: leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1990.

COSTA, Marcio da. "Crise do Estado e Crise da Educação - influência neo-liberal e reforma educacional". **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 49, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERINI, Mario A. **Para uma nova gramática do português**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1993.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1996.

TEODORO, António. Entrevista a Olinda Evangelista. Florianópolis, **Perspectiva**, v. 23, n. 01, p. 223-224, jan./jul., 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 28 ago. 2014.