

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

**TEORIAS LINGÜÍSTICAS E CONCEPÇÕES DE LÍNGUA EM PROVAS DE
VESTIBULAR DA COVEST/COPSET**

Mozeiner Maciel do Nascimento Silva

RECIFE- PE

2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

**TEORIAS LINGÜÍSTICAS E CONCEPÇÕES DE LÍNGUA EM PROVAS DE
VESTIBULAR DA COVEST/COPSET**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras como um dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Lingüística.

Orientadora: Profª Drª Virgínia Leal

Mestranda: Mozeiner Maciel do Nascimento
Silva

RECIFE

2005

Silva, Mozeiner Maciel do Nascimento

Teorias linguísticas e concepções de língua em provas de vestibular da COVEST/COPSET / Mozeiner Maciel do Nascimento Silva. - Recife : O Autor, 2005.

209 folhas : il., quadros, fig.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Linguística, 2005.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Linguística - Língua portuguesa - Teoria de avaliação. 2. Provas de vestibular, COVEST/COPSET - Elaboração de questões - Teorias linguísticas - Correlação. 3. Categorização de Marcuschi e de Widdowson - Questões de vestibular - Comparação, I. Título.

81'42
418

CDU(2.ed.)
CDD(22.ed.)

UFPE
BC2007 - 587

ATA DA REUNIÃO DA COMISSÃO EXAMINADORA PARA JULGAR A DISSERTAÇÃO INTITULADA: : TEORIAS LINGUÍSTICAS E CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE AVALIAÇÃO EM PROVAS DE VESTIBULAR DA COVEST/COPSET. DE AUTORIA DE MOZEINER MACIEL DO NASCIMENTO SILVA DESTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS.

O julgamento ocorreu às 09:00 horas do dia 11 de julho de 2005, no Centro de Artes e Comunicação/UFPE para julgar a dissertação de mestrado intitulada: **Teorias Lingüísticas e Concepções de Língua e de Avaliação em Provas de Vestibular da Covest/Copset**, da aluna Mozeiner Maciel do Nascimento Silva, deste Programa de Pós-Graduação em Letras, presentes os membros da comissão examinadora: Prof^a. Dr^a. Virgínia Leal (Orientadora), Prof^a. Dr^a Gilda Maria Lins de Araújo e o Prof. Dr. Junot Cornélio Mattos. Sob a presidência da primeira, realizou-se a argüição da candidata. Cumpridas as disposições regulamentares, foram lidos os conceitos atribuídos à

candidata: Mozeiner Maciel do Nascimento Silva

Prof. Dr^a. Virgínia Leal (Orientadora): *aprovada*

Prof. Dr^a. Gilda Maria Lins de Araújo: *aprovada*

Prof. Dr. Junot Cornélio Mattos: *aprovada*

Em seguida, a Prof^a. Dr^a. Virgínia Leal proclamou a candidata **Mestre**, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, na área de **Lingüística**. E, nada mais havendo a tratar eu, Eraldo José Lins, Secretário do Programa, encerrei a presente ata que assino com os demais membros da comissão examinadora.

Eraldo José Lins
x *Junot Mattos*
x *Gilda Maria Lins de Araújo*
x *Virgínia Leal*

Aos meus pais,
por terem me apoiado numa formação que eles não puderam ter;

aos meus irmãos, à Luíza e aos parentes queridos,
pelas palavras e pelos silêncios;

aos meus sobrinhos,
para quem quero deixar o exemplo;

ao meu marido,
pelo estímulo para a retomada dos estudos, pela atenção e
carinho com que acompanhou cada passo dessa caminhada e
pela companhia silenciosa nas noites insones;

aos meus filhos (e quase filho): Gustavo, Ello, Guilherme e Elis,
pela tolerância com que enfrentaram as ausências, pelos auxílios
cheios de carinho e sorrisos em momentos de necessidade e pelo
amor que me têm demonstrado.

AGRADECIMENTOS

À profª Drª Irlandé Antunes e a Ana Maria, responsáveis pela minha introdução na vida científica;

à Gláucia Renata, amiga que sempre me incentivou a percorrer este caminho;

aos meus amigos do Colégio Visão, em especial: Albenita, Elba, Graciane e Rosana Telles, por tolerarem meu pouco tempo e me oferecerem o ombro nos momentos difíceis;

aos meus amigos do Mestrado, em especial: Aliete, Aline, Maria José, Mizael e Najim, pelas vezes em que me procuraram oferecendo apoio e carinho;

à COVEST, pelas matérias concedidos e pela oportunidade de conhecer de perto as questões de que trato;

aos meus professores do Mestrado, que me mostraram o caminho,

aos jovens e pais que, gentilmente, contribuíram com a pesquisa;

a todos os amigos, que, embora não mencionados, se fazem presentes na minha memória;

a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram com esse trabalho;

ao Pai e à Mãe celeste, a quem tantas vezes recorri, pedindo força e amparo.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha orientadora, prof^a Virgínia Leal,
que, como uma mãe, soube apontar os caminhos, soube corrigir
e incentivar,
soube — e sabe — ser competente, mas também, humilde e
humana,
pessoa a quem eu tenho não apenas gratidão, mas, e sobretudo,
admiração e carinho.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Aos Professores Doutores Gilda Maria Lins de Araújo e Junot

Cornélio de Matos,

pela gentileza de aceitarem o convite de participar da banca

examinadora e pelas contribuições a esse trabalho.

"Em nome de vocês...
Que ao homem comum ensinem
a glória da rotina e das tarefas
de cada dia e de todos os dias;
que exaltem em canções
o quanto a química e o exercício
da vida não são desprezíveis nunca,
e o trabalho braçal de um e de todos
— arar, capinar, cavar,
plantar e enramar a árvore,
as frutinhas, os legumes, as flores:
que em tudo isso possa o homem ver
que está fazendo alguma coisa de verdade,
e também toda mulher
usar a serra e o martelo
ao comprido ou de través,
cultivar vocações para a carpintaria,
a alvenaria, a pintura,
trabalhar de alfaiate, costureira,
ama, hoteleiro, carregador,
inventar coisas, coisas engenhosas,
ajudar a lavar, cozinhar, arrumar,
e não considerar desgraça alguma
dar uma mão a si próprio".

(Walt Whitman, o poeta da "Sociedade dos Poetas Mortos")

RESUMEM

Esta investigación tiene por objetivo verificar qué teorías lingüísticas y qué concepciones de lenguas subyacen los exámenes de selectividad. Para tanto, hacen parte del *corpus* los exámenes de lengua portuguesa de la 1ª fase, elaborados por el equipo de la COVEST/COPSET, para los exámenes de selectividad de las Universidades Federal y Federal Rural de Pernambuco de los años 1990, 1995, 2000 y 2005. En su metodología, ha sido trazado el siguiente percurso: primeramente, se presentan las teorías lingüísticas, concepciones de lengua y áreas de la Lingüística que han ejercido y ejercen influencia en la didáctica de las clases de lengua portuguesa; segundamente, teniendo en cuenta que la selectividad es una evaluación por medio de la cual son evaluadas las condiciones de enseñanza y que las concepciones de evaluación y de lengua están imbricadas, se caracterizan las concepciones de evaluación; en seguida, ha sido trazado un breve histórico de la selectividad, desde su institución como "*exame vestibular*" hasta los actuales intentos de minimizar las injusticias sociales que le son atribuidas. Finalmente, se ha procedido al análisis del *corpus*. Los resultados de ese trabajo demuestran que las teorías lingüísticas estructuralistas y generativo-transformacionales, que han apoyado la concepción de lengua como sistema y como instrumento de comunicación, sobresalían en los exámenes de 1990 y de 1995. Ello es un indicio de que tales concepciones deberían asumir un papel de destaque también en la enseñanza, favoreciendo que la evaluación fuera tan solamente el instrumento por medio del cual se confería en qué medida las reglas del sistema han sido internalizadas, negando, de esa manera, su real función: la de servir como indicador de los factores posibles de cambios. Los resultados han evidenciado, también, que los exámenes de 2000 y 2005 destacan reflexos de los estudios lingüísticos desarrollados en las universidades, sobre todo a partir de la década de 80. Por último, hemos concluido que la selectividad, por ser considerado el vector que condiciona la enseñanza, tiene mucho que contribuir para que la teoría sócio-interaccionista del lenguaje, a la que anela la concepción de lengua como instrumento de interacción social, sea puesta en uso por las escuelas y cursos, que, seguramente, pasarán a adoptar también una evaluación más dialógica, lo que podrá generar conquistas significativas para la enseñanza de lengua portuguesa.

PALABRAS-CLAVE: evaluación - concepciones de lenguas - exámenes de selectividad

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de verificar que teorias lingüísticas e que concepções de línguas estão subjacentes nas provas de vestibular. Para tanto, *o corpus* selecionado foram as provas de língua portuguesa da 1ª fase elaboradas pela equipe da COVEST/COPSET, para os vestibulares das Universidades Federal e Federal Rural de Pernambuco dos anos de 1990, 1995, 2000 e 2005. Na metodologia desse trabalho, foi traçado o seguinte percurso: primeiro, apresentam-se as teorias lingüísticas, concepções de língua e áreas da lingüística que exerceram e exercem influência na didática das aulas de língua portuguesa; no segundo momento, partindo-se do princípio de que o vestibular é uma avaliação através da qual são avaliadas as condições de ensino e de que as concepções de avaliação e de língua estão imbricadas, apontaram-se as concepções de avaliação; em seguida, foi traçado um breve percurso histórico do vestibular, desde sua instituição como “exame vestibular” até as atuais tentativas de minimizar as injustiças sociais que lhe são atribuídas; finalmente, foi feita a análise do corpus. Os resultados desse trabalho apontam que as teorias lingüísticas estruturalistas e gerativo-transformacionais, que apoiaram a concepção de língua como sistema e como instrumento de comunicação, ficaram evidentes nas provas de 1990 e de 1995. Isso é um indício de que essas concepções deveriam estar em voga também no ensino, favorecendo que a avaliação fosse tão somente o instrumento através do qual se conferia em que medida as regras do sistema foram internalizadas, negando, dessa maneira, sua real função: a de servir como indicador dos fatores passíveis de mudanças. Os resultados evidenciaram, também, que as provas de 2000 e de 2005 apontam reflexos dos estudos lingüísticos desenvolvidos nas universidades, sobretudo a partir da década de 80. Por último, concluímos que o vestibular, por ser considerado o vetor que condiciona o ensino, tem muito a contribuir para que a teoria sócio-interacionista da linguagem, a qual ancora a concepção de língua como instrumento de interação social, seja posta em uso pelas escolas e cursinhos, que, certamente, passarão a adotar também uma avaliação mais dialógica, o que poderá gerar ganhos significativos para o ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave – avaliação - concepção de língua - vestibular

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM, TEORIAS

LINGÜÍSTICAS E ENSINO	1
1.1 Ações lingüísticas do sujeito e orientações bakhtinianas	7
1.1.1 Ações sobre a linguagem	7
1.1.2 Ações dos sujeitos com a linguagem	9
1.1.3 Ações da linguagem	9
1.1.4 Orientações bakhtinianas: objetivismo abstrato e subjetivismo idealista	11
1.2 As teorias lingüísticas, concepções de língua e suas relações com o ensino de língua portuguesa	16
1.2.1 Teoria da gramática tradicional e concepção de língua como representação do pensamento	19
1.2.2 Teoria estruturalista e transformacionista e concepção língua como código de comunicação	23
1.2.3 Teoria da enunciação e concepção de língua como interação verbal ...	26
1.2.4 Estudos lingüísticos e ensino de língua portuguesa	32

2. AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES, MODELOS E APLICAÇÃO AO

ENSINO	42
2.1 Modelos de avaliação propostos por Romão	47
2.2 Modelos de avaliação propostos por Hoffman	51
2.3 Avaliação da educação	58
2.3.1 Aspectos históricos da avaliação educacional	60
2.3.2 Modelos de avaliação da educação	63
2.4 Avaliação em língua portuguesa	68
2.4.1 Tipos de perguntas de compreensão de texto de Widdowson e Marcuschi	70
2.5 Aplicação da avaliação educacional de língua portuguesa em Pernambuco..	79
2.5.1 Avaliações do Saebe e do SAEPE	85

3. VESTIBULAR

3.1 Reconstituição histórica do vestibular	95
3.2 Constituição das provas do vestibular: questões objetivas e redação	105
3.3 Currículo escolar/ currículo exigido nos vestibulares	109
3.3.1 Complexidade e objetivos das provas do vestibular	113
3.4 Vestibular e ensino	117

4. CONSTITUIÇÃO E APLICAÇÃO DAS PROVAS DO VESTIBULAR DA COVEST/COPSET

4.1. Análise das provas do vestibular da COVEST/COPSET	122
4.1. Análise das provas do vestibular da COVEST/COPSET	124
4.2. Prova de 1990	125
4.3. Prova de 1995	133
4.4. Síntese das observações das provas de 1990 e de 1995	140
4.5. Prova de 2000	147
4.6. Prova de 2005	154

4.7. Síntese das observações das Provas de 2000 e de 2005	158
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
QUADRO DE ANEXOS	
ANEXO1- Prova da COVEST/COPSET da 1ª fase de 1990	173
ANEXO2- Prova da COVEST/COPSET da 2ª fase de 1990	179
ANEXO3- Prova da COVEST/COPSET da 1ª fase de 1995	181
ANEXO4- Prova da COVEST/COPSET da 2ª fase de 1995	189
ANEXO5- Prova da COVEST/COPSET da 1ª fase de 2000	191
ANEXO6- Prova da COVEST/COPSET da 2ª fase de 2000	200
ANEXO7- Prova da COVEST/COPSET da 1ª fase de 2005	202
ANEXO8- Prova da COVEST/COPSET da 2ª fase de 2005	209

INTRODUÇÃO

Vem sendo notado, nos últimos anos, um aumento substancial do número de candidatos ao ingresso nas universidades brasileiras. Diversos são os fatores que contribuem para isso, mas, como uma das conseqüências, é notório o fato de que as escolas e os cursinhos têm empregado as provas de vestibular como um modelo para definição de programas e de condutas pedagógicas, com o objetivo de conseguir introduzir nas universidades, sobretudo nas públicas, o maior número possível de alunos.

No caso da área de língua portuguesa, além disso, é comum ouvir dos professores a justificativa de que precisam dar ênfase aos estudos das regras do sistema lingüístico, sob a alegação de que, assim, os alunos terão mais condições de aprovação no vestibular.

Consideramos que têm sido bastante frutíferos os estudos lingüísticos desenvolvidos no meio acadêmico, os quais, apoiados por áreas da Lingüística, como a Lingüística de Texto, a Análise do Discurso, a Psicolingüística, a Sociolingüística e a Pragmática, favorecem a adoção de uma concepção de língua que, aos poucos, tem trazido mudanças significativas ao ensino de língua portuguesa.

Consideramos, também, que os vestibulares, como mecanismos de seleção de candidatos para a inserção nas universidades em que esses estudos se desenvolvem, devem refletir os resultados desses estudos e o empenho para que os selecionados tenham o perfil de alunos capazes de conduzir pesquisas em outros campos do saber.

Foi com base nessas considerações que surgiu a necessidade de investigar se as provas de vestibular das universidades que oferecem o maior número de cursos de Pernambuco, a Universidade Federal e a Federal Rural de Pernambuco, estariam levando em conta as contribuições mais recentes da pesquisa acadêmica desenvolvida

no campo dos estudos lingüísticos e discursivos . Este trabalho pretende, portanto, identificar as teorias lingüísticas e as concepções de língua subjacentes às provas da primeira fase de língua portuguesa elaboradas pela COVEST/COPSET de 1990, 1995, 2000 e 2005, para o ingresso nessas universidades.

Em sua composição, a presente pesquisa foi dividida em quatro capítulos. O primeiro apresenta alguns postulados das teorias estruturalista de Saussure, do gerativismo de Chomsky e da teoria da enunciação, de Bakhtin, os quais embasam as concepções de língua como estrutura, como instrumento de comunicação e como instrumento de interação social, respectivamente. É esta última que entendemos estar em consonância com as exigências mais atuais da sociedade, uma vez que o programa e a metodologia que sugere contribui para a formação de usuários da língua situados sócio-historicamente em práticas sociais concretas. Apontam-se, também, nesse capítulo, as contribuições de algumas áreas da Lingüística para o ensino de língua portuguesa, o qual sofre interferência também das concepções de avaliação.

O segundo capítulo, considerando-se que as concepções de língua e de avaliação são interdependentes, já que as posturas avaliativas aplicadas são reflexo das concepções que se tem de língua, apresenta os modelos de avaliação propostos por Hoffmann e por Romão, os quais assumem, assim como este trabalho, que o modelo ideal de avaliação seria o da avaliação dialógica ou mediadora, que estaria mais adequado à concepção de língua como interação social. Também neste capítulo, são apresentados modelos de avaliação educacional, práticas de avaliação em língua portuguesa, incluindo-se categorias de perguntas de leitura, segundo Widdowson e Marcuschi, e resultados de avaliação da educação de língua portuguesa em Pernambuco, como as avaliações da UNIDIME, o SAEBE e o SAEPE. Isso se deve à crença de que o *corpus* analisado neste trabalho — provas de vestibular em língua

portuguesa — é, em sua essência, avaliação da educação, uma vez que seus resultados possibilitam a mensuração das condições e dos programas de ensino nessa área. Sabemos que o SAEBE e o SAEPE não representariam tão bem as condições do Ensino Médio, quanto poderia fazê-lo o ENEM, entretanto, como este carece ainda de estudos mais aprofundados, o que poderá ser feito em trabalhos posteriores, entendemos que essas provas são os melhores instrumentos disponíveis para representar os resultados da avaliação educacional de Pernambuco.

O terceiro capítulo apresenta uma retrospectiva histórica e algumas perspectivas futuras do vestibular, a constituição dessas provas e uma análise do currículo que ele exige em comparação com o currículo escolar, os objetivos do vestibular e seus reflexos no ensino.

No quarto capítulo, põe-se em evidência a análise das provas do vestibular da COVEST/COPSET e faz-se uma relação entre as perguntas que compõem esses instrumentos e as categorias de perguntas de compreensão de texto apresentadas no capítulo anterior. Além disso, investigam-se as teorias lingüísticas e as concepções de língua e de avaliação que respaldam esses instrumentos.

O presente trabalho nos leva a perceber que as provas do vestibular da COVEST/COPSET de 1990 e de 1995 não refletem ainda os resultados dos estudos lingüísticos desenvolvidos no meio acadêmico, nas décadas de 80 e 90. Encontra-se, ainda, subjacentes a essas provas, a concepção de língua como sistema e como instrumento de comunicação. Desse modo, a avaliação é compreendida como o momento em que a apreensão das regras do sistema lingüístico, o qual foi objeto de ensino, é verificada através de instrumentos nos quais o texto não ocupa lugar de prestígio, já que as questões são quase sempre formuladas por frases ou fragmentos descontextualizados. Os poucos textos que se afiguram nesses instrumentos são

amostras de clássicos da literatura, os quais são modelos de uma língua idealizada, higienizada, representação perfeita da concepção de língua adotada pelas escolas.

Nas provas de 2000 e de 2005, entretanto, percebem-se muitas mudanças estruturais e de concepções. Esses instrumentos apresentam vários textos, cujas estruturas, possibilidades de sentido e inferências possíveis são analisadas nas questões que os compõem. Além do mais, os textos são dos mais diversos gêneros, incluindo-se textos de cunho científico, o que pressupõe o tipo de candidato que a universidade deseja selecionar: pessoas proficientes em leitura e com alguma experiência em textos com os quais irá conviver, mais capazes, portanto, de desenvolver pesquisas científicas posteriormente ao seu ingresso na universidade.

Acreditamos que esses resultados podem contribuir para que escolas e cursinhos, que ainda priorizam o estudo do sistema da língua em detrimento de um trabalho que desenvolva competências de leitura, possam refletir melhor sobre essas decisões. Ficou evidente que, se a Universidade Federal e a Federal Rural de Pernambuco são os espaços acadêmicos que oportunizam um número maior de alunos desse estado, e se são, por isso, o alvo que as escolas e os cursinhos pretendem atingir, ensinar prioritariamente as regras do sistema da língua é negar aos alunos a capacidade de compreender o que de mais complexo e útil a língua tem: a compreensão do seu real funcionamento, em situações cotidianas concretas. Nega-se ao aluno, também, o direito de ingressar em um curso de nível superior, excluindo-o, do processo social mais amplo de acesso aos bens materiais e simbólicos que a sociedade brasileira produz, de um lado, e, de outro, do processo de profissionalização que poderia lhe proporcionar a inserção em outros setores produtivos dessa mesma sociedade além daqueles para os quais a qualificação no ensino médio é suficiente.

1. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM, TEORIAS LINGÜÍSTICAS E ENSINO

A linguagem é um fator constitutivo do homem cuja importância é inquestionável e reconhecida em seu desenvolvimento. A expansão da capacidade de linguagem possibilitou ao homem o atual estágio de desenvolvimento nas mais diversas áreas em que atua e é determinante no reconhecimento dos papéis sociais que representa e na explicitação de suas ideologias.

A capacidade de atuar com e pela linguagem tem sido reconhecida como fundamental para que as pessoas possam reconhecer e assumir os papéis sociais que lhes são impostos, os quais não são poucos, haja vista a necessidade do homem moderno de, em lugares diferentes, tomar decisões determinadas pelas funções que assumem.

Muitas escolas reconhecem a importância que tem o ensino de língua para que as pessoas desempenhem melhor esse novo perfil. Um dos entraves para que esse reconhecimento leve a mudanças que possibilitem à escola como um todo auxiliar as pessoas na realização desse novo papel é, talvez, “convencer” o professor a refletir sobre as teorias lingüísticas existentes e a adotar, conscientemente, a que melhor possa conduzir o ensino a esse fim. O fato é que a prática de ensino da língua reflete a concepção de língua internalizada pelo professor, que, muitas vezes, desconhece essas teorias ou rejeita sua importância na condução do seu trabalho.

Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem (ANTUNES, 2003:39).

De fato, a prática de ensino de uma língua qualquer exige que se façam opções, a primeira das quais é: ensinar língua ou ensinar linguagem? Quem opta por ensinar língua precisa entender que seu objeto de ensino será estático, abstrato. Quem opta por ensinar linguagem, entretanto, terá um objeto mais complexo, pois a linguagem é dinâmica, varia no tempo e no espaço. É muito mais difícil de se trabalhar com algo ajustável, instável, em movimento, multifacetado, do que com algo quieto, pronto para análise. Essa foi uma das razões pelas quais, durante muito tempo, a escola optou pela língua em detrimento da linguagem. A concepção de linguagem que a escola adotou em seu trabalho favorecia a que o ensino se restringisse às regras que regem a norma padrão. Daí a dificuldade que até hoje persegue os professores que precisam se adequar à realidade dinâmica em que vivemos e que requer que os objetos de estudos da escola sejam também dinâmicos.

Uma outra opção que os professores, especificamente os de língua portuguesa, precisam fazer está relacionada à concepção de língua que ele pretende adotar em sua prática. Geraldi afirma que não se trata de restringir “a questão do ensino de língua à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem” (2003, p.5).

As concepções de língua adotadas pelos professores ao longo da história do ensino de língua portuguesa no Brasil tiveram reflexos explícitos na prática desses docentes, por conseguinte, na formação social dos sujeitos que a ela se expuseram. Embora mais adiante nos detenhamos em pormenores dessas concepções, podemos antecipar a partir de agora algumas de suas características.

Compreender a língua como “*representação do pensamento*” conduz o sujeito a acreditar que seja possível transmitir e captar a “*representação mental*” construída tal como

isso se deu na mente do indivíduo. Assim, ignora-se que a linguagem, tal como funciona na vida real, é dependente das mais diversas condições dos elementos que dela participam, condições que, por sua vez, favorecem a construção — e a eleição — dos sentidos possíveis numa dada situação. Ignora-se, também, que entre os elementos que participam da linguagem estão os sujeitos, que, com suas experiências com a linguagem, eliminam o sentido único e elegem o mais provável, ou o pretendido. Essa concepção, portanto, anularia o papel do leitor/ouvinte, cuja única função seria a de captar o sentido pretendido pelo produtor.

Segundo Silveira (1992, pp. 45-46), nessa concepção, a língua é “um conjunto de regras morfosintáticas e semânticas e de exceções” que podem servir de base para o estudo de todas as línguas. A língua é a expressão do pensamento e é estudada como uma disciplina mental, dentro da tradição gramatical greco-latina, observando-se as regras da gramática normativa com o objetivo de propiciar ao falante um “desempenho correto” na fala e na escrita. Os modelos dessa língua encontram-se nos escritores clássicos, “daí o predomínio do estudo dos textos literários dos autores consagrados”. Por perceber a língua como a expressão da lógica formal, de acordo com essa concepção, “quem não fala nem escreve bem não pensa bem”. Apesar da crítica pela supervalorização à gramática normativa, pela sua formalidade e abstracionismo e pelo desprezo ao caráter dinâmico e inovador da língua, essa concepção de língua é ainda largamente adotada nas escolas, por conseguinte, não raro, as avaliações denunciam sua aplicabilidade ao ensino.

O papel do interlocutor na atribuição de sentido ao texto não difere muito, quando consideramos a concepção de língua como “*código*”. Nessa concepção, segundo Koch (2002, p.14), língua seria apenas “um instrumento que se encontra à disposição dos indivíduos que o utilizam como se ele não tivesse história”. Nesse caso, o sentido está no

texto que, “uma vez codificado, é totalmente explícito”. Não cabe, ainda, ao interlocutor papel ativo na construção do sentido, já que sequer há construção.

“A língua é um sistema complexo cujas estruturas se completam, se superpõem e se relacionam” (SILVEIRA, 1992: 46-47). Seus níveis são passíveis de três ordens de análise: fonética/fonológica, morfossintática e semântica e sua gramática é a descrição dos seus vários níveis de análise. “A língua é um código que pode ser organizado e reorganizado conforme seus padrões estruturais” e conhecê-la equivale a dominar suas estruturas gramaticais. Segundo essa concepção, a língua deve receber um tratamento semelhante ao das ciências experimentais e o falante deve ser tratado como um ser passivo, como se a língua fosse algo exterior a ele.

Uma terceira concepção que refletiu alterações no ensino de línguas foi a Cognitivista, segundo a qual todo ser humano nasce com um dispositivo genético que o predispõe a adquirir a linguagem. Aprender uma língua equivale a adquirir as regras básicas que favorecerão a criação de infinitos enunciados. Dessa maneira, afirma Silveira (1992: 48-49), “o usuário da língua sabe a língua porque ele desenvolve dentro de sua mente uma verdadeira ‘gramática natural’, uma instituição lingüística que o capacita a reconhecer as frases de sua língua, seu sistema fonológico e morfossintático”. Essa concepção nega um pressuposto da primeira de que a língua é exterior ao indivíduo, já que admite a hipótese de que ela é fruto do aparato mental, cognitivo do falante e estimulada pelo meio, portanto, ela está no interior do indivíduo. Um outro aspecto diferenciador entre esta concepção e a primeira é a ênfase daquela ao signo, enquanto esta enfatiza o aspecto sintático da língua. Essa perspectiva lingüística contribuiu com o ensino não pela aplicação de alguma metodologia por ela motivada, mas pelo fato de perceber o usuário de uma língua como alguém que apresenta um conhecimento inato

sobre ela. O falante não é uma tábula rasa na qual precisam ser inseridos todos os conhecimentos, ele precisa apenas conhecer sua estrutura básica para desenvolver sua competência lingüística e alcançar o desempenho lingüístico.

A quarta concepção e a mais recente de todas é a Concepção Sócio-Interacionista. Silveira afirma que a língua, de acordo com essa concepção, “é uma atividade que permite a construção do conhecimento e a convivência entre os seres humanos”, ela se baseia na interlocução, na interação entre os falantes. “A língua não é apenas um meio de comunicação. Ela é também um meio de persuasão, de dominação e também de libertação”. Admite-se, então, que, através da linguagem, as pessoas dominam as outras ou se mostram dominadas, explicam-se, justificam-se, pedem, atendem a pedidos, informam, agridem, agradam, enfim, agem pela e com a linguagem.

As bases teóricas dessa concepção originam-se de estudos provenientes de várias teorias e disciplinas, tais como a Sociolingüística, a Etnografia da Comunicação, a Análise do Discurso, a Pragmática, a Lingüística Textual, a Teoria da Enunciação, a Teoria dos Atos de Fala, a Análise da Conversação e outras disciplinas que estudam os vários aspectos da interação lingüística. (SILVEIRA: 1992 50-51)

Na “*concepção interacionista*” da linguagem, a qual também aprofundaremos adiante, há um equilíbrio quanto à importância atribuída aos diversos aspectos relacionados à linguagem: a estrutura lingüística em si é instrumento de interação entre os interlocutores, que, por sua vez, fazem da linguagem e com a linguagem atividades das mais diversas naturezas. Ela é dialógica, dinâmica, elástica, e saber usá-la equivale a conhecer, dominar e empregar seus níveis e os recursos que ela oferece em situações diferentes, para alcançar objetivos diferentes.

Fica evidente que é comum, e neste trabalho não é diferente, tomarmos as expressões língua e linguagem como se designassem um mesmo objeto. Embora essa

troca ocorra, vale esclarecer que, de forma mais específica, a língua é o objeto lingüístico comum a todos os indivíduos de uma mesma comunidade. É o elemento concreto, uno. É um sistema regido de normas reconhecidas como o fator de unidade entre os usuários desse sistema. Constitui-se de aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos.

A linguagem, apesar de fazer uso dos mesmos aspectos agora citados, é um elemento flexível, ajustável a cada usuário, a cada situação, a cada comunidade e a cada finalidade de interlocução. Os usuários de um mesmo idioma se assemelham entre si por usarem um mesmo sistema: a língua, mas diferem um do outro por fatores pessoais, idiossincráticos, situacionais, que revestem esse sistema. Poderíamos comparar a língua a um corpo, cujo esqueleto é quase igual em todas as pessoas. A linguagem seria esse esqueleto revestido, o que evidenciaria as diferenças entre as pessoas: o tom da pele, o tamanho do nariz, do cabelo etc.

Desse modo, conhecer a língua é conhecer apenas em parte o instrumento de interação social. Apenas com o acréscimo do conhecimento da linguagem, o usuário estará, de fato, preparado para atuar lingüisticamente de forma satisfatória como cidadão.

Voltando-nos para a concepção interacionista da linguagem, vale destacar a importância que o sujeito assume nessa concepção. Para isso podemos citar Geraldí, o qual afirma que

os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como 'produto' desse mesmo processo. Nesse sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. (2003, p. 6)

Geraldí destaca três eixos para explicitar as concepções de linguagem e para associá-las aos reflexos dessas concepções no ensino da língua: a historicidade da

linguagem, o sujeito e suas atividades lingüísticas e o contexto social das interações verbais.

1.1. AÇÕES LINGÜÍSTICAS DOS SUJEITOS E AS ORIENTAÇÕES BAKHTINIANAS

Para análise do tratamento que se dá à linguagem, Geraldi classifica as operações — tanto as relativas à “produção histórica e social do sistema de referência em relação aos quais os recursos expressivos se tornam significativos” quanto às “operações discursivas que, remetendo a um sistema de referência, permite a intercompreensão dos processos interlocutivos” — como ações que os sujeitos fazem *com* a linguagem (atividades lingüísticas) e ações que os sujeitos fazem *sobre* a linguagem (atividades metacognitivas). Segundo ele, “no agenciamento de recursos expressivos e na produção de sistemas de referência pode-se dizer que há uma ação *da* linguagem” (atividade epilingüística). Evidentemente, essas ações não ocorrem isoladamente, mas se inter cruzam e se materializam nos recursos expressivos, fato possível pela característica da língua de ser reflexiva, ou seja, através da língua, nos debruçamos sobre ela própria.

1.1.1. AÇÕES SOBRE A LINGUAGEM

Talvez seja fato que essas ações estão presentes nas mais espontâneas e cotidianas ações lingüísticas que praticamos. Compreender um tema, tentar explicitar melhor uma idéia, são atitudes reflexivas da linguagem sobre si mesma, logo, atitudes metalingüísticas. Aqui podemos perceber a importância adquirida pela concepção da linguagem adotada, pois, se a língua é um “mero código” e a compreensão é a “decodificação mecânica”, para que refletir se o sentido já está lá, pronto? Por outro lado, se tomamos a língua como “sistematização aberta de recursos expressivos” cuja

“singularidade dos acontecimentos” norteia a possibilidade de atribuição de significados, a reflexão sobre os recursos utilizados toma alguma importância.

As ações que se fazem sobre a linguagem tomam a linguagem como objeto, não apenas para voltar-se ao processo interativo em si, simplesmente para compreender ou atribuir sentido a um recurso expressivo, ou ainda para analisar o valor de um dado recurso para composição da interlocução. “Trata-se, aqui, de atividades de construção de conceitos, classificações, etc. Enquanto tais, elas remetem a construções de especialistas e, em consequência, à formação cultural dos sujeitos” (GERALDI, 2003: 25). Aqui, os recursos expressivos relevam e as determinações produzidas e tomadas como objetos podem, posteriormente, se tornar tema para outros grupos. Geraldi relaciona essa ação à atividade metalingüística:

podemos recuperar uma distinção que nos vai ser útil para compreender as ações que se fazem com a linguagem, as ações que se fazem sobre a linguagem e as ações da linguagem. Trata-se da distinção entre atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas. Toas elas ocorrem em qualquer tipo de ações (co a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem), mas representam tipos distintos de reflexão. (GERALDI, 2003: 20).

Segundo Brito (1997, p. 157), é importante, entretanto, não confundir essas ações com ações metalingüísticas, uma vez que as metalingüísticas pressupõem “a ação deliberada de construir um discurso sobre a linguagem — e eventualmente até uma linguagem específica para falar sobre a língua (a metalinguagem)”. Já nas ações sobre a linguagem, “considera-se a ação criativa, consciente ou não, do falante ao buscar constituir sentidos para seu discurso”.

1.1.2. AÇÕES DOS SUJEITOS COM A LINGUAGEM

São ações lingüísticas aquelas através das quais tenta-se explicitar os sentidos ou enfatizá-los, construir uma argumentação mais consistente ou possibilitar a construção de imagens mentais, sem que, no entanto, a preocupação com a linguagem ganhe grande extensão, ocupe espaço na construção do texto, se explicita e, principalmente, sem que se suspenda o assunto da atividade lingüística. Essas atividades produzem terminações localizadas no discurso; têm a pretensão de “clarear o quanto possível o tipo de ato que se está praticando”; são ditadas pelos “objetivos pretendidos”, o que pode levar um locutor a representar de modo distinto uma mesma realidade em função dos interlocutores ou “em função da ação que sobre eles pretende realizar”; tomam um assunto e seguem em progressão com ele e, ainda que se façam reflexões, estas não interrompem “a progressão do assunto de que se está tratando” (GERALDI, 2003:27). O principal pressuposto das ações que se fazem com a linguagem encontra consistência nos atos de fala, segundo os quais, ao falarem, as pessoas fazem mais do que, simplesmente, realizar uma enunciação, mas elas praticam uma ação e apresentam uma realidade que interfere nos valores, nas opiniões, nas formas de ver o mundo dos envolvidos na interlocução.

1.1.3. AÇÕES DA LINGUAGEM

Situam-se na constituição do sujeito pela linguagem e são atitudes lingüísticas que revelam a continuação de um paradigma ou a reflexão sobre ele, por isso manifestam-se nas “negociações de sentido” sob a forma de autocorreções, reelaborações, repetições, pausas etc., tanto nos processos de aquisição quanto no de reconstrução da linguagem. Assim como as ações metalingüísticas, as epilingüísticas tomam os recursos expressivos como objeto e diferenciam-se das lingüísticas por suspenderem o tema da interlocução

para “refletir os recursos expressivos”. São “estas possíveis análises que, enquanto atividades epilingüísticas, se poderiam classificar como ações da linguagem que impõem ao raciocínio desenvolvido as possibilidades estruturais da própria língua e a emergência dos ‘desvios’ resultam das restrições que as diferentes estruturas impõem”. (GERALDI, 2003:53)

As ações da linguagem sobre os sujeitos se efetivam na construção da consciência e operam, através do material lingüístico, nas interações verbais, constituindo um “modo de ver o mundo”. É através dessas ações que os discursos se estabilizam e ganham adeptos. “É no contexto dessas construções que se produzem ideologias enquanto elaborações sistemáticas das experiências, das necessidades, das aspirações, selecionando, hierarquizando, estruturando seus componentes” (GERALDI, 2003:56-7).

A análise dessas atividades é relevante, uma vez que elege o papel dos sujeitos “como fio condutor” de reflexão. Ele nega que o sujeito — tanto o produtor quanto o receptor — seja a fonte dos sentidos. Dessa maneira, nega também a primazia do sujeito nesse processo ou sua anulação, o assujeitamento.

As duas posturas aqui discutidas — da primazia do sujeito na produção dos sentidos e da anulação desse sujeito — estão intrinsecamente relacionados a duas das concepções de linguagem defendidas por muito tempo e importantes na condução que se deu ao ensino de linguagem no Brasil: a de linguagem como reflexo do pensamento e a de linguagem como instrumento de comunicação.

1.1.4. ORIENTAÇÕES BAKHTINIANAS: OBJETIVISMO ABSTRATO E SUBJETIVISMO IDEALISTA

No início do século 20, o filólogo russo Bakhtin promoveu a abordagem de algumas das teorias lingüísticas vigentes à sua época, inserindo-as em orientações filosóficas da linguagem: a primeira orientação ele denomina “subjetivismo idealista”; a segunda, “objetivismo abstrato”. Na verdade, essas abordagens acrescentam novas observações sobre a linguagem e alteram alguns posicionamentos já existentes a respeito, mas não representam em si novas concepções cujas aplicações pudessem, do ponto de vista de Bakhtin, e também do ponto de vista dos seguidores de concepções mais eficazes da linguagem, ser recomendadas para o ensino de línguas.

A primeira orientação, o *Subjetivismo Idealista*, fundamenta-se no ato da fala de criação e vê a língua como um processo de evolução ininterrupta, uma criação contínua associada a manifestações ideológicas como a arte e a estética. Ela é um sistema acabado, estável, um instrumento pronto para ser usado.

Apóia-se na enunciação monológica vista “como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos etc.”

Esta teoria valoriza o gosto estético, a criatividade individual, mas foi enfraquecida pela “assimilação a um pensamento positivista e superficialmente empirista”. Abandonou o positivismo e se fortaleceu com Vossler, na Rússia, em quem encontrou respaldo. (BAKHTIN, 2004: 74).

Segundo Vossler, para quem a língua constitui um fenômeno estético, o fenômeno essencial da língua não é o sistema da língua, ou a língua como sistema, mas o “ato da criação individual da fala” no qual se apresenta o estilo individual, a criatividade de cada

usuário da língua. “A própria idéia da língua é por essência uma idéia poética; a verdade da língua é de natureza artística, é o belo dotado de sentido” (VOSSLER apud. BAKHTIN, 2004: 75-6).

Do ponto de vista do processo evolutivo da língua, o que interessa é o novo estilo, de caráter individual, em cada enunciação em particular, não o que é sistemático — como o léxico e a gramática — comum às demais enunciações.

O valor dessa orientação repousa na crença de que a forma lingüística é impregnada de valores e ideologias. Ela peca, entretanto, por descrever de que a língua mantém algo histórico, estável, além de traços fonéticos, lexicais e gramaticais, ou seja, apesar de cada enunciação ter aspectos de novidade, atribuídos pelos diferentes contextos em que se manifesta, ela mantém, também, um caráter histórico.

Em oposição à segunda orientação, o subjetivismo idealista só leva em consideração a fala, mas peca por considerar o ato de fala como individual, interior ao interlocutor, e não social, como é de fato.

A segunda orientação foi chamada de *Objetivismo Abstrato*. Essa orientação do pensamento filosófico da língua compreende que, embora “cada ato da criação individual” seja único, nele há elementos comuns a outros atos ou enunciações produzidos por um dado grupo de usuários (traços fonéticos, gramaticais e lexicais). A língua é inacessível à consciência do sujeito falante, é um sistema arbitrário, estruturado e, embora isso constitua um dos graves erros dessa teoria, ela rejeita o conteúdo ideológico que subjaz toda manifestação lingüística. Há um inter-relacionamento entre essa orientação e a concepção de língua que não considera o sujeito como responsável pelos seus atos lingüísticos, ou seja, que admite o assujeitamento do locutor, e suas raízes estão fincadas no cartesianismo, no racionalismo e no convencionalismo de Leibniz, o

qual assemelha a língua à matemática. Nesse caso, os dois códigos — o lingüístico e o matemático — são convencionais, arbitrários, racionais, regidos pela lógica, pela precisão.

De acordo com essa concepção, o usuário da língua não teria o poder de inovar, de criar formas lingüísticas, a ele caberia apenas aceitar as formas já existentes, indestrutíveis, fixas, eternas, já constituídas e cristalizadas, libertas de qualquer caráter ideológico. Desse modo, o sistema não aceita apreciações subjetivas e qualificáveis: “na verdade só existe um critério lingüístico: está certo ou está errado; além do mais, por correção lingüística deve-se entender apenas a conformidade a uma dada norma do sistema normativo da língua” (BAKHTIN, 2004: 79).

Num estágio mais avançado, essa concepção chega à primazia com os estudos desenvolvidos em Genebra por Ferdinand de Saussure, que, após a distinção entre la langue (língua) e la parole (fala), elege a primeira como objeto dos estudos da lingüística, por seu caráter sistemático, estável, social, normativo e por ser passível de classificação.

Diversas são as críticas a essa orientação. Entre elas, destacaremos primeiro a prevalência que ela recomenda aos aspectos abstratos da língua sobre os concretos e dos normativos sobre os mutáveis. Talvez isso se explique por essa orientação não eleger as situações dialógicas, dinâmicas e cotidianas como seu objeto, desse modo, elegendo situações lingüísticas estáveis, acaba por atribuir valor superior aos aspectos abstratos e normativos da língua.

Outro fator de crítica a essa orientação recai na concepção de que a língua seria um “produto acabado” que se transmite de geração a geração. Desconsidera-se, dessa forma, o processo evolutivo da língua, que tanto se pode perceber diacronicamente como sincronicamente, se levarmos em conta que a língua apresenta evoluções identificadas

numa mesma época em espaços diferentes e por usuários diferentes. O desprezo a esse aspecto decorre provavelmente por não se considerar a língua como elemento vivo e por não se considerar também o fluxo da comunicação real.

Importante compreender, entretanto, que as duas propostas de base filosófica oferecidas por Bakhtin não contemplam a verdadeira natureza da língua, nem englobam todas as teorias lingüísticas existentes.

Outra tendência dos estudos lingüísticos foi realçada pelos neogramáticos cuja face se volta também para a segunda linha filosófica apontada por Bakhtin, a do objetivismo abstrato. Estes estudos deram ao aspecto psicofisiológico da língua maior valor do que tinham recebido até então e tentaram construir leis lingüísticas fundamentadas no princípio da imutabilidade que rege as ciências naturais e toma como uma das principais posições a que apóia a independência entre fato lingüístico e consciência individual — princípio no qual se apoiava também a primeira teoria de Bakhtin, a do subjetivismo idealista.

Segundo Bakhtin, o sistema lingüístico visto dessa maneira não corresponde à realidade, uma vez que a língua passa por diversas fases de evolução, entretanto “exprime-se uma relação perfeitamente objetiva quando se diz que a língua constitui, relativamente à consciência individual, um sistema de normas imutáveis” (BAKHTIN, 2004: 91).

O que o autor defende, afinal, é que, para o locutor de uma determinada comunidade lingüística, no determinado momento histórico em que ele se encontra para fazer uso de sua língua, o sistema de que ele dispõe é rígido e imutável — talvez até porque não seja de grande valia nesse momento a preocupação com o processo evolutivo sofrido por essa língua para chegar ao estágio em que se encontra. Entretanto, isso não

negaria a possibilidade de, naquele mesmo momento histórico, um olhar diacrônico seja lançado por outra pessoa sobre a mesma língua.

Para o locutor, a língua é o meio pelo qual ele sacia suas necessidades comunicativas e, embora empregando as formas normativas estáveis, essa estabilidade é quebrada pela nova significação que as formas enunciativas ganham num dado contexto.

Tanto para o locutor, quanto para o receptor, a atribuição de significação não consiste no reconhecimento da forma utilizada, mas na compreensão do novo significado atribuído a essa forma.

O essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. (BAKHTIN, 2004: 93).

É desse modo que se associa o caráter normativo e imutável da língua a seu caráter variável e flexível e, de fato, analisá-la apreciando apenas um desses aspectos resultaria uma análise reducionista de um objeto tão amplo, que contempla, em seu uso efetivo, aspectos psicofisiológicos, mentais, históricos e sociais dos indivíduos. Essa abrangência constitui uma das características da nova abordagem já proposta naquela época por Bakhtin, como resultado de sua insatisfação com as existentes: a concepção de língua como *interação verbal*, a qual exploraremos de forma mais abrangente no subtópico 1.2.3.

Observa-se que o enfoque dado ao ensino de língua portuguesa que prevaleceu durante tantos anos e cujos resquícios teimam em sobreviver nas escolas são reflexos dessas teorias lingüísticas, o que justifica que seu componente sistemático tenha sido tão valorizado, tanto no ensino, como nas mais diversas formas de avaliação a que esse

ensino se submeteu. Retomemos, portanto, Antunes, (2003) para quem o aprofundamento do estudo teórico da linguagem é essencial, primeiro, para que se quebre a aversão às teorias, reconhecendo que, mesmo que os professores não tivessem consciência, eles repetiram, ao longo de muitos anos, atitudes pedagógicas apoiadas em teorias; depois, para que se possa encontrar uma teoria lingüística que direcione ensino e avaliação para uma prática mais consistente.

A concepção de *língua como interação verbal*, que veremos adiante, apesar de até hoje não ter conseguido a compreensão e a aceitação merecidas por parte da escola, constitui, sem dúvida, uma concepção mais completa da língua e poderia gerar resultados mais eficazes.

1. 2. TEORIAS LINGÜÍSTICAS, CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Entendem-se por teorias lingüísticas, segundo Alcatraz (1990, pp.26-7), as formulações precisas, sistemáticas e formalizadas sobre a linguagem, baseadas em graus de abstração. Sua função seria a de possibilitar uma compreensão maior e mais profunda da natureza e do uso da linguagem, de seus componentes, de suas relações e funções.

Segundo o autor, a compreensão resultante dos estudos das teorias lingüísticas pode ser entendida sob três sentidos:

1. facilitar uma perspectiva unitária dos eixos lingüísticos e de seus dados, os quais 'parecem' heterogêneos;
2. explicar as regularidades reveladas a partir de estudos anteriores sobre determinada classe de fenômenos;

3. aumentar a capacidade de identificação e de desvelamento de fenômenos desconhecidos.

Um dos exemplos apresentados pelo autor é que, com a teoria gerativo-transformacional, poderíamos dar conta, na estrutura profunda, de regularidades muito interessantes, que desaparecem quando se projetam, por meio de uma série de regras de transformação, a um conjunto de estruturas de superfície.

As teorias servem, na maioria dos casos, para explicar e dar conta do comportamento dos dados, dos processos e dos fenômenos da realidade. Segundo o autor, comprovamos essa afirmação quando tomamos conhecimento de descrição de algum eixo singular e das teorias que se formulam para explicar suas causas. Ele exemplifica isso com o fato de os meios de comunicação divulgarem que pessoas que, no café da manhã, ingerem massas feitas de aveia apresentam uma considerável redução do nível de colesterol no sangue, e, mesmo assim, ainda se estão formulando teorias para explicar o fenômeno. Pode-se ver, portanto, que uma teoria “é um sistema de conceitos cujo objetivo é dar conta ou explicar globalmente uma área concreta do conhecimento”, opondo-se, assim à práxis, por “tratar-se de um tipo especulativo de conhecimento” (CATEDRÁTICO, 1990: pp.26-7).

Os enunciados de toda teoria estão inseridos em três classes. A primeira delas é o axioma, que é uma generalização aceita universalmente, seja pelo alto grau de evidência que apresenta, seja por parecer razoável a todos. O axioma é, na verdade, o ponto de partida de muitas deduções. Relega-se à segunda classe, a das definições, a função de atribuir significação às conclusões empregadas nos enunciados ou proposições dos axiomas e dos teoremas. A terceira classe é a dos teoremas, os quais “são enunciados

que se deduzem dos axiomas”. Eles representam “descrições dos dados, dos fenômenos ou dos objetos que constituem o domínio da teoria”.

En la teoría ‘El lenguaje es un sistema de signos que mantiene dos tipos de relaciones entre sí, una paradigmática y otra sintagmática’, el axioma, es decir, el enunciado que acepta sin discusión por parecer razonable, es ‘el lenguaje es un sistema de signos’, e el teorema, el enunciado o enunciados que, formando parte de la teoría, se emplea para expresar una idea que es demostrable, o sobre la que se pueden hacer conjeturas, es ‘los signos mantienen dos tipos de relaciones entre sí, una paradigmática y otra sintagmática’. Las definiciones son los enunciados necesarios para comprender términos como *sistema*, *paradigmático*, *sintagmático*, etc., que pueden ir incorporados a la teoría. (ALCATRAZ, 1990: 29).

Podemos traduzir e esclarecer ainda mais os conceitos acima exemplificados pelo autor Alacatraz da seguinte maneira:

- a) a teoria – a linguagem é um sistema de signos que mantém entre si dois tipos de relações: uma sintagmática e outra paradigmática;
- b) o axioma – a linguagem é um sistema de signos;
- c) o teorema – os signos mantém entre si dois tipos de relações: uma sintagmática e outra paradigmática;
- d) definições – conceito de sistema, de paradigma, de sintagma

É evidente a preocupação dos lingüistas e pedagogos com a aplicação das teorias lingüísticas ao ensino de línguas. As diversas áreas da lingüística podem fornecer informações importantes na condução dos objetivos desse ensino e para o conhecimento e seleção das estratégias de aprendizagem, por exemplo. Isso gera a necessidade de uma redefinição do papel das teorias lingüísticas para o ensino de línguas, sobretudo ao se reconhecer que as informações fornecidas pelas teorias dizem respeito não apenas ao ensino de gramática, como prevê o emprego de uma abordagem mais tradicional, mas

aos mais diversos campos de aprendizagem de uma língua, como a produção de textos, compreensão oral e escrita, estudos dos gêneros etc.

Outro fato gerador de preocupação por parte dos lingüistas é a crítica atual ao ensino da gramática tradicional. Era confortável ao professor, até a década de 70 do século passado, saber que sua formação universitária bastava para cumprir seu papel na sala de aula. Para os alunos — cuja maioria pertencia à classe social privilegiada e que fazia uso do registro eleito para o ensino na escola, ou ao menos o conhecia através dos livros que lia — isso também não representava um sério problema. Para a escola dessa época só havia uma língua portuguesa e os métodos de ensino não diferiam muito dos aplicados no início do século XX: exposição das regras, exemplos e exercícios, quase sempre compostos por frases representantes exemplares do padrão culto da língua e transcritos de textos literários. Para entendermos melhor a preocupação dos lingüistas com a aplicação das teorias e a influência que essas teorias exercem no ensino de língua portuguesa, convém que procuremos apresentar as relações entre teoria e ensino.

1.2.1. A TEORIA DA GRAMÁTICA TRADICIONAL E CONCEPÇÃO DE LÍNGUA COMO REPRESENTAÇÃO DO PENSAMENTO

Na verdade, o modelo teórico empregado até meados do século 20 já era empregado com a gramática de Port-Royal e os estudos dos comparatistas não alteraram muito essa realidade, uma vez que constituíam seus objetos de estudos as línguas antigas e a comparação genética entre elas.

Naquele momento, a preocupação com a linguagem era focar a língua como fenômeno independente, um sistema formal.

O pensamento grego entende a língua como um sistema formal, distinto de um exterior significado por ela (o real) e

constituído em si mesma. Um sistema próprio, um objeto de conhecimento particular, sem se confundir com o seu exterior material. Vemos realizar-se aqui plenamente o processo de separação da língua e do real.

(KRISTEWA, 1969: 151-2)

Como se percebe, a linguagem era um fenômeno independente do sujeito, não se discutiam as questões semânticas e contextuais que sempre a envolveram e apenas a estrutura interessava aos lingüistas.

Esse sistema só começou a ser modificado pela influência das obras de Saussure, Bloomfield e Palmer, no século 20, com a fundação de uma lingüística geral e de uma lingüística descritiva. Nessa concepção do sistema e do funcionamento da língua, o ensino começou a sofrer alterações conseqüentes das difusões dos estudos desenvolvidos e, a partir da década de 40, a gramática passa a ocupar lugar de destaque na escola.

Os estudos desenvolvidos por Saussure foram fundamentais para as mudanças posteriormente ocorridas, uma vez que sua preocupação já não eram os fenômenos diacrônicos, eram, entretanto, ainda, a imanência da língua, sua estrutura, seu exterior. Saussure ainda não inclui o sujeito e suas ações, a semântica, o contexto, a fala e suas complexidades. É assim também que os professores condicionam seus trabalhos em sala de aula.

Noam Chomsky, posteriormente, desenvolveu estudos que serviram não só à compreensão da estrutura e do funcionamento da linguagem, como também para a compreensão de uma gramática essencial para filósofos, psicólogos e biólogos. A gramática transformacional por ele proposta propicia uma descrição matemática de alguns traços da linguagem, releva a capacidade dos falantes de, a partir das regularidades já observadas na língua, elaborar novas construções. Acrescente-se a isso

o fato de ele ser um crítico ferrenho do método behaviorista, que imperou durante muito tempo nas escolas. Entretanto, a língua ainda é um “sistema abstrato” ou “código estruturado”, “um sistema estável e imutável de formas lingüísticas”. A preocupação é com o estudo dos enunciados e seus elementos constitutivos: sintagmas, aspectos morfológicos e fonêmicos, na concepção redutora da lingüística frasal. Considera-se, assim, que a teoria gerativa avança quando procura explicar o funcionamento do sistema, mas deixa de lado o papel do sujeito e do contexto.

Portanto, ainda não se cogita o fato de que a língua funciona pela interação de sujeitos, através de textos, numa dada situação de comunicação e para cumprir funções das mais diversas.

Como não se dissociam o ensino de língua e a gramática, a qual é intrínseca a toda e qualquer língua, convém-nos, aqui, discutir o conceito do que seja gramática. Consideramos, em princípio, e indefinição do termo, uma vez que, comumente, seus conceitos são confusos e contraditórios, isso quando não se toma o conceito único de “conjunto de regras pré-definidas para o bom uso da língua”. Um dos problemas do ensino consiste exatamente na crença por parte da escola — evidentemente envolvendo seus elementos humanos — de que ensinar língua seria ensinar gramática adotando-se esse conceito. Há outros conceitos de gramática os quais explicitaremos nos tópicos seguintes, mas a concepção de língua que agora discutimos — a de representação do pensamento — aborda a gramática como “conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem falar e escrever corretamente” (POSSENTI, 1994: 31 in BRITO, 1997: 36).

Reiterando a idéia de que a concepção de língua como sistema, que agora analisamos, persiste até hoje, podemos citar gramáticos contemporâneos.

linguagem é a faculdade que possui o homem de poder expressar seus pensamentos.

A linguagem envolve sons e sinais de que pode servir-se o homem para transmitir suas idéias, sensações, experiências, etc. Assim, quando o homem **fala**, emite sons (usa a linguagem falada); quando **escreve**, utiliza sinais (usa a linguagem escrita); quando emite **gestos**, usa a linguagem mímica, etc.

Quando essa faculdade passa a pertencer a um determinado povo, com seu complexo sistema de sons e sinais, constitui a **língua**.

A língua é, assim, uma conseqüência da evolução da linguagem, já que se trata de uma sistematização de elementos vocais representativos. A língua é, em suma, a linguagem articulada, apanágio do ser humano.

[... ·].

A função principal da linguagem é a comunicação.

(SACCONI, 2004: 14) (Grifo – itálico - nosso)

Vejo um engano nesse combate à norma culta, estigmatizada pelos populistas com a expressão ‘dialeto de prestígio’, o qual seria a modalidade lingüística da classe opositora que detém o poder. Ora. A língua escrita culta não é a língua da classe que detém o poder, mas o veículo de comunicação *da porção da sociedade detentora da cultura superior*. (...) defende-se a tese de que, através de certos usos da linguagem, se pode levar o aluno à preocupação com a realidade social de grupos de pessoas menos favorecidas, de comunidades minoritárias esquecidas da atenção do governo, nas quais a modalidade lingüística, com seus ‘erros’ de *gramática*, seu *vocabulário empobrecido*, com o *código restrito* de que nos fala Basil Bernstein, reflete e consubstancia o empecilho dessa humilde gente de usufruir os mínimos benefícios da sociedade.

(BECHARA, 1985: 50 apud. BRITO, 1997: 37). (Grifo nosso)

Sem que nos detenhamos nos equívocos conceituais acerca de língua, linguagem, gramática, variedades lingüísticas, o que se evidencia desses fragmentos é, sem dúvida, o quão preconceituoso e danoso ao aluno se torna o ensino de língua apoiado nesses conceitos, que rejeitam a expressão oral cotidiana, a língua dos menos favorecidos e até das classes privilegiadas em situações comuns do dia-a-dia.

É de consenso que se avalia aquilo que é ensinado, desse modo, a avaliação de língua portuguesa nos moldes de ensino que vê a língua como “*uma sistematização de elementos vocais representativos*”, conforme acredita Sacconi, deve tentar verificar em que medida o aluno conseguiu apropriar-se das regras desse sistema. Já a língua abordada nos parâmetros de Bechara, quando avaliada, deve servir, sobretudo, para que o aluno perceba o quanto incompetente é, já que dificilmente ficará na escola tempo suficiente para dominar essa língua “*da porção da sociedade detentora da cultura superior*”. Desse modo, continuará com os “seus ‘erros’ de gramática, seu vocabulário empobrecido e seu código restrito” e a fazer parte dos “grupos de pessoas menos favorecidas, de comunidades minoritárias esquecidas da atenção do governo”.

Esse é um dos pontos em que peca a concepção tradicional de língua que aqui discutimos e as demais concepções que a ela estejam associadas, como as de ensino de língua portuguesa — embora não as tenhamos explorado —, as de gramática e, conseqüentemente, as de avaliação.

1.2.2. TEORIA ESTRUTURALISTA E TRANSFORMACIONISTA E A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

A segunda metade do século 20 foi, também, bastante fecunda para os estudos lingüísticos. Nessa época, Jakobson deu a sua contribuição para os estudos e o ensino da língua com a teoria da comunicação, que até hoje prevalece nas escolas. O esquema por ele desenvolvido foi, posteriormente, ampliado, na década de 70, por Dell Hymes, criador da etnografia da fala. Poderíamos considerar esse lingüista como um marco, um limite entre duas concepções distintas da língua: língua como estrutura, como sistema

estável, imanente e independente dos usuários, e língua como interação, como parte de um comportamento sociocultural.

Para Hymes, a linguagem não é apenas uma capacidade biológica inerente aos homens. A criatividade, que confere às pessoas capacidade de criar e diversidade — tanto individual quanto de comunidade — associada à idéia de que as pessoas são participantes nas comunidades em que estão inseridas, levou-o a introduzir teorias novas e ampliar outras. Ao contrário de Bloomfield, de Saussure e de Chomsky, ele não excluiu a semântica, a fala nem a criatividade. Expandiu algumas funções da comunicação inseridas por Jakobson e expandiu a noção de “competência lingüística”, de Chomsky — cujo princípio era a capacidade dos falantes de gerar novas sentenças a partir de estruturas conhecidas — para “competência comunicativa”, segundo a qual o falante tem a capacidade de interagir socialmente nos mais diversos grupos e situações de comunicação. Hymes sugeriu também uma nova abordagem para a análise da fala, para a qual concebia três unidades: *a situação de fala*, contexto no qual o discurso se realiza; *o evento de fala*, diz respeito a atividades que governam as regras a serem seguidas num dado contexto; e *o ato de fala*, situação bem específica que envolve o discurso e sugere que falar e ouvir são atitudes que produzem mudanças nos interlocutores.

Vemos, portanto, que a concepção de língua adotada por Hymes era mais ampla que a dos lingüistas que o antecederam. Ele não contribuiu apenas com o desenvolvimento da lingüística, mas com o desenvolvimento de outros campos científicos, ligados à vida acadêmica, uma vez que propôs uma reestruturação do conhecimento científico multifacetado, multidisciplinar, integrador. Isso permite o diálogo entre campos científicos distintos e quebra a fragmentação da ciência, como

recomendam os documentos direcionadores da prática de ensino, como os PCNs. Além disso, o valor dessa concepção reside nos avanços para a descrição de várias línguas vivas modernas, incluindo-se, aqui, muitas línguas indígenas e se enriqueceu ainda mais com as contribuições da Sociolingüística Variacionista, que relevou os aspectos socioculturais dos usos e das variações lingüísticas.

Com relação ao ensino de língua portuguesa, entretanto, pouca coisa mudou. Desse modo, pouco mudou também com relação à avaliação. As poucas mudanças sentidas não diziam respeito especificamente ao ensino de língua, pois foram decorrentes da perspectiva cognitivista que emergiu na época e que influenciou as relações dentro da escola e os conceitos a ela relacionados, como o de aprendizagem, o de ensino, o de avaliação. A concepção de gramática como conjunto de regras para o bem falar continua a ocupar lugar de destaque nas escolas. Alguns estudos desenvolvidos por Hymes são pouco conhecidos e trabalhados pelas escolas. A noção de competência comunicativa, por exemplo, minha experiência docente me permite afirmar que é desconhecida de muitos professores. Alguns até empregam o termo, mas desconhecem os caminhos que podem levar os alunos a essa competência e, por falta de aprofundamento teórico, um dos graves problemas do ensino, de modo geral, desconhecem os teoremas e as definições concernentes ao termo, acabam, portanto, acreditando que o domínio das regras que compõem a “gramática” é necessário e suficiente para o alcance dessa competência.

Poderíamos, evidentemente, provar com citações de diversos gramáticos contemporâneos o que agora dissemos, mas isso não representa nosso objetivo. Por isso, volto a citar a última parte do que disse Sacconi:

A língua é, assim, uma conseqüência da evolução da linguagem, já que se trata de uma sistematização de elementos vocais representativos. A língua é, em suma, a linguagem articulada, apanágio do ser humano.

[...]

A função principal da linguagem é a comunicação.

(2004, p. 14) (Grifo nosso)

As duas concepções de língua — a de língua como sistema e a de língua como código de comunicação — se fundem nesse fragmento, ou seja, além dos problemas no tocante às concepções, conforme já falamos, percebe-se também a imprecisão teórica com relação à língua e o esquecimento dos tantos usos que se fazem com ela.

1.2.3. TEORIA DA ENUNCIÇÃO E CONCEPÇÃO DE LÍNGUA COMO INTERAÇÃO VERBAL

Com a popularização da escola, que passou a buscar alunos das mais diversas regiões do país e pertencentes a distintas classes sociais, e com a tentativa de reduzir os índices de analfabetismo, os problemas começaram a surgir. Os alunos que agora ingressavam na escola já não eram uma massa homogênea, a grande maioria desconhecia o registro e o vocabulário que a escola elegera em sua prática e agora surgem dois novos problemas: a evasão escolar e o alto índice de repetência.

Questões de ordem política, econômica e social, inclusive exigências internacionais, levaram o Brasil a buscar caminhos para solucionar os problemas da educação. Uma vez que a repetência e a evasão eram conseqüentes, também, da suposta incapacidade dos alunos no trato com a língua, um dos caminhos seria a escolha de teorias e métodos que eliminassem a exclusão e que aproximassem a realidade da escola à realidade fora dela, com a qual os alunos se identificassem. Nesse ponto, os estudos desenvolvidos por algumas áreas da lingüística, como a sociolingüística e a lingüística de texto, por exemplo, foram fundamentais.

Apesar de essas áreas da lingüística serem relativamente novas, alguns dos seus princípios norteadores não o são. Esses princípios, como em qualquer estudo científico, encontram em teorias mais antigas apoio para sua consistência. Algumas concepções que respaldam a concepção interacional da linguagem são rechaçadas e abominadas pelos lingüistas contemporâneos, mas seus erros de concepção e de aplicação serviram, no pior dos casos, para não serem repetidos.

No item 1.1., debruçamos-nos sobre as teorias lingüísticas analisadas sob o prisma filosófico de Bakhtin, o qual, após analisar as duas orientações filosóficas da linguagem — o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato —, faz duras críticas a ambas.

O objetivismo abstrato, segundo o autor, peca, principalmente, pela rejeição à enunciação e ao ato de fala, pela crença de seus representantes na imutabilidade das línguas e na sua exterioridade à consciência do sujeito, já que é de consenso, quase geral, que a língua passa por um processo evolutivo incessante e que as palavras têm força discursiva. Um outro problema no que concerne a essa linha teórica está relacionado à maneira como as palavras adquirem sentido, pois de acordo com os seguidores dessa linha, em cada novo enunciado as palavras adquirem novos sentidos, dissociados completamente dos demais que poderiam assumir em contextos de uso outros, quando, na verdade, apesar de as palavras adquirirem novos sentidos de acordo com a situação de uso em que se encontram, há um laço semântico entre os diferentes sentidos possíveis para um termo.

Da mesma forma, Bakhtin não poupa críticas à primeira orientação, o subjetivismo abstrato. Sua crítica consiste, principalmente, na supervalorização do papel biológico que essa teoria dispensa na construção da enunciação e na incapacidade

dessa teoria “de compreender a natureza social da enunciação”. Além disso, para os representantes dessa linha, o processo enunciativo está reduzido ao mundo interior do locutor, enquanto expressão desse mundo e adota-se a enunciação monológica como ponto de partida dessa teoria. (BAKHTIN, 2004: 121-122)

Desse modo, ele esclarece que a análise ideal dos fenômenos lingüísticos não se encontra em nenhuma das duas orientações filosóficas, nem no meio-termo entre elas, mas além delas. Sugere, portanto, a interação verbal como ponto ideal dessa análise e acrescenta:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2004: 123).

É na interação verbal proposta pelo autor, na primeira metade do século passado, que consistem as novas tendências do ensino da língua, como dissemos anteriormente, baseadas em teorias nem tão novas assim.

As diversas áreas da lingüística, as quais têm exercido influências bastante positivas no ensino da língua, determinam que o estudo e o ensino da língua devem priorizar as situações da realidade concreta em que os textos se inserem como objetos de estudo. Essa concepção de língua como ação e interação entende alguns elementos relacionados ao processo da interação verbal como bastante relevantes, a saber: o texto, os interlocutores, o contexto e suas particularidades, como, situação histórica e social em que se inserem esses elementos e as *finalidades* pretendidas com a produção do texto, por exemplo. Esses elementos são fundamentais, uma vez que deles dependem

decisões que os interlocutores precisam tomar, tais como *quando* e *como* dizer o que se pretende, *em que gênero* e *em que registro*.

A maior vantagem da aplicação dessa concepção de língua ao ensino, a meu ver reside em seu caráter de inclusão social. O aluno passa a valorizar a variedade lingüística de que dispõe, sem esquecer que precisa dominar as outras; percebe a necessidade desse domínio para a satisfação de suas necessidades pessoais e comunicativas e reduzem-se, assim, os índices de repetência e evasão escolar de forma responsável. Para reiterar o que disse, cito Brito:

acreditamos que o papel fundamental da escola deve ser o de permitir a emergência de sujeitos críticos, capazes de investigar, descobrir, articular, aprender, em suma, capazes de, a partir de objetos do mundo conhecidos, estabelecer uma relação inusitada entre eles. Pelo menos idealmente, o papel da educação regular formal na sociedade industrial moderna seria de garantir ao estudante o convívio constante e progressivo com textos e outros materiais cognitivos que ampliem seu universo de referências, propiciando-lhe familiaridade crescente com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas (1997, p. 23).

Evidentemente, esse é o objetivo principal do ensino de língua qualquer que seja o arcabouço teórico que o respalde. Assim, mesmo numa concepção equivocada da língua e com o emprego de metodologias equivocadas, os professores pretendem o alcance desse perfil de cidadão e acreditam ingenuamente nessa possibilidade.

Ensinar língua, na perspectiva interacionista, vai além de ensinar as normas prescritivas da variedade padrão, e, portanto, ensinar o funcionamento oral e escrito da língua, manifestada numa ampla variedade lingüística, contextual e de gênero. Desse modo, cito Antunes (2003, p. 41):

evidentemente, essa segunda tendência teórica (a interacionista) possibilita uma consideração mais ampla da linguagem e, conseqüentemente, um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante. Ou seja, a evidência de que as

línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente produtivo e relevante.

Corroborando com essa idéia Geraldi (1991, p. 192 apud: BRITO, 1997: 164)

segundo o qual

a análise lingüística que se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem. Ocorre no interior das práticas de leitura e produção. A análise lingüística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento mesmo da reflexão gramatical, e isto por duas razões: em primeiro lugar porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade lingüística: em segundo lugar porque as ‘gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer’: finalmente, porque o objetivo fundamental da análise lingüística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas (o reconhecimento só é legítimo na medida em que participa de um processo de construção do conhecimento).

Todos concordam, portanto, com a idéia de que o fato que merece atenção no ensino e, conseqüentemente, na avaliação de língua portuguesa dentro dos parâmetros de uma concepção interacionista da linguagem é a gramática do texto em uso na interação. Assim, uma vez que a interação verbal se materializa através de textos, ele constitui o elemento central da prática pedagógica. De acordo com essa concepção, “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003: 42).

A gramática, ao contrário do que pensam alguns professores insuficientemente preparados para o trabalho com a língua na concepção interacionista, não pode ser desprezada, pois, como afirma Antunes (2003, p. 86),

regras de gramática, como o nome já diz, são normas, são orientações acerca de como usar as unidades da língua, como combiná-las para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação.

Desse modo, não se trata de não ensinar gramática ou gramáticas — já que todas as línguas e todas as variedades de uma língua possuem suas próprias gramáticas — o que seria impossível, pois a língua só funciona socialmente porque é constituída de um sistema que garante essa funcionalidade. A questão do ensino de português reside na prioridade dos fatos da língua em detrimento das terminologias que a compõem e na metodologia a ser aplicada nesse ensino. Essa gramática, segundo Antunes, deve ser relevante, contextualizada, funcional, interessante, ampla e usual.

Da mesma maneira que o ensino, a avaliação, na perspectiva interacionista da linguagem, tem uma outra função, que não a tradicional “prestação de contas” entre professor e aluno. Obviamente, como já disse em outros momentos, não se deve avaliar o que não foi ensinado, mas nem tudo o que é ensinado precisa necessariamente ser avaliado, ao menos formalmente.

A avaliação é o instrumento através do qual se pode verificar o que precisa ser modificado no planejamento do curso, ou seja, a avaliação tem reflexos diretos sobre o ensino. Funciona de forma circular em que ensino gera avaliação que gera ensino. Retomo mais uma vez Antunes (2003, p. 158)

Na verdade, pela avaliação deveria ficar evidente para o professor que *coisas ele ainda precisa trazer para a sala de aula como matéria de análise, reflexão e estudo*. O professor avalia o aluno para também, de certa forma, avaliar seu

trabalho e projetar os jeitos de continuar. Daí que a avaliação não é apenas um evento, previsto no calendário da escola, depois do qual tudo é retomado tal como estava pensando, sem que os resultados alcançados sirvam de algum suporte para futuras decisões.

Como essa concepção de língua tem um objeto bastante amplo, ela não despreza algumas formas de manifestação da língua — como a oralidade — nem as competências que a escola tem por obrigação procurar desenvolver no aluno, como a competência de ouvir, de falar, de ler e de escrever. Obviamente há particularidades nessas competências as quais não nos cabe, nesse momento explicitar, deixo isso para o capítulo relacionado especificamente à avaliação. O que é indiscutível é que se essas competências são objetos de ensino, convém que sejam, também de avaliação, o que, pela amplitude que lhes é atribuída, obriga o professor a lançar mão de uma variedade de instrumentos de diferentes naturezas, no processo de ensino e avaliação.

1.2.4. ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E ENSINO

Segundo Roulet (1978), da mesma maneira que as concepções mais tradicionais da linguagem, as teorias gramaticais modernas e as descrições delas derivadas são insuficientes para resolver os problemas dos pedagogos do ensino de línguas, mas os estudos lingüísticos desempenham um importante papel na renovação do ensino.

Essa convicção ganha corpo quando admitimos, erroneamente, que todo nativo, por dominar espontaneamente a sua língua, sabe o que é o “sistema de uma língua, como funciona e como é adquirido” (ROULET, 1978: 74). Ou ainda, como fizeram — e muitos ainda fazem — os professores de língua portuguesa, que, acreditando, ingenuamente, que os problemas de linguagem são o desconhecimento do seu sistema,

centraram nesse sistema a sua prática pedagógica, colaborando, assim, para o fracasso do ensino que hoje se percebe.

Diante desses equívocos, não se podem dispensar as informações fornecidas pela lingüística contemporânea. Um dos problemas no que concerne ao ensino de língua é a aplicação prática de subsídios teóricos. Segundo Roulet, (1978, pp. 76-7) se o estudo das teorias lingüísticas e o ensino de línguas são duas disciplinas tão diferentes, “visam objetivos diferentes, com métodos e metalinguagens diferentes”, não se pode acreditar numa transposição direta das pesquisas lingüísticas ao ensino de línguas, o que, infelizmente acontece, e daí, o descontentamento com as teorias decorrentes do fracasso da metodologia de sua aplicação.

Havemos de considerar, também, que os estudos desenvolvidos por algumas áreas da lingüística possibilitaram descobertas de aspectos da linguagem importantes para uma prática de ensino mais eficaz. Podemos citar, entre essas áreas, a Pragmática, a Sociolingüística, a Psicolingüística e a Lingüística de texto.

A *Pragmática* é uma área da lingüística preocupada com os uso da linguagem e seu funcionamento social, incluindo a fala, fenômeno da linguagem normalmente relegado a segundo plano na escola, pela sua complexidade e pelos reflexos da concepção de língua como sistema estável e previsível, características que não se aplicam, principalmente, à fala. Segundo Pinto (2001, p. 49), “explicar a linguagem em uso e não descartar nenhum elemento não – convencional” são dois pontos comuns aos estudos pragmáticos.

Nesses estudos, um tópico que mereceu considerável atenção diz respeito aos Atos de Fala, que são “um conceito proposto pelo filósofo inglês J. L. Austin para debater a

realidade de ação da fala, ou seja, a relação entre o que se diz e o que se faz — ou, mais acuradamente, o fato de que se diz fazendo e se faz dizendo” (PINTO, 2001:50).

Embora sejam estudos polêmicos e que deixem a impressão de incompletude, contribuem com o ensino da linguagem na medida em que a concebe

como uma atividade construída pelos/as interlocutores/as, ou seja, é impossível discutir a linguagem sem considerar o ato de linguagem, o ato de estar falando em si — a linguagem não é descrição do mundo, mas ação (PINTO 2001:57).

Outros estudos de base pragmática levantam discussões e questionamentos acerca do uso e do efeito da linguagem nas relações interpessoais, nas diferenças de classes sociais, e de papéis sociais, tudo em contribuição com a idéia de que a língua não passa ao largo das relações humanas, mas está a serviço da efetivação dessas relações. Ela não é um mero instrumento inocente e neutro, mas um documento através do qual se conformam ideologias.

Outra área da lingüística muito importante para o ensino da língua é a *Sociolingüística*, para a qual adotamos o conceito de “*estudo das características das variedades de línguas, das características das suas funções, e das características de seus falantes e como estes três elementos constantemente interagem e mudam um ao outro dentro de uma comunidade de fala*” (FISHMAN, 1971. p.4).

Um dos teóricos envolvidos nos estudos sociolingüísticos, Dell Hymes, do qual já falamos em momentos anteriores, defende a idéia de “*uma ciência que aborde a língua não como abstrata, nem como correlação abstrata de uma comunidade, mas como situada no fluxo e padrão de eventos comunicativos*” (FIGUEROA, 1994:38). Os estudos empreendidos por esse lingüista levaram-no a desenvolver a noção de contexto da interação e de competência comunicativa, além de expandir estudos anteriores, como

as funções da linguagem, e de defender a reestruturação da ciência para o fim de uma abordagem fragmentada atribuindo-lhe caráter multidisciplinar. A reestruturação da lingüística acarreta uma nova forma de descrição a qual é baseada na abordagem etnográfica, e é uma nova ênfase no uso da linguagem mais que na gramática abstrata.

William Labov, outro sociolingüista, concebe a língua como um fenômeno estritamente social e eminentemente variável e propõe um modelo teórico-metodológico a que se convencionou denominar *Teoria da Variação*, cuja operação consiste em determinar as pressões internas e externas que condicionam a aplicação de uma determinada regra variável. Ele procurou relacionar fatores como idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitude ao comportamento lingüístico dos habitantes de uma comunidade, na tentativa de verificar até que ponto o dialeto falado pelas crianças negras do local tinha alguma influência no fracasso do ensino escolar aplicado a essas crianças. Sua pesquisa levou a resultados perfeitamente aplicáveis aos problemas com relação ao ensino de língua no Brasil, pois denuncia os verdadeiros problemas em que a educação compensatória não ousava tocar, afirmando que é preciso transformar a escola, os métodos e a sociedade, e não a criança. Noutra ordem de fatores, esclarece que todos os dialetos são, por natureza, estruturados, atendendo perfeitamente às necessidades de comunicação dentro da comunidade lingüística.

No caso da educação brasileira, a pedagogia do ensino da língua tem concebido este bem cultural — a língua — como homogêneo. Ora, ao desprezar a variação existente e inerente à língua, promove um processo de discriminação pela linguagem, em que a única variedade reconhecível é o dialeto padrão. Assim, sem nenhum respaldo nos fatos lingüísticos, agindo em favor da correção, “*acaba por liquidar o último*

reduto das camadas marginais — justamente o que lhe é peculiar e identificador — sua própria variedade de linguagem” (CAMACHO, 1999. p. 68).

Concebido dessa forma, o ensino de língua materna no Brasil responde à tese da “*deficiência verbal*”, cabendo à escola, portanto, o papel de compensar supostas deficiências, o que é feito através da instituição da variedade padrão. Na verdade, modelo de língua extraído das manifestações verbais e escritas da elite e aceito como padrão.

Dentro do modelo da Teoria da Variação, as formas que se distanciam do dialeto padrão não são deficiências, e sim diferenças. E mais, todas as línguas e variedades de línguas são igualmente complexas e eficientes para o exercício de todas as funções a que se destinam.

A saída apontada por esta teoria para resolver tal conflito no ensino de língua materna é substituir o modelo da “*deficiência*” pelo da “*diferença*”. Defende-se, dessa maneira, a utilização plena e harmoniosa das formas alternativas em sala de aula, conforme os contextos situacionais.

A *Psicolinguística* também ofereceu contribuições para mudanças no ensino da língua. É uma área da linguística derivada da Psicologia Cognitiva que se encontra no cruzamento entre a Psicologia e linguística. Tem como função “dar conta dos estudos das estruturas mentais e de suas funções que possibilitem a comunicação humana” (SILVA, 1996: 31). É uma ciência trans e interdisciplinar e seus laços com a linguística se fortaleceram quando o lingüista Noam Chomsky propôs a gramática gerativa transformacional, a qual tenta explicar a aquisição da língua natural. O modelo proposto por ele se opõe à visão ambientalista da aprendizagem da linguagem, conforme admitia o ambientalista Skinner, segundo o qual “a aprendizagem da linguagem seria fator de

exposição ao meio e decorrente de mecanismos comportamentais como reforço, estímulo e resposta” (SCARPA, 2001: 206). Chomsky acredita que a aprendizagem da linguagem é possível pela faculdade da linguagem, ou seja, seria “uma capacidade humana conseqüente do desencadeamento de um dispositivo mental inato”.

Essa teoria foi, posteriormente, a partir dos anos 60, contestada por teorias outras da aquisição da linguagem, tais como, o Cognitivismo Construtivista, de Jean Piaget, e o Interacionismo Social, de Lev Vygotsky.

Para o epistemólogo Piaget, o aparecimento da linguagem é resultante do desenvolvimento cognitivo, pois, por volta de dos 18 meses de vida, desenvolve-se a função simbólica, que seria o momento em que um significante passa a representar, para a criança, um significado, experiência que passa a ser armazenada no cérebro e recuperada.

Em contraposição ao modelo behaviorista de Skinner e ao inatista de Chomsky, “a aquisição é vista como resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de assimilações e acomodações, responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência em geral” (SCARPA, 2001:211).

Uma vez que a teoria de Piaget não explica de forma satisfatória o papel social no desenvolvimento da criança, segundo críticos da época, a teoria interacionista social do soviético Lev Vygotsky influenciou fortemente os estudos da aquisição da linguagem. Segundo ele, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento é resultante das trocas entre a criança e o adulto e, por volta dos dois anos, esses fenômenos, que antes eram externos e sociais, passariam por uma fase de interiorização e de representação mental. A fala teria, de acordo com essa teoria, a função de controlar e organizar o pensamento e o comportamento.

Associando a preocupação com a aquisição e o desenvolvimento da linguagem ao ensino, conforme nos propusemos na abertura desse tópico, convém-nos acrescentar que essa preocupação se transportou para a tentativa de entender como se dá a aprendizagem de maneira geral e daí surgiram reflexões e interferências em processos avaliativos. Como veremos no capítulo seguinte, esses estudos levaram os professores a entender que o aluno não é uma tábula rasa, ao contrário, ele traz consigo, logo que chega à escola, uma série de conhecimentos de vida e da língua. Isso é possível pela interação que ele empreende com adultos e com crianças maiores, o que lhe favorece conhecimento empírico. A escola seria, portanto, o lugar onde esses conhecimentos seriam ampliados. Com relação à língua, cabe à escola, por exemplo, possibilitar o contato e o uso de outras modalidades e de outros níveis de linguagem.

Com relação ainda à Psicolinguística, dissemos, anteriormente, ser uma área interdisciplinar e o é de fato. Há, por exemplo, um elo entre a Psicolinguística e a *Linguística de Texto*, trata-se da tentativa de compreender o processo de compreensão e de produção de texto, para o cognitivismo, o texto afigura-se como o resultado de um conjunto entrelaçado de operações mentais. O texto não é um depósito de conhecimento, mas instruções que podem ativar a compreensão. A pergunta, então, que liga essas duas áreas da linguística (A Psicolinguística à Linguística de Texto) seria: como produzir meu texto de modo a ativar os processos mentais de meu interlocutor e operar, assim, a compreensão?

A Linguística de Texto, afirma Marcuschi, (2003, mimeo), “*trata dos processos e regularidades gerais e específicos segundo os quais se produz, constitui, compreende e descreve o fenômeno texto*”. Os gramáticos tradicionais, os estruturalistas e os gerativistas excluíram o texto, e alguns até as frases, dos seus estudos, por entenderem

que ele se situa no campo da produção individual, acessória e acidental. Só a lingüística moderna, sobretudo com a interferência das áreas da lingüística discriminadas anteriormente (a Sociolingüística, a Lingüística de texto, a Psicolingüística e a Pragmática) tomou para si a responsabilidade de, considerando o texto como uma entidade comunicativa atual realizada tanto no nível do uso quanto do sistema, dar ao texto tratamento prioritário.

Entre as contribuições da Lingüística de Texto para o ensino, podemos citar, por exemplo, as noções de texto e dos princípios da textualidade — incluindo-se aqui, os mecanismos de referenciação, responsáveis pela cadeia coesiva,— e a consideração das condições de produção textual.

Não nos cabe aqui entrar em pormenores concernentes à constituição de texto ou aos modos como se atribui sentido a eles, interessa-nos enfatizar que os estudos lingüísticos ancorados em áreas diversas da lingüística apóiam a teoria sócio-interacionista da linguagem e, portanto, possibilitam à escola um avanço no que tange ao ensino da língua para além da gramática da norma padrão. Possibilitam um debruçar-se sobre a língua, considerando que esta é sistema também, mas é, sobretudo, mecanismo pelo qual as pessoas interagem e cumprem seus papéis sociais.

Ilari (1997) apresenta algumas contribuições dos estudos lingüísticos para o ensino, entre as quais, podemos enumerar:

- a) atribuição de valoração especial à fala e às modalidades escritas que não correspondem aos modelos de boa formação defendidos pela teoria generativa. Do mesmo modo, se reconhece a competência lingüística como fundamental para que se use e se reconheça o valor de elementos

suprasegmentais, como a pontuação e a entonação na produção de sentidos;

- b) a recomendação de que a análise das estruturas da língua seja feita no nível a que essa estrutura pertença, ou seja, não se faça a análise morfológica ou sintática de uma estrutura pelo eixo semântico, mas pelo eixo morfológico ou sintático. Ilari exemplifica mostrando que a gramática tradicional analisa o substantivo sob a distinção semântica de que “são palavras que designam os seres”, quando isso deveria ser feito pelos papéis sintáticos que essas palavras exercem (núcleo do sujeito, do objeto...)
- c) a ampliação das funções da linguagem para além de sua função comunicativa. Percebe-se, hoje, que a linguagem é o mecanismo pelo qual o sujeito se informa, age, concede, argumenta, absolve, concorda, discorda, enfim, linguagem é ação e não somente comunicação;
- d) ampliação dos objetos de análises lingüísticas para além da oração, por se entender que essa estrutura dá conta de um fenômeno lingüístico apenas em uma situação muito específica e restrita. Considera-se, dessa maneira, que o texto e o contexto são fundamentais para a observação do funcionamento e da estruturação dos fenômenos lingüísticos.

Acredito que outra contribuição importante, a qual acrescento às de Ilari, é o novo olhar que hoje se lança sobre a produção de texto. Já não se concebe que o texto que o aluno produz lhe seja devolvido com a nota e as correções concernentes ao sistema ortográfico e sintático da língua, em detrimento das observações de ordem textual e discursiva. É evidente que a reescritura do texto, feita após uma análise atenta do professor com vistas às condições de produção, possibilita a reflexão sobre o que se

disse e, conseqüentemente, a maturidade para escrever. Esse avanço é também resultante do desenvolvimento dos estudos lingüísticos e da adoção de uma concepção funcional da linguagem.

Os professores, por desconhecimento ou por não acreditarem na eficiência das teorias dos estudos lingüísticos, comumente empregam chavões do tipo “uma coisa é a teoria, outra é a prática”, “na teoria tudo funciona”, “bote o lingüista na sala de aula para ver o que ele faz com suas teorias”. Ignora-se ou despreza-se o fato de que toda prática pedagógica está, conscientemente ou não, apoiada em uma teoria, que, por conseguinte, apóia uma concepção de língua.

Roulet (1978) apresenta considerações bastante importantes, que, se merecessem atenção por parte dos professores de línguas, poderiam, ao menos em parte, levá-los a entender o papel do lingüista e a aceitar sua participação no processo de ensino e não rejeitá-la como normalmente ocorre. Dessas considerações, apresento algumas que me pareceram mais relevantes:

- as informações sobre a estrutura e o sistema de uma língua, oferecidas por uma teoria, podem ser úteis na definição dos objetivos de ensino, mas não precisam necessariamente ser aplicadas em sala de aula;
- a teoria lingüística fornece, direta ou indiretamente, uma certa concepção de aquisição da linguagem que pode influenciar a metodologia do ensino e, em algumas situações específicas, seu conteúdo, mesmo assim não cabeI ao lingüista decidir o modo de aplicação desse conteúdo;

- as informações fornecidas pelas teorias lingüísticas são, muitas vezes, úteis apenas para o professor, em seu aprofundamento conceitual e na aquisição de mais segurança na sua prática de ensino.

Os conhecimentos sobre língua fornecidos por uma teoria permitem ao professor a progressão à matéria e o estabelecimento de relações entre fatos lingüísticos, mas também fornecem estratégias de aprendizagem aplicáveis a cada conhecimento.

De fato, passar de uma teoria lingüística para uma aplicação ao ensino sem considerar esses fatores é uma maneira improdutiva e reducionista de ensinar a língua, que pode levar ao fracasso desse ensino e, por conseqüência, ao descontentamento e à descrença dos professores nas teorias. Por outro lado, admite Roulet (1978, p. 94), “é preciso derrubar as barreiras que separam os domínios da lingüística, da psicolingüística, da sociolingüística e da pedagogia” para que se chegue a um “certo consenso aos níveis teórico e empírico” e se passe, assim, a “contribuir seriamente para a renovação da aprendizagem de línguas”, em especial, da língua portuguesa.

2. AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES, MODELOS E APLICAÇÃO AO ENSINO

Avaliar é uma prática tão comum e útil, que a exercemos inconscientemente em diversas situações cotidianas. É através da avaliação que criamos conceitos capazes de orientar nossas escolhas e nossas decisões. Evidentemente na maior parte das vezes trata-se de avaliação informal, mas isso nos dá idéia do quanto somos — ou achamos que somos — aptos a avaliar.

A prática educativa, conscientemente ou não, está sempre impregnada desse propósito de avaliar. Os professores avaliam os alunos, as escolas, o material didático;

alunos, diretores e coordenadores fazem o mesmo, embora nem sempre dessas avaliações resulte um registro ou um documento que possa promover qualquer mudança no funcionamento da instituição em que isso se dá.

O tipo de avaliação mais importante, no que tange à educação, é a formal, até porque dela, quase sempre, provém algum tipo de mudança: diretores mudam sua postura, professores mudam suas concepções ou alternativas de trabalhos, alunos mudam de suas atitudes, ou mudam de série ou ciclo, enfim, como é um tipo de avaliação consciente, feito com um propósito pré-definido, do qual resulta um registro, algo acontece como consequência de sua aplicação.

Segundo Popham (1983, p. 3), há evidências de que, há quatro mil anos, funcionários públicos chineses administraram exames para o serviço civil. Do mesmo modo, há “relatos de professores famosos na Grécia e Roma antigas que empregaram exames em seu trabalho”.

Por diversos fatores, a avaliação passou a representar o alvo para o qual a escola tem dedicado especial atenção. Durante muito tempo, no Brasil, ela foi associada ao autoritarismo dos professores e à punição. Era o momento em que o professor, autoridade máxima, detentor do saber e, portanto, do poder, poderia se vingar dos alunos “despreparados ou incapazes”, “bagunceiros” ou “irresponsáveis”, que “não queriam nada com os estudos”. Em torno dela criava-se, portanto, um clima de tensão e medo, pois assumia claramente o objetivo de promover os alunos — ou removê-los da escola, conforme fosse o julgamento que o professor fizesse dele.

A avaliação, associada a outros fatores, contribuiu para que os alunos interiorizassem um conceito equivocado de estudar: estudar seria decorar nomes,

processos, fórmulas, datas, fatos. Perdeu-se, com isso, a oportunidade de questionar, compreender, relacionar, representar, recriar, (re) construir conhecimentos.

Em língua portuguesa, especialmente, tal como o modelo e a concepção de ensino, o modelo e a concepção de avaliação levaram o aluno a decorar nomenclaturas da gramática prescritiva que pouco lhe favorecia a compreensão do funcionamento e da estrutura da língua. Desse modo, o aluno se percebia competente, quando conseguia bons resultados, ou incapaz, quando não conseguia decorar tais regras e nomes, o que contribuía para o aumento da repetência e, por conseguinte, da evasão escolar.

Com o passar do tempo, embora a escola não tenha superado, por completo, essa tendência de atribuir à avaliação caráter punitivo, havemos de considerar que alguma coisa mudou. Talvez eu esteja sendo pessimista, mas as conversas com professores me permitem afirmar que essa mudança se apresenta, de forma mais clara, à consciência de que à avaliação não se deve atribuir função punitiva, mesmo porque essa consciência já extrapolou os limites dos muros da escola, a sociedade já sabe disso, portanto, reduziu-se bastante a possibilidade de o professor se utilizar desse instrumento, pelo menos explicitamente, para esse fim.

No que concerne às concepções acerca do que seja avaliar, entretanto, as mudanças são menos evidentes. Há, de fato, a preocupação em se buscar um processo avaliativo mais justo, mais humano e que, ao contrário do costume na escola tradicional, possibilite mecanismos capazes de elevar a competência e a auto-estima do aluno, entretanto, volto ao mesmo ponto, faltam ao professor tempo e condições de trabalho que lhe favoreçam respaldo teórico para que possa redirecionar sua prática.

É inegável a recíproca relação entre ensinar e avaliar. Ambos são atos do 'drama' institucional escolar, atos inerentemente interligados e, em parte, intercondicionantes. Afinal, se avalia o que foi supostamente ensinado, com o

claro objetivo de se obter algum tipo de mensuração, quanto ao teor de apreensão do que foi objeto de ensino. Em contrapartida, a avaliação serve de referência para indicar a seqüência das opções de ensino. Há, pois, um olhar na avaliação, que é retrospectivo e, ao mesmo tempo, prospectivo, enquanto aponta para trás e para futuros rumos e decisões (ANTUNES, 2002: 4).

É, portanto, inegável que a avaliação reflete concepções que estão impregnadas na prática pedagógica. Desse modo, por mais que o professor demonstre apoio a uma tendência mais ou menos conservadora, sua concepção de educação e de ensino será fatalmente revelada pelo modelo de avaliação que adota.

É esse olhar prospectivo, de que fala Antunes, que o professor, mesmo que bem intencionado em sua prática, na maior parte das vezes, não tem condições de lançar. Primeiro porque ele não está convicto de sua parcela de responsabilidade no insucesso do aluno e, portanto, dessa necessidade, depois, esse olhar pressupõe uma reflexão sobre a avaliação em suas diversas etapas, desde o momento de sua preparação até o momento do retorno ao aluno, o que a escola e as condições pessoais e profissionais do professor não favorecem. Desse modo, segundo Beserra (2002, p. 27), “vivemos no meio desse conflito, entre o avanço, na tentativa de práticas democráticas de avaliação, e o recuo, representado pelo saque da arma salvadora do professor contra a indisciplina e a falta de esforço nos estudos”.

É intrigante a convivência da educação com práticas avaliativas excludentes, responsáveis pela impossibilidade de tanto alunos alcançarem outros níveis do saber, outros graus do ensino, outras experiências socioculturais. Obviamente, todos os envolvidos nas relações de ensino são responsáveis pelas injustiças geradas por avaliações dessa natureza. Não vamos aqui distribuir as “culpas”, mas é evidente, por exemplo, que não se tem dado ao professor uma formação que lhe permita redirecionar

sua prática de ensino e, por consequência, de avaliação para além da prática tradicional, baseada no esquema estímulo-resposta e que em nada favorece a construção do saber. É com muito sacrifício que alguns professores buscam, em especializações, eliminar as lacunas da graduação, às quais as escolas, que deveriam ser as mais interessadas pela formação do corpo docente, também não têm dado a devida atenção. Ainda assim, essa busca tem sido dificultada pela insuficiência de ofertas e pelas condições de vida e de trabalho do professor.

Assim, como diz Hoffmann (1998, p.14), o professor não compreende a indissociabilidade entre quem avalia e quem é avaliado, ou seja, o professor não percebe que, ao avaliar, ele lança sobre o avaliado um olhar carregado de suas próprias convicções, verdades, experiências e saberes.

Percebe-se, entretanto, o quanto é difícil para o professor dar-se conta de tais implicações. Dar-se conta de que seu olhar é comprometido, e que muitas vezes diz que o aluno demonstrou “claramente” certos resultados, quando na verdade tais dados sofreram a sua (professor) interpretação. Ele observou o que lhe foi possível observar, na medida em que seu olhar é permeado de concepções teóricas e posturas de vida. Mesmo que persiga uma valoração imparcial, precisa e padronizada, como um agente passivo de um sistema burocrático, *a priori* estabelecido, cada avaliador se denuncia ao avaliar, pela releitura própria do que vê a partir de suas próprias concepções e de seu grau de saber sobre uma disciplina ou área do conhecimento.

Dessa forma, o avaliado passa a não ser o único responsável pelos resultados desse processo, uma vez que coube ao professor fazer diversas escolhas, tais como, escolher, dentre tudo o que foi ensinado, o que avaliar, com que instrumento avaliar, em que momento avaliar, e como avaliar. E “o professor se faz partícipe dessa conceituação” e se torna conivente com essa realidade “seletiva e excludente”.

Muitos professores já têm consciência de sua co-responsabilidade, entretanto, afirma ainda Hoffmann, que as práticas avaliativas do professor não são superadas por causa de “posturas comportamentalistas que colocam a culpa do fracasso em maus professores/expositores e em desatentos alunos/ouvintes por condições sociais e materiais que independem da escola”. Trata-se, segundo a autora, de resgatar a “sensibilidade inerente” e necessária ao processo, para que se compreenda que se trata de uma relação entre seres humanos diferentes entre si e que, portanto, “não haverá métodos ou processos infalíveis para compreendê-los em sua plenitude”.

Esse resgate de que a autora fala importa como um primeiro passo para que o professor busque compreender também os diversos modelos de avaliação, suas finalidades e as contribuições de cada um ao processo ensino-aprendizagem. Desse modo, o professor e a escola — que muitas vezes impõe a ele suas próprias convicções — estarão mais habilitados para escolher, dentre os modelos e avaliação existentes, aquele que melhor evidencia suas concepções, especialmente de língua e de ensino.

2.1. MODELOS DE AVALIAÇÃO PROPOSTOS POR ROMÃO

Diversas são as concepções de avaliação que podemos encontrar na extensa literatura sobre o assunto, Romão (1998), entretanto, sugere que todos esses modelos poderiam estar inseridos em dois grupos antagônicos, conforme fosse mais *positivista* ou mais *dialético*. O modelo mais positivista tende para um sistema educacional perseguidor de ‘verdades absolutas’ e ‘padronizadas’ Esse modelo baseia-se no julgamento de erros e acertos que conduzem a prêmios ou castigos. O modelo mais dialético tende para uma “concepção educacional preocupada com a criação e a transformação”. Esse modelo tem como objeto o “desempenho de agentes ou

instituições” e seus resultados condicionam a escolha das alternativas subsequentes” (ROMÃO, 1998: 58).

Segundo o autor, no Brasil, os professores tendem a incorporar “a primeira como teoria válida, rechaçando a segunda”, mas, de fato, acabam sendo obrigados a aplicar a segunda. O que provocaria um desequilíbrio entre princípios e práticas.

Embora não me tenha debruçado sobre esse paradoxo, acredito que a falta de condições para estudar, de que há pouco falamos, se associa ao velho problema, do qual falamos no capítulo precedente, que é o de descrédito com as teorias. Os professores acreditam que não precisam de conhecimentos teóricos para desenvolver seu trabalho, pois o conhecimento que julgam ter acerca do funcionamento e da estrutura da língua já lhes basta. Acreditam, também, que “uma coisa é a teoria, outra é a prática”, “na teoria tudo funciona, mas na prática...” Desse modo, os conhecimentos científicos acabam não sendo compreendidos de maneira suficientemente clara para apoiar uma prática mais eficaz e o conceito de avaliação, por sua vez, não ultrapassa o limiar de uma avaliação somativa, cujo objetivo é meramente o de representar um objeto julgador.

O que, de fato, Romão defende é que as duas versões antagônicas por ele apresentadas são igualmente válidas e necessárias à avaliação do ensino. Vejamos as características dos dois modelos:

O modelo mais positivista

- por seu caráter diagnóstico, permite perceber as dificuldades dos alunos e reformular procedimentos pedagógicos que resultem as correções pretendidas;
- Por ser um processo contínuo, permite, também, o registro permanente — e paralelo ao ensino — das dificuldades e dos avanços dos alunos;

- Por ser uma avaliação interna, esse modelo permite, ainda, que o indivíduo seja avaliado somente em relação a si mesmo e a fatores relacionados a sua “cultura primeira”.

O modelo mais dialético

- rejeita a auto-avaliação, por acreditar que ela engana os alunos, uma vez que toma como válidos quaisquer resultados;
- supervaloriza os aspectos quantificáveis e despreza os qualificáveis por sua subjetividade;
- considera que a periodicidade do processo avaliativo seja importante, especialmente ao término de cada etapa — aula, unidade, ou curso;
- por sua função classificatória, acredita que a avaliação deve sempre tomar “padrões (científicos ou culturais) socialmente aceitáveis e desejáveis”;
- destaca a importância do “produto” ou “resultado de determinado desempenho do aluno em relação a conhecimentos, habilidades e posturas reconhecidas por sua ‘desiderabilidade’”;
- atribui ao tratamento técnico e estatístico dos resultados uma demasiada e questionável importância (ROMÃO, 1998: 63).

Qualquer que seja o modelo de avaliação adotado, é importante que se observe, segundo Brito (1997) sua importância na vida do aluno e na “formação do caráter do aluno”. As notas, os conceitos e as avaliações se impõem de tal forma que muitos alunos que não têm o hábito de rever em casa o que foi estudado na escola, ao se verem às vésperas de uma avaliação, às vezes se desdobram de estudar, fazem trabalhos (da forma mais equivocada possível de se fazer trabalho), buscam ajuda, colam, enfim tudo

é válido para que os resultados da avaliação sejam bons, uma vez que é ela que vai decidir seus rumos na escola. (BRITO, 1997: 26-7)

Isso se deve ao fato de que, como já dissemos anteriormente, à avaliação sempre se atribuiu característica de ser um momento de prestação de contas, em que se “cobra” o que foi “dado”. Ou seja, no Brasil, sempre prevaleceu o que Paulo Freire chama de “concepção bancária da educação”, segundo a qual, no processo de ensino, o professor “deposita” nos alunos conhecimentos e espera, ao final da etapa, verificar os conhecimentos “depositados”. Segundo Romão (1998), isso ocorre de modo avesso ao capitalismo com o qual estamos acostumados a lidar, pois os alunos deverão “prestar contas” dos “depósitos” “sem juros nem correção”. Desse modo, seguindo uma avaliação nesses moldes, o instrumento não favorecerá ao aluno o crescimento, não admitirá reformulações nem seleção de aspectos relacionados aos conceitos avaliados (ROMÃO, 1998: 88).

O que o autor sugere que se ponha em prática é uma concepção de avaliação verdadeiramente *dialógica*, a qual é constituída por estruturas, etapas e objetivos cuidadosamente pensados. Esse modelo de avaliação assume três funções: *a prognóstica*, *a diagnóstica* e *a classificatória*.

A função *prognóstica* permite ao avaliador conhecer em que medida os avaliados têm o domínio de determinados conteúdos, dos quais depende o alcance dos objetivos pretendidos. A avaliação com essa função deve ocorrer sempre que se inicia uma nova etapa do ensino, a menos que os pré-requisitos a serem avaliados estejam contemplados na avaliação final do ciclo anterior.

Através da avaliação com função *diagnóstica*, o avaliador pode acompanhar a aprendizagem, perceber os problemas e tomar decisões que visem a solucioná-los,

selecionar estratégias e procedimentos que julgue necessários e/ou eficazes, além de que o professor pode, ainda, através dos resultados durante o processo de ensino, fazer uma análise indicativa dos erros e perceber, assim, que esquemas e mecanismos o aluno empregou na solução das questões.

A avaliação com função *classificatória* torna possível que o avaliador identifique quem conseguiu dominar, da melhor forma possível, os conhecimentos e incorporar as habilidades previstas nos objetivos estabelecidos. É a partir dessa avaliação que se pode, também, aferir ao aluno certificado de conclusão do curso ou nível. Essa é a função das avaliações de concursos públicos e de vestibulares, uma vez que se pretende, com elas, selecionar pessoas que, supostamente, tenham domínio dos conhecimentos necessários a determinada função ou curso.

2.2. MODELO DE AVALIAÇÃO PROPOSTO POR HOFFMANN

À avaliação com características semelhantes à que Romão denomina de ‘dialógica’ Hoffmann denomina de avaliação *mediadora*. É uma classificação que, segundo a autora, compreende três princípios. O primeiro é *o de avaliação enquanto investigação docente*, segundo o qual o processo de avaliação

“representa um compromisso do professor em investigar e acompanhar o processo de aprendizagem do aluno no seu cotidiano, contínua e gradativamente, buscando, não só compreender e participar da caminhada do aluno, mas também intervir, fazendo provocações intelectuais significativas em termos de oportunidades de expressão de suas idéias, várias tarefas de aprendizagem, explicações, sugestões, leituras e outros encaminhamentos pedagógicos”.

(HOFFMANN, 1998, 36)

O segundo é o *princípio da complementariedade das observações sobre o desempenho dos alunos*, segundo o qual, “nenhuma decisão sobre os alunos deverá ser

tomada sem uma extensiva análise do seu desempenho, através da observação e interpretação da seqüência de suas tarefas e manifestações e pelo coletivo dos educadores que trabalham com ele”. Nesse procedimento, os erros e os acertos dos alunos assumem especial relevância, uma vez que possibilitam ao professor analisar a estratégia de seu raciocínio (alunos) e o trajeto do seu conhecimento em direção aos objetivos pretendidos.

O terceiro e último princípio é o da *provisoriidade dos registros de avaliação*, que torna crucial a trajetória do conhecimento para as decisões a serem tomadas sobre o aluno. Para a funcionalidade desse princípio, os registros sobre o desempenho do aluno devem ser constantemente atualizados e consultados, os avanços considerados e as dificuldades devem ser motivos de intervenções pedagógicas.

Poderíamos entender alguns preceitos da LDB 9.394/96 a partir de tais princípios delineados. Um processo avaliativo mediador é, por sua natureza, *preventivo*, no sentido de uma atenção constante às dificuldades apresentadas pelos alunos; é *cumulativo* e não somativo, no sentido que os dados *qualitativos e quantitativos* se complementam, permitindo uma análise global do aprendizado do aluno. Dessa forma, a reflexão acerca de tais princípios pelos professores, para que se venham a entender as determinações legais, deveriam ser o ponto de partida para a implementação de tais práticas em avaliação.

(HOFFMANN, 1998: 37-8)

Hoffmann se preocupa em desmistificar a relação equivocada que a escola costuma fazer entre a análise dos aspectos qualitativos e as atitudes e procedimentos dos alunos. Segundo a autora, a teoria de Bloom, nos anos 70, é a responsável por essa interpretação, uma vez que aponta três domínios constitutivos da análise das atitudes e comportamentos — o afetivo, o cognitivo e o psicomotor — dissociados entre si. Essa dissociação é incoerente, de acordo com a teoria construtivista e sócio-interacionista, já

que o desenvolvimento real do indivíduo envolve o aspecto moral, o motor e o intelectual.

Numa avaliação mediadora, é importante a supremacia da análise dos aspectos *qualitativos* do desempenho dos alunos sobre os *quantitativos*, entretanto, é necessário, para que isso aconteça, que se compreenda o qualitativo como o descritivo, não como o classificatório, fato que comumente foge do controle dos avaliadores. A análise qualitativa, afirma Hoffmann (1998, p. 41), “estende-se significativamente à análise das possibilidades cognitivas dos educandos em relação a determinadas noções ou conteúdos”. Esse tipo de análise disponibiliza ao educador elementos necessários à prática do processo mediador, daí a necessidade de se traçar, de forma descritiva, a trajetória individual de cada aluno.

Uma avaliação mediadora requer também a revisão de conceitos relacionados a posturas avaliativas tradicionais, conforme a teoria de Piaget, o qual propõe pares de conceitos essenciais à compreensão da teoria.

O primeiro par é o *sujeito / objeto* e repousa na compreensão dos modos de aprendizagem. Para os professores adeptos de uma concepção empirista de aprendizagem, o conhecimento se dá “pelos sentidos e decalcados na mente do indivíduo, concebida como uma ‘tabula rasa’” (HOFFMANN, 1998: 50). Dessa forma, o aluno conseguiria aprender pela repetição, pelo treino, pela reprodução. A teoria piagetiana aponta a ineficácia desses métodos como responsável pelas queixas dos professores com relação à aprendizagem dos alunos. Segundo essa teoria, na relação *sujeito / objeto*, é o sujeito quem deve agir sobre o objeto e não o contrário. O aluno precisa, portanto, agir sobre o objeto da aprendizagem, observá-lo, manipulá-lo, questioná-lo, refletir sobre ele.

O ensino que adota a teoria piagetiana, segundo Hoffmann (1998, p. 53),

não nega a importância da aula expositiva, da formulação dos conteúdos pelo professor, mas exige a promoção do debate, da oportunidade de expressão de idéias pelo estudante, do confronto de idéias entre os alunos e entre professor e alunos. A sala de aula é o espaço do questionamento, da atividade intelectual intensa do sujeito aprendiz sobre o objeto do conhecimento.

Necessário acrescentar que atividade deve ser compreendida não apenas no âmbito do ‘fazer’, do ‘aplicar’, do ‘manipular’, mas também como uma atividade mental que leva o aluno a se voltar intelectual e sentimentalmente para o objeto da aprendizagem.

O segundo par de conceitos de Piaget é a *abstração empírica e abstração reflexionante*. A primeira consiste na idéia de que a aprendizagem ocorre quando, na relação com o objeto, o sujeito retira dele informações. Despreza-se, dessa forma, o fato de que um objeto não “é observado por todas as pessoas da mesma maneira”. A compreensão desse par de conceitos pesa na avaliação, uma vez que os professores esperam que, nas respostas dos alunos a determinadas questões estejam presentes as formas como eles (professores) acreditam que os alunos deveriam ter aprendido e a reprodução das idéias acerca do objeto que lhes foram ‘passadas’ no momento do ensino. Não é permitido ao aluno acrescentar suas idiossincrasias, suas próprias percepções sobre o objeto e suas experiências pessoais.

O terceiro par proposto por Piaget, *equilíbrio – desequilíbrio*, relaciona-se à aprendizagem pelo nível de interesse do aluno por determinado objeto que o leve ao conhecimento. Não tem sido fácil para os professores conseguir despertar esse interesse, mas, sem dúvida, ele é fundamental para a real aprendizagem ou o aluno apenas reproduzirá o que viu ou ouviu. O aluno sabe que precisa aprender e que, para isso, seu interesse é fundamental. Há, entre o interesse e a aprendizagem uma relação cíclica, já

que, ao se interessar, o aluno tende a aprender e, ao aprender, o interesse pelo objeto tende a aumentar. Para que isso funcione, devem-se considerar algumas questões, entre as quais podemos destacar que é necessário que o objeto seja, por si, interessante ao aluno, considerando-se, para isso, a situação social, cognitiva, cultural e a faixa etária do aluno, já que “sem a estrutura necessária para entender as questões propostas não há desafio intelectual significativo” que conduza à aprendizagem. O aluno precisa descobrir a importância de se aprender sobre um dado objeto, pois falar para os alunos sobre essa importância não basta para despertar seus interesses. Isso requer do professor estratégias de aprendizagem que envolvam desafios na solução dos quais os alunos porão em atividade suas capacidades cognitivas; o professor precisa estar atento às respostas dos alunos, para analisar seus erros e saber que “muitos ensaios e erros” são necessários para se construir um conceito ou se alcançar uma solução, portanto, cabe ao professor propiciar esses ensaios e esses erros, em vez de imediatamente corrigir o aluno e ensinar-lhe a resposta certa.

Pela sua compreensão desses conceitos, podem-se entender melhor os modos como o aluno se relaciona com os objetos de ensino e a interferência de um sobre o outro, assim, o professor pode reformular a avaliação, pode transformá-la num instrumento investigativo do aluno, da aula, do conteúdo e de si mesmo. Apesar da indiscutível contribuição de Piaget ao processo ensino-aprendizagem, foi Lev Vygotsky, sobre o qual já falamos no subtópico 1.2.4, quem ofereceu bases mais consistentes na condução atual desse processo. As características que ele atribuiu à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem em muito se assemelham às perspectivas que Bakhtin apresenta para a linguagem, por seu caráter social. Vygotsky, assim como Bakhtin, vê a linguagem como fenômeno social, histórico e cultural. Para o primeiro, a competência

lingüística é um fator importante para o desenvolvimento da criança e para a sua aprendizagem já que é um recurso de internalização de saberes e essa competência é adquirida numa atividade prática mediada pelo adulto. Dessa forma, o papel do outro, cuja importância Bakhtin também põe em evidência, releva no desenvolvimento geral da criança.

Outra contribuição de Vygotsky diz respeito aos níveis de desenvolvimento: o real, o proximal e o potencial. Ao compreender esses níveis de desenvolvimento, o professor pode tornar a avaliação um instrumento que lhe possibilita verificar o conjunto de saberes que o aluno já tem (o real) e os saberes que estão em processo de maturação (o proximal) para que, então, possa ser auxiliado a chegar ao nível desejado (o potencial), planejado para o nível escolar em que se encontra.

Dominando esses conceitos e refletindo sobre eles, poderíamos tornar concreto o que diz Hoffmann (2002, p.10): “Não há tomada de consciência que não influencie a ação. Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada”. Para que se chegue à avaliação mediadora, será necessário, portanto, que se reflita sobre todos os aspectos que a envolvem a avaliação, no intuito de se traçar a trajetória proposta por Hoffmann (2002, pp. 24-25)

De uma avaliação	para uma avaliação
a serviço da classificação, seleção, seriação ...	a serviço da aprendizagem, da formação do aluno, da promoção da cidadania.
que assume postura de reprodução, de alienação, de cumprimento de normas ...	que busca mobilização, a inquietação, na busca de sentido para essa ação.
cujas intenções são prognósticas, somativas, de explicação e apresentação de resultados finais ...	que tenciona o acompanhamento permanente, a mediação, a intervenção pedagógica para a melhoria da aprendizagem.
que assume uma visão unilateral e unidimensional (centrada no professor, nas medidas padronizadas e na fragmentação	de visão dialógica, de negociação entre os envolvidos e multirreferencial

disciplinar) ...	
que privilegia a homogeneidade, a classificação, a competição ...	que prima pelo respeito à individualidade, à confiança na capacidade de todos, à interação e à socialização...

Considerando-se o aspecto ideológico que permeia toda e qualquer interação — e a avaliação é uma forma de interação professor-aluno, os modelos de avaliação mais comuns e sua forma de aplicação refletem os conflitos de relações sociais. Segundo Bakhtin (2004, p.14), “a palavra penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos”, na pluralidade de situações em que essas relações se estabelecem. Ela é “a arena onde se confrontam valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe”. O autor afirma ainda que as interações verbais, e aqui incluo as avaliações, “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin, 2004: 95). As características próprias do gênero — se assim posso chamar a avaliação — se assemelham às demais interações: elas são dialógicas, compostas por perguntas e respostas, há enunciados marcados pela intertextualidade com enunciados anteriores construídos durante as aulas, não estariam, portanto, livres de apresentar os mesmos sinais ideológicos que as demais interações verbais apresentam. A questão é que, se há uma relação de poder entre professor e aluno, se a avaliação é o momento em que essa relação se legitima, as avaliações vão refletir essa assimetria.

O professor precisa, portanto, refletir sobre o seu real papel, o qual deveria ser o de mediador, o de facilitador da aprendizagem, e sobre o papel da avaliação, o qual já foi nosso objeto de análise no corpo deste capítulo, para que se concretize a passagem proposta por Hoffmann.

A minha prática docente me permite afirmar, com segurança, que, salvo alguns raros casos, a avaliação dialógica, ou mediadora, está ainda muito distanciada da realidade das escolas brasileiras. Muitos professores até têm a consciência da eficácia de uma avaliação nesses moldes para o sucesso do ensino, a maioria deles, entretanto, se vê obrigada a se dividir entre várias escolas e não resta tempo para o planejamento prévio exigido por esse modelo de avaliação. Além disso, o período de avaliação — término da unidade ou do ciclo — requer uma entrega imediata dos resultados, impossibilitando, assim, ao professor de proceder a uma “reflexão problematizadora coletiva” sobre as falhas do processo que geraram os “erros cometidos”, a fim de que pudesse ser redirecionado o processo de aprendizagem.

1.1. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Há várias razões para que se procure avaliar a educação. É através da avaliação da educação que se avaliam os resultados de um empreendimento de ensino, os produtos educacionais resultantes do ensino, enfim, diversos fenômenos relacionados à educação.

Comumente, o termo a *avaliação educacional* é tomado por pesquisa educacional, devido ao fato de que

Em primeiro lugar, existem muitas semelhanças entre as atividades dos pesquisadores educacionais e as dos avaliadores educacionais. Ambos se engajam em investigação disciplinada. Ambos usam instrumentos de medidas. Ambos analisam seus dados sistematicamente, freqüentemente com as mesmas técnicas analíticas. Ambos descrevem seus empreendimentos em relatórios formais. Ambos confiam num conjunto técnico de instrumentos. De fato, se alguém pudesse magicamente fazer um vídeo-teipe de breves momentos de um pesquisador ou de um avaliador em ação, seria freqüentemente impossível distingui-los de acordo com as suas atividades. (Phophan, 1998:16)

Phophan aponta ainda algumas diferenças entre avaliação e pesquisa educacional. Com relação ao enfoque da investigação, os pesquisadores desejam chegar a conclusões e compreender os fenômenos sem qualquer outro propósito e os avaliadores, ao tentarem entender os fenômenos, objetivam “orientar as ações”, ou sejam, objetivam decisões.

Enquanto um pesquisador tenta entender a natureza das relações, entre as variáveis observáveis em um resultado com vistas a chegar a uma generalização entre elas, o avaliador procura focar sua atenção “num fenômeno educacional particular”.

O avaliador procura determinar valor dos fenômenos educacionais e ajudar a tomar decisões sobre eles. Comparam a qualidade das relações, enfim, vinculam aos fenômenos estimativas valorativas. Enquanto isso, quando os pesquisadores detectam as relações entre as variáveis, eles concluíram seu trabalho. Eventualmente, os resultados de uma pesquisa são úteis para que se tomem algumas decisões, mas isso não diz respeito ao pesquisador, a ele cabe apenas procurar verdades científicas. Como o foco do nosso interesse é a avaliação, não convém avançar nesse processo comparativo.

Em 1967, o Prof. Michael Scriven (Apud: Phophan, 1998) escreveu um ensaio no qual sugeriu dois papéis da avaliação educacional: o papel *formativo* e o papel *somatório*.

A *avaliação formativa* interessa-se pela “estimativa de valor focalizado nos programas de ensino ainda possíveis de serem modificados. O avaliador formativo coleta informação e julga os méritos dos aspectos de uma unidade de ensino a fim de melhorar essa unidade” (Phophan, 1998:20). Ao analisar a eficácia dos vários componentes da unidade de ensino avaliada, o avaliador procura isolar as deficiências e sugerir modificações que venham a saná-las. O objeto de avaliação do avaliador

formativo é mais geral e indireto, no sentido de que não atinge diretamente os alunos da unidade, mas os programas a que os alunos se expõem, ou se exporão quando a unidade estiver em funcionamento, e a audiência do avaliador formativo compõe-se dos planejadores e dos professores que executam um programa de ensino.

A *avaliação somatória* interessa-se pela “estimativa dos méritos focalizados nos programas de ensino completos. O avaliador somatório coleta informações e julga os méritos de uma unidade de ensino completa de maneira que se possam tomar decisões relativamente a se se deve conservar ou adotar a unidade”. (Phophan, 1998: 20). O objeto da avaliação somatória é mais específico e interno à instituição, no sentido de que sua audiência é constituída dos próprios alunos. Cabe ao avaliador somatório, por exemplo, acompanhar a escolha do material didático a ser usado na unidade, com base no programa, e ajudar os professores nessa decisão.

Da junção desses dois papéis surgiu o papel da avaliação *formativo-somatória*, a qual se caracteriza pela tentativa do avaliador em tentar melhorar a qualidade da unidade de ensino em formação, ao mesmo tempo em que estima os méritos dessa unidade.

2.3.1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A exemplo dos países desenvolvidos, que atribuem à educação a responsabilidade por seu desenvolvimento, no Brasil, tem crescido a importância do papel de avaliação como instrumento básico na aferição da qualidade do ensino.

Phophan (1983) relata que, nos Estados Unidos, durante muitas décadas a qualidade do ensino foi inquestionável e inquestionada. A escola atendia perfeitamente

à quantidade e à qualidade da população americana e era um mecanismo da promoção de metas da democracia.

Esse clima de serenidade começou a se abalar na década de 50, quando algumas poucas vozes começaram a se levantar contra a escola pública. O alvo de crítica recaía sobre o “ajustamento para a vida” e a “educação progressiva” que, para os críticos, eram a razão da má qualidade do ensino.

Os investimentos de outras nações, em particular, a Rússia, em pesquisas espaciais aguçaram as críticas e os “ataques se tornaram mais venenosos”, pois “os americanos não estavam acostumados a serem o segundo no que quer que fosse”. A qualidade do ensino foi explicitamente colocada em xeque e isso gerou mudanças orçamentárias. A sociedade se preocupou em acompanhar o uso dos investimentos e o sucesso dos projetos das escolas, os professores também sentiram necessidade de se qualificar melhor para atender às novas exigências. As avaliações do ensino se tornaram mais frequentes e necessárias, ao mesmo tempo se percebeu que era necessário cautela para lidar com os dados das avaliações. Era o momento de prestação de contas das escolas à sociedade ou aos órgãos que lhes disponibilizavam recursos.

No Brasil, o fim do período da ditadura militar e o processo de eleição direta que o sucedeu deram início às primeiras discussões acerca da participação popular na gestão das escolas e acerca da qualidade do ensino fundamental. A busca pela democratização em todos os níveis, portanto, exigia a descentralização das decisões e, na educação, tomavam corpo propostas de conquista de autonomia das escolas.

Em 1986, antes da reformulação constitucional, alguns municípios começaram a implantar programas de descentralização de gestão municipal, dando vez a

representantes dos diversos setores sociais, entre os quais, a representantes de setores ligados à educação.

A Constituição de 1988 legitimou a participação popular e abriu espaço para que as constituições estaduais, leis orgânicas municipais, estatutos e leis que regulamentavam a gestão educacional fizessem o mesmo nos setores mais próximos da parcela majoritária da população. Segundo Soares (1997), um dos consensos a que se chegou diz respeito à necessidade de “institucionalização de mecanismos de gestão colegiada” em diversos planos de governo.

A expressão desse entendimento na sociedade brasileira é de fácil identificação no texto da Constituição Federal de 1988. Ao afirmar, no parágrafo 1º do art. 1º, que todo poder emana do povo e é exercido direta ou indiretamente, a CF reconhece que o poder exercido por delegação — democracia representativa — deve ou pode ser associado à cogestão efetuada com a participação direta da população (SOARES, 1997: 18-9).

A prática democrática na educação começa a ser instaurada “pelas instâncias colegiadas de gestão” e pelos “conselhos escolares”, sua efetivação, entretanto, dependia de que a população se mobilizasse e se organizasse.

Segundo Soares (1997), a participação popular naquele momento era insuficiente e se restringia à luta pelo aumento da concessão de vagas nas escolas públicas. Eram poucas e reduzidas também as informações acerca da qualidade da aprendizagem, e isso desfavorecia iniciativas com vistas a enfrentar os problemas mais sérios da educação: os que ferem a qualidade do ensino. A falta de informação era, portanto, um grande obstáculo à efetiva participação popular no alcance dos seus direitos.

Foi nesse cenário que surgiu, no Nordeste, o projeto intermunicipal de avaliação de rede, coordenado, inicialmente, pelas secretarias de educação das capitais do Nordeste, posteriormente, pela UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de

Educação) e, mais tarde, pelas equipes do NAPE – UFPE (Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional da Universidade Federal de Pernambuco). Alguns dos principais objetivos desse projeto, segundo Soares, consistiam em favorecer o debate acerca dos resultados alcançados pelas escolas, propor alternativas para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, reorientar a prática pedagógica no intuito de ampliar o alcance da educação de qualidade, “contribuir para a formação de uma cultura avaliativa, desenvolvendo, divulgando e analisando indicadores de qualidade da aprendizagem oferecida” pelas unidades municipais (SOARES, 1997: 22-3).

Esses objetivos possibilitavam a classificação das avaliações aplicadas pelos grupos citados em modelos, conforme explicitaremos a seguir.

2.3.2. MODELOS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Segundo Pophan (1998), comparar modelos de avaliação é uma tarefa atraente, mas enervante. Para nós, essa comparação pode fornecer uma descrição da avaliação da educação que mais comumente é aplicada ao nosso sistema de ensino. Ele emprega quatro categorias de acordo com as orientações que cada uma delas descreve: modelos de consecução de metas, modelos de julgamento que enfatizam critérios extrínsecos, modelos que enfatizam critérios intrínsecos e modelos de facilitação de decisões.

Modelos de consecução de metas

Como o próprio nome sugere, o objeto da avaliação nesse modelo são as metas de um dado programa de ensino. A avaliação com base nesse modelo é concebida “principalmente como a determinação do grau em que as metas de um programa de ensino foram alcançadas” (POPHAN, 1998: 33). O conceito de consecução de metas em

avaliação de educação foi primeiramente associado aos estudos de Ralph W. Tyler o qual recomenda uma formulação atenta das metas com base em três fontes (o aluno, a sociedade, e a matéria) e em duas teorias (Psicologia da Aprendizagem e Filosofia da Educação). As metas resultantes da análise dessas fontes e dessas teorias são transformadas em objetivos, cujo nível de adequação ao ensino ou a instituição são depois avaliados. Da análise dos resultados dessa avaliação pode se perceber que o ensino foi ineficaz ou que as metas eram inadequadas.

O modelo de consecução de metas foi reformulado algumas vezes e ampliado outras, mas em todas as reformulações o princípio de que a qualidade das metas é de considerável importância se manteve.

Modelos de julgamento com base nos critérios intrínsecos

O resultado da avaliação nesse modelo se torna bastante subjetivo, uma vez que é com base no julgamento do avaliador que se chega a um dado resultado. Não considero leviano dizer que no Brasil há poucas recomendações de avaliação com esse modelo de julgamento isoladamente. Em alguns outros países, como os Estados Unidos, contudo, isso não é tão incomum. Normalmente é um modelo aplicado pelas técnicas de reconhecimento, quando um representante de associações de escola visita uma unidade e, “com base em critérios previamente determinados, julgam seu programa”. Os critérios intrínsecos à unidade os quais normalmente são avaliados são: “o número e a qualidade dos livros na biblioteca da escola, o grau de treinamento do corpo docente da escola ou a planta física da mesma” (POPHAN, 1998: 35). As avaliações com base nesse modelo são aplicadas no Brasil conjuntamente com avaliações de outros modelos, certamente por se perceber que a eficácia do ensino está diretamente ligada a diversos

fatores que não exclusivamente os que compõem os critérios intrínsecos. Além disso, avaliação da educação exige um alto investimento financeiro, daí a necessidade de que essas avaliações aconteçam no Brasil de forma mais ampla.

Modelos de julgamento que enfatizam critérios extrínsecos

Estão relacionados com os efeitos do objeto e várias abordagens da avaliação educacional podem ser descritas por esse critério de julgamento. São geralmente conhecidos, segundo Pophan (1998), como critérios do produto, ou seja, avaliam-se os efeitos, o resultado final de um programa de ensino.

O professor Scriven, o qual descreveu os papéis da avaliação, reuniu algumas percepções importantes para a condução da avaliação voltada para os aspectos extrínsecos. Uma dessas percepções diz respeito à distinção dos papéis da avaliação em formativo ou somatório. É relevante que o avaliador tenha clareza dos objetivos da avaliação e dos objetos que a compõem. Scriven releva a *distinção formativo-somatória* por seus procedimentos e tem sido uma distinção bastante empregada pelos avaliadores atualmente, embora com conotações um pouco diferentes das descritas por ele.

Outra percepção do avaliador está relacionada à *qualidade das metas*. O professor acredita que ao avaliador não deve ser preocupante apenas a análise da medida em que as metas foram ou não alcançadas, mas a adequação dessas metas. Esclarecendo melhor, o professor recomenda que os avaliadores, além de analisarem em que medida o programa de ensino foi eficaz no alcance das metas, não sejam passivos em aceitar quaisquer metas apresentadas pelos planejadores de programas de ensino, mas sejam capazes de contestá-las quando estiverem certos de que são impróprias.

Uma terceira percepção do professor Scriven focaliza a *avaliação de resultado final*, a qual, apesar de ele se voltar mais especificamente para os critérios extrínsecos,

ele a associa aos critérios intrínsecos. Na verdade, ele sugere que as avaliações sejam híbridas, uma vez que não acredita numa avaliação educacional que despreze a importância dos critérios intrínsecos.

O professor aponta também uma percepção que se relaciona com a aplicação da *avaliação comparativa*, pois, para ele, o enfoque de decisão de avaliação educacional requer comparação entre programas de unidades diferentes. Com base na avaliação comparativa, explica Pophan (1998), o avaliador pode mostrar que um dado programa de ensino é mais eficaz que outro, ainda que desconheça as razões da superioridade de um sobre o outro, papel explicativo que cabe ao pesquisador educacional, não ao avaliador.

Pophan esclarece que Scriven, após participar de vários grupos de avaliações e de revisões de vários relatórios delas decorrentes, supôs que o estabelecimento prévio de metas do programa de ensino poderia interferir na qualidade do trabalho do avaliador. Essa suposição partia do princípio de que, tamanha era a preocupação do avaliador em analisar a eficácia das metas, que acabava por não perceber os resultados reais da aplicação de um programa. Dessa forma, o professor propôs a técnica de *avaliação livre de metas*, a qual focaliza os resultados, previstos ou não, de um programa, desprezando, portanto, a “retórica dos planejadores de ensino em relação ao que desejam atingir”. Para a aplicação dessa técnica, o avaliador precisa inferir os prováveis efeitos de um programa, baseado em seus componentes, em seguida, planejar medidas e estimar seus efeitos.

A principal vantagem da avaliação livre de metas é que encoraja o avaliador a estar atento a uma mais ampla extensão de resultados do programa do que seria o caso com um avaliador baseado em metas que tem sido indevidamente

influenciado a procurar os resultados do projeto de acordo com os objetivos do projeto (POPHAM, 1998: 40).

Essa técnica não deve substituir a avaliação baseada em metas, mas ser uma alternativa ou um suplemento desta. Uma avaliação bem planejada, segundo Pophan, deve abarcar os dois processos — com e sem metas.

A última percepção apresentada por Scriven é denominada *método modo operandi*, técnica adicional que consiste em tentar constatar se uma intervenção educacional posta em análise é a causa de um conjunto de efeitos desejáveis ou indesejáveis detectados. Para isso, o avaliador deve ligar um dado efeito a causas possíveis, por exemplo, ele deve observar a relação entre os resultados de uma avaliação ao tratamento de ensino dispensado. Popham esclarece, entretanto, que as conclusões decorrentes da aplicação dessa técnica são apenas probabilísticas.

Apesar de as provas de vestibular, objeto de análise desse trabalho, não se enquadrarem em avaliação da educação, todos sabem que, indiretamente, essas provas acabam por assim se instituírem.

Vestibular, SAEBE, Saepe, ENEM e Provão, são instrumentos através dos quais se julga a qualidade do ensino, tendo como parâmetros, principalmente no que tange aos três primeiros tipos de provas, as metas previstas pelos PCNs. Não raro, e disso falaremos adiante, os resultados dos vestibulares, principalmente nas provas de redação, são objeto de estudo para que se identifiquem os problemas do ensino e isso, mesmo que não seja nosso objetivo, acabaremos por fazer também aqui, pois o vestibular é a meta do ensino hoje, por isso revela o que nele acontece. Desse modo, a partir dessas provas, especificamente do vestibular, podem ser avaliados os objetos que constituem os critérios intrínsecos e extrínsecos à educação.

2.4. AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissemos, reiteradas vezes, que ensino e avaliação são “dois lados da mesma moeda”, na verdade, duas faces do processo pedagógico que se completam de forma cíclica: o ensino gera aprendizagem, que é verificada pela avaliação, que pode (e deve) interferir no ensino.

No primeiro capítulo, analisamos a interferência de algumas concepções teóricas da linguagem no ensino. As concepções e os processos de avaliação, embora não tivessem sido explorados naquele momento, seguem a mesma linha teórica que conduz a concepção que se tem de língua e de ensino, pois, no processo ensino-aprendizagem escolar, o ensino e a avaliação são interdependentes.

Não teria sentido avaliar o que não foi objeto de ensino, como não teria sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação se refletissem nas próximas atuações de ensino. Assim um alimenta o outro — tudo, é claro, em função de se conseguir realizar o objetivo maior que é desenvolver competências nos campos que elegemos (ANTUNES, 2003 : 155).

Segundo essa autora, da mesma forma que o ensino, a avaliação merece e precisa ser reorientada. Isso, para Marcuschi e Viana (1997, apud. Suassuna, 2004), deverá ser feito com vistas à concepção de língua que se adota e às finalidades pretendidas com o ensino. Segundo Suassuna (2004), quando se adota uma concepção discursiva da linguagem, toma-se o texto como objeto central de estudo para leitura, análise, inclusive dos aspectos lingüísticos ou gramaticais, e para a produção textual. A aula é um “processo legítimo de interlocução”, em que se valoriza a fala e a escrita do outro em interações verbais reais e “diálogos entre sujeitos e saberes”. Cabe ao professor criar,

planejar “as situações interativas e pedagógicas, de modo a abrir espaços para os diferentes discursos/saberes e a reflexão sobre os mesmos” (SUASSUNA, 2004: 137).

A avaliação resultante desse modelo de aula representa o momento em que, através das três “práticas articuladas”: leitura, produção de texto e análise lingüística, numa atividade também planejada com vistas ao tipo de cidadão que se pretende formar — mais ou menos instrumentalizado, verbal e criticamente, para atuar em diversas situações sócias — o aluno possibilita ao professor compreender o nível de entendimento da língua que ele (o aluno) já possui.

Em contrapartida, uma vez que se aceita a língua tão somente como um sistema de regras estáveis, serão estas regras, e as classificações que constituem o sistema, o objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa. A avaliação tem, portanto, sua função restrita à aprovação ou não do aluno, a partir de instrumentos elaborados com vistas a ‘cobrar’ o que ele conseguiu memorizar das aulas ‘dadas’ .

Quanto à estrutura, a avaliação também não diverge muito da aula: em ambas não há dialogicidade, não há espaço para a gramática do texto, para a análise discursiva dos seus componentes, para a construção dos conhecimentos acerca da estrutura e do funcionamento da língua, para a construção, reconstrução e confrontos dos sentidos que a leitura proporciona. Durante as aulas, o conhecimento é apresentado ao aluno como pronto, acabado, nada se tem a discutir, a acrescentar, a contestar, a argumentar e é com essas características que ele se apresenta também nas avaliações. Durante as aulas, o aluno precisa apenas receber das mãos do professor o pacote de conteúdo que o professor selecionou, quase sempre, no início do ano, sem que sequer conhecesse a quem esse pacote seria entregue, até porque ele não foi preparado para determinados alunos ou para desenvolver determinadas habilidades de determinados grupos, mas fora

preparado para uma série X que, presumidamente domina conteúdo Y. E esse pacote intacto deve ser devolvido ao professor no momento da avaliação ou ficará claro que o aluno não aprendeu o que lhe foi ensinado.

É fato que o modelo de ensino que adotamos pode ser reconhecido pelas nossas avaliações. Infelizmente, em muitas instituições de ensino, o modelo de ensino que ainda se aplica é este, em que é mais comum que prevaleçam, nos instrumentos de avaliação, questões puras de nomenclatura da língua, o que equivocadamente se tem nomeado de gramática. O aluno precisa identificar os nomes das “classes gramaticais”, as “funções sintáticas” que essas palavras exercem, as “classificações das orações subordinadas ou coordenadas”, as letras — e/i, x/ch, ss/ç — com que são escritas as palavras. Quando constituídas de questões objetivas, normalmente, não apresentam alternativas que conduzam a uma reflexão sobre o funcionamento da língua; quando de questões subjetivas, normalmente são perguntas simplórias, cujas respostas não podem fugir do que o professor prevê como ideal ou ainda, são questões que exigem do aluno uma mera identificação ou memorização. Nas avaliações em que se propõem produções de texto, comumente, essa proposta não tem a função de levar o aluno a refletir sobre o que disse e o como disse, uma vez que o texto lhe é devolvido com as correções ou, no máximo, críticas, muitas vezes, sarcásticas e a nota, o que implica dizer que o processo está encerrado, nada mais se pode fazer naquele texto.

2.4.1. TIPOS DE PERGUNTAS DE COMPREENSÃO DE TEXTO DE WIDDOWSON E MARCUSCHI

É consenso que a presença do texto, sobretudo nas aulas de língua portuguesa, é indispensável. Marcuschi (1997), ao analisar questões de leitura presentes nos livros

didáticos de LP, afirma que, até a década de 90, as atividades eram constituídas maciçamente de questões de nomenclatura e os textos se afiguravam em poucas atividades. A partir dessa época, certamente influenciados pelos estudos que se difundiram na década de 80, nas áreas de Linguística e de Educação, segundo os quais o estudo das regras da língua não fazem sentido senão quando inseridos num contexto definido pelo texto e de que livros bem ilustrados seriam mais convidativos à leitura, os livros de LP passaram a apresentar uma quantidade maior de texto e uma maior preocupação com as ilustrações que o acompanhavam. Isso resultou na certeza que hoje todos têm acerca da importância que o texto assume na aquisição e no desenvolvimento de habilidades indispensáveis à atuação social satisfatória que se pretende das pessoas.

Antunes confirma:

Não há outro caminho. A exigência atual, muito mais que noutras épocas, recai sobre pessoas competentes, capazes de atuarem socialmente, com versatilidade, com criatividade, com fluência, com desenvoltura na discussão e resolução dos mais diferentes problemas. Isso desloca, necessariamente, os objetos do ensino na direção do uso, da reflexão investigadora, da aplicabilidade do que se ensina, do que se aprende (ANTUNES, apud. MOURA, no prelo).

De fato. Conhecer as classes das palavras, as regras de ortografia, diferenciar os encontros vocálicos e outros tipos de exercício que a escola por muito tempo privilegiou não é suficiente para formação de pessoas com as competências que a autora descreve. A atuação social exige que o sujeito compreenda as cláusulas de um contrato, e as entrelinhas de uma propaganda, de uma notícia, de um discurso político. Exige que ele conheça recursos lingüísticos para pedir, para mandar, para consentir, para reclamar, para tantas atividades quantas são as situações cotidianas que vivemos. Logicamente os itens ou regras gramaticais constituem essas interações, mas sós, descarnados de

contextos, não bastam para isso. Só com o texto, no texto e para o texto eles têm realmente valor.

No primeiro capítulo desse trabalho, discutimos a questão de que, muitas vezes, as teorias não apresentam resultados satisfatórios porque muitos profissionais, inadvertidamente, fazem a transposição para a prática sem que esses estudos ganhem a maturidade capaz de garantir sua eficácia, por isso, retomo Roulet (1978, p. 76-7), já citado no subtópico 1.2.4, quando diz que teorias lingüísticas e o ensino de línguas são duas disciplinas diferentes, “visam objetivos diferentes, com métodos e metalingüísticas diferentes”, por isso, a transposição direta de uma para a outra, além de não surtir o efeito desejado, pode gerar insatisfação com as teorias.

O mesmo problema se constatou com a presença dos textos nas aulas de LP. Eles passaram a fazer parte das atividades, mas não ocuparam a posição que lhes era devida. Foram, na maior parte das vezes, pretexto para atividades de regras gramaticais ou, no melhor dos casos, ocupavam lugar de prestígio, mas não geravam atividades que favorecessem o desenvolvimento de habilidades realmente úteis.

Segundo o pesquisador inglês H. G. Widowson (1991), a questão de compreensão de texto e as perguntas que compõem atividades dessa natureza têm ganhado importância demasiada nos últimos anos. O autor categoriza perguntas de compreensão de texto primeiramente quanto à *forma* em que essas perguntas se apresentam e depois quanto à *função*, ou seja, quanto ao tipo de exigência que elas representam. Deteremos nossa atenção ao primeiro tipo de classificação, uma vez que ele, juntamente com a categorização do professor Marcuschi, a qual veremos posteriormente, nos bastará para a análise das provas do vestibular, que empreendermos no capítulo IV.

Quanto à *forma*, ele apresenta as seguintes classificações:

- a) abertas (Ex.: O que é o Brasil?)
- b) fechadas (Ex.: A água filtra somente de cima para baixo?) (Widowson 1991, p. 133-142),

Segundo o autor, ambas se assemelham por pressupor um inquiridor, uma vez que há uma pergunta. Além disso, ambas exigem uma resposta construída, o que exige do aluno habilidades como clareza e concisão. A crítica que ele profere a perguntas do tipo A é o de elas representarem “artifícios pedagógicos”, já que não é comum no cotidiano que se façam interrogatórios após uma leitura. A crítica dirigida a questões do tipo B é o de serem “perguntas autoritárias” e impositivas.

O autor remete outras críticas às questões dos tipos A e B:

- São dispersivas, porque jogam o foco de atenção para a habilidade de construir a resposta.
 - Além disso, ambas, segundo o autor, por seu artificialismo, desestimulam o aluno à leitura.
- c) juízo de verdade (ex.: A água é filtrada somente de baixo para cima. Falso ou verdadeiro?)
 - d) múltipla escolha (ex.: a água pode sair do chão na forma de uma seqüência de nascentes quando
 - (i) a água corre pela superfície da terra em cursos d’água.
 - (ii) O lençol freático irrompe na superfície.
 - (iii) O sol e a rocha se tornam saturadas. (WIDOWSON 1991, p. 133-142)

O autor defende que perguntas dos tipos c e D propõem uma atividade do tipo mental e não pressupõem um questionador, portanto, o aluno não se sente “coagido por

um estranho”. Isso, entretanto, não representa a verdade, já que a imposição está apenas disfarçada.

Perguntas do tipo C se apresentam como a tradução do pensamento e não uma solicitação direta da resposta. È o tipo que Widdowson julga mais adequada, pois representaria “o melhor caso de realidade psicológica” sem desvios de raciocínio. Em contrapartida, exigem pouco do aluno por já lhe facultar 50% de possibilidade de acertar.

Uma variante desse tipo de formulação freqüentemente empregada em provas de vestibular, inclusive nas provas da segunda fase da COVEST/COPSET, é a questão em que constam duas colunas para que se marquem as primeiras, caso sejam verdadeiras, e a segunda, caso sejam falsas. Observe o modelo:

Lendo o texto, podemos dizer que:

- 0-0) o autor aborda valores diferentes da mesma palavra modificada por um sufixo de significado pejorativo;
- 1-1) política é identificada como uma atividade menor;
- 2-2) politicalha e política têm em comum a preocupação com o bem público;
- 3-3) parasitas inexoráveis estão presentes nos dois tipos de atividades;
- 4-4) enquanto a política se baseia em princípios éticos, a politicalha é casuística, baseando-se em clientelismo. (1ª questão, 2ª etapa - 1995).

Desse modo, classificaremos questões desse tipo com de múltipla escolha, já que várias alternativas serão consideradas corretas.

Perguntas do tipo D não têm realidade psicológica, uma vez que é irreal que durante uma leitura levantemos várias hipóteses para depois nos decidirmos por uma. Além disso, representam alto grau de dispersão, porque deslocam o foco do texto para as respostas, que, às vezes se distinguem por meros detalhes capazes de provocar confusão mental. Quando isso não ocorre, o comum é que a alternativa correta seja a mais óbvia. É freqüente, nesse caso, que o aluno se confunda do mesmo jeito, já que não acredita na obviedade do que vê.

Filho (2000) aponta uma variante também desse tipo de formulação amplamente empregado em vestibular. Trata-se de questões em que, marcando uma única alternativa, o candidato opta por mais de uma resposta correta, conforme o exemplo:

0.1. Observe, a partir do texto, os enunciados abaixo.

- 1) A frota de Cabral tinha uma única alegação para seu empreendimento: a de que rumava às Índias com propósitos comerciais.
- 2) 'Sonho', 'ciência' e 'vento': três forças em níveis iguais para os navegadores portugueses.
- 3) Caminha e Colombo, em seus relatos sobre as terras descobertas, deixam transparecer aspectos análogos de seu universo cultural de origem.
- 4) O solo brasileiro, por mais de um século, frustrou, em serranias inexploradas, o sonho messiânico dos portugueses.
- 5) Os versos "Ó mar salgado, quanto do teu sal São lágrimas de Portugal" evocam a contrapartida dolorosa do sonho lusíada.

Estão corretos apenas:

- | | |
|-------------|-------------|
| A) 3 e 5 | D) 2 e 4 |
| B) 2, 4 e 5 | E) 1, 3 e 4 |
| C) 1, 3 e 5 | |

(1ª questão, 1ª fase – 2000)

Segundo o autor, esse tipo de formulação apresenta maior realidade psicológica, por ser mais provável que, da leitura de um texto, várias informações fiquem guardadas na memória e seriam, então, evocadas pela questão. Apesar de que essa afirmação é real, as questões desse tipo também oferecem maior dificuldade ao candidato já que ele precisa aceitar como verdadeiras várias afirmações ao mesmo tempo.

Perguntas dos tipos C e D são as mais frequentes em provas de vestibular, pois o quantitativo de candidatos a essas provas levou seus organizadores a optarem por uma forma que facilitasse a correção e suscitasse menos subjetividade, o que é quase impossível em perguntas do tipo A. além disso, sabemos que é muito mais fácil elaborar alternativas verdadeiras que alternativas falsas com certo grau de plausibilidade sem que se tornem óbvias, o que torna esse tipo de formulação um bom caminho.

Marcuschi (1997, p. 27), ao analisar 20 manuais de língua portuguesa dos Ensinos Fundamental e Médio, constata as impropriedades das atividades com texto as quais cito:

a) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, com uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos.

b) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto. Essa simples mistura já atesta a falta de noção desse tipo de atividade.

c) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado.

d) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão.

Marcuschi (2001, p.29-30) também classificou as perguntas de compreensão de texto mais freqüentes e assegura que a tipologia que apresenta encontra respaldo “numa série de posturas teóricas, sobretudo relativas à teoria da leitura e compreensão dentro de uma Lingüística de texto não estruturalista”.

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito freqüentes e de perspicácia mínima, <i>auto-respondidas</i> pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”.	<ul style="list-style-type: none"> • Ligue: Lílian- - Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe- - Mamãe, desculpe, eu menti para você.
2. Cópia	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos freqüentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Copie a fala do trabalhador • Retire do texto a frase que... • Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Quem comprou a meia

	objetivamente inscritos no texto (<i>o que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura <i>decodificação</i> .	<p>azul?</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que ela faz todos os dias? • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a moral dessa história? • Que outro título você daria? • Levando-se em conta o sentido global do texto, pode-se concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião sobre...? • O que você acha do...? • Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-Tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para resposta.	<ul style="list-style-type: none"> • De que passagem do texto você mais gostou? • Se você pudesse fazer uma cirurgia pra modificar o funcionamento do seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta.
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidos com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Dê um exemplo de pleonasma vicioso (não havia pleonasma no texto e isso não fora explicado na lição). • Caxambáú fica onde? (O texto não fala de Caxambáú)
9. Metalingüísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos parágrafos tem o texto? • Qual o título do texto?

	partes textuais.	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos versos tem o poema? • Numere os parágrafos do texto.
--	------------------	---

O autor constata, ainda, a presença de questões mistas, em que se requer do aluno mais de uma habilidade e acho conveniente explicar que algumas questões que se apresentam como de compreensão de texto, são, na realidade, de natureza gramatical, uma vez que evocam conhecimentos da estrutura da língua.

Vale ainda ressaltar que, com relação a questões do tipo inferencial, é evidente que há níveis de complexidade de inferência diferentes. Algumas questões requerem um nível uma inferência mais aprofundada, mais acurada que outras. A inferência pode, também, ser requerida no âmbito global ou macroestrutural do texto, ou no local ou microestrutural, dependendo de que se busquem informações mais gerais ou mais localizadas num determinado parágrafo ou segmento Além disso, os tipos acima descritos muitas vezes se confundem numa mesma questão, ou seja, ao se elaborar uma questão inferencial é preciso estar atento ao fato de que essa inferência pode vir associada a uma questão do tipo subjetiva ou do tipo global, por exemplo.

Ficou constatado, pelo trabalho de Marcuschi, que 70% das perguntas dos manuais de LP exigem do aluno habilidades simplórias e inócuas. Apenas 10% exigem inferência, raciocínio crítico ou uma reflexão mais acurada sobre o texto.

As duas classificações que aqui vimos (a de Widdowson e de Marcuschi) nos serão bastante úteis nas análises que procederemos no capítulo IV, quando, então, tentaremos verificar quais os tipos de perguntas são mais frequentes nas provas de vestibular. Veremos também, nesse capítulo, o quanto as provas de vestibular tendem à

complexidade, tal é a necessidade de “cortar” o maior número possível de candidatos.

Dessa análise, podemos:

1ª - perceber o quanto o processo seletivo do vestibular é injusto, já que pode nos ficar claro que ele exige dos alunos a apresentação de habilidades as quais não correspondem às exigidas nas atividades de leitura empreendidas nas aulas;

2ª - ficar desencantados com o ensino, por percebermos que, após tantos anos de estudos sobre a linguagem, nem os manuais de LP nem os vestibulares mudaram, o que, se ocorresse, poderia representar uma mudança também, no foco do Ensino Médio, que está sempre voltado para o vestibular.

2.5. APLICAÇÃO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERNAMBUCO

As primeiras avaliações de rede de Pernambuco foram aplicadas em 1994, na rede municipal o Recife e, no ano seguinte, em onze municípios, incluindo-se algumas capitais do Nordeste. Uma vez que nosso interesse está voltado para o trabalho com língua portuguesa, não nos determos a discutir a aplicação dessas avaliações em outras áreas do conhecimento.

Naquele momento, mesmo reconhecendo o valor que a concepção de língua como discurso, tal como vimos no primeiro capítulo desse trabalho, acrescentaria ao tratamento dado ao ensino de língua portuguesa, os avaliadores optaram por adotar, na avaliação dessa disciplina, uma posição intermediária. Explicando melhor, os avaliadores reconheciam que a adoção da concepção interacionista da linguagem e da teoria lingüística que lhe dá consistência favoreceria a eficácia do ensino de língua, mas, por perceber que, naquele momento, essa linha teórica era inaplicável, por faltarem ao

professores referenciais teóricos que lhes permitissem uma prática reflexiva sobre a linguagem, os avaliadores buscaram opções intermediárias na elaboração do instrumento de avaliação.

Marcuschi (1997) afirma que adotar uma postura intermediária significava avaliar com ênfase nos aspectos metalingüísticos, ao mesmo tempo em que, nas questões de compreensão de texto, já se atribuía um caráter mais discursivo, privilegiando-se questões relativas, por exemplo, a inferências. Também justifica essa proposição da autora o fato de que, como os avaliadores empregaram a taxionomia de Bloom, (1972) buscaram selecionar entre essas questões aquelas que requerem do aluno uma habilidade superior, no trato com a língua, do que simplesmente habilidades em que se recorre à memória, prática comum tanto no ensino quanto na avaliação em que se adota a concepção de língua como sistema. Nesse caso, as aulas baseiam-se, sobretudo, no ensino das nomenclaturas e das regras e as questões da avaliação são, quase sempre, uma verificação do quanto das regras e das nomenclaturas o aluno conseguiu memorizar. As questões de compreensão de texto que compuseram a avaliação da UNDIME, da qual estamos tratando, segundo a autora, constituem a categoria de “compreensão”, conforme quadro seguinte.

Matriz do teste de língua portuguesa – 1995 (cadernos 01 e 02)

Conteúdo das questões	Numero de questões		habilidade					
			Rec.		Comp.		Apl.	
	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2

Compreensão de leitura	06	06			06	06		
Vocabulário	04	04			02	01	02	03
Morfofossintaxe	05	05		02		01	05	02
Fonética/fonologia/ortografia	04	04	03				01	04
Produção de texto	01	01					01	01
TOTAL	20	20	03	02	08	08	09	10

*C = caderno Rec. = reconhecimento Comp. = compreensão Apl. = aplicação

(MARCUSCHI, 1997: 47)

Em 1996, novas avaliações foram aplicadas, agora com itens elaborados pela equipe do NAPE-UFPE. As avaliações anteriores haviam permitido discussões sobre seus resultados e, embora não se tenha comprovado, certamente uma certa inquietação nos professores, oriunda do receio do que seria revelado pela análise dos mesmos. A avaliação assume agora um novo papel: o de ser indutor de mudanças. E isso aconteceria somente se não se procurasse verificar apenas se o aluno sabe aquilo que o professor dizia ter ensinado, como ocorreu nas avaliações anteriores, mas se ele sabe o que de fato deveria saber. Desse modo, era chegada a hora de se assumir uma nova postura teórica na elaboração da avaliação. A concepção de língua como sistema estável e abstrato, que deriva da gramática tradicional, e a concepção de língua como instrumento de comunicação ou como código, que deriva da teoria da comunicação, foram abandonadas e assumiu o seu lugar a concepção dialógica da linguagem proveniente da teoria interacionista.

A avaliação educacional de 1996 optou “por uma noção de língua enquanto um conjunto de usos efetuados pelos falantes no decorrer de suas necessidades de interação social”. Nessa concepção, o conhecimento das normas gramaticais funciona como

“instrumento auxiliar para a análise das questões interativas da linguagem” (MARCUSCHI, 1997: 49 - 50), ou seja, os componentes da língua — a morfologia, a semântica, a fonética e a sintaxe — funcionam com vistas às mudanças que podem ser operadas no sentido do texto. As questões foram elaboradas com base na matriz abaixo.

Matriz para elaboração das questões do teste de língua portuguesa - 1996 (cadernos 01 e 02)

Habilidade	Conteúdo	Nº de questões por caderno	Classificação
A) Compreensão de leitura	I-Organização textual II- Vocabulário III- Morfossintaxe IV- Ortografia	10	Compreensão Compreensão Compreensão Compreensão
		04	
		04	
		02	
Total		20	
B) Produção de texto	Produção de texto	01	Aplicação
Total		01	

Essas avaliações revelaram que não se dava às atividades de leitura o enfoque e o tratamento necessários. Análises de livros didáticos de língua portuguesa, empreendidas nos últimos anos, já tornavam previsível fato como esse, uma vez que demonstram que a qualidade desse material, principalmente no que tange ao tratamento dispensado ao texto, é questionável. Segundo essas análises, as atividades de compreensão de texto são, quase sempre, superficiais, compostas por perguntas como: quem? O quê?, Quando? Onde? Por quê? Essas atividades requerem do aluno basicamente habilidades de reconhecimentos para posterior transcrição. Não que o aluno não precise desenvolver essa habilidade, mas que se busquem desenvolver também habilidades mais complexas, como a de relacionar informações e fatos, a de aplicar conhecimentos adquiridos a

diferentes situações, a de posicionar-se de forma crítica, clara e coerente diante de fatos. Conseqüentemente, como as questões que compunham a avaliação de 1996 não davam ao texto o tratamento igual ao que ele está habituado pelo trabalho desenvolvido na sala de aula, os resultados desse processo avaliativo não foram satisfatórios.

Nas questões relacionadas aos aspectos metalingüísticos, os resultados da avaliação de 1996 foram inicialmente, no meu ponto de vista, surpreendente. Não é novidade que esses aspectos têm sido enfatizados no ensino, até pela concepção de língua como estrutura, como sistema de normas estáveis a qual prevaleceu — se é que ainda não prevalece — nas nossas escolas. Esperava-se, portanto, que os resultados nessas questões bem positivos, o que não aconteceu. Boeckmann, Wanderley e Moraes (1997, p.100. Apud. Suassuna, 2004) justificam:

Considerando-se que os currículos sugerem que os conteúdos gramaticais são enfatizados nas aulas de língua portuguesa, os resultados permitem questionar o enfoque priorizado e levam a supor que a gramática vem sendo trabalhada de forma descontextualizada.

Com relação à produção de texto, nada de surpreendente se revelou: “na quase totalidade dos municípios” submetidos às avaliações e nos dois níveis em que ela se realizou (4ª e 8ª séries) a produção de texto foi “o aspecto mais crítico na aprendizagem em língua portuguesa”. Esse fato é justificado também por Antunes (2003: 25-26), ao analisar “algumas constatações menos positivas” no desempenho do ensino de língua. A autora afirma que, no que diz respeito à produção de texto, a escola tem elegido

a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia.

Como essa foi uma avaliação “com ênfase aos critérios extrínsecos”, alguns aspectos intrínsecos das unidades de ensino não foram observados, mas pode-se considerar que estes aspectos podem ser revelados pelos resultados, ainda que não se estabeleça isso como prioridade . Por exemplo, como se constatou um índice de acerto reduzido nas questões que requeriam manejo do dicionário; deduz-se, então, que uma possibilidade de justificativa para esse fato seria um acervo deficitário desse material na biblioteca da unidade.

Considerando-se as percepções de Scriven, conforme Popham (1998), pode-se perceber que, em 1994, 1995 e 1996, foi aplicada a “técnica da avaliação livre de metas”, já que se focalizaram os resultados e não aquilo que os planejadores do ensino planejaram conseguir.

Considerando, também, a distinção de Popham entre avaliação e pesquisa educacionais, podemos perceber que as avaliações de 1994, 1995 e 1996 apresentaram características de trabalho produzido por avaliador e por pesquisador educacional ao mesmo tempo. A semelhança com pesquisa educacional se evidencia pela busca em se compreender os fenômenos encontrados e se elaborar conclusões, o que encerraria o papel do pesquisador educacional. Entretanto, o mesmo grupo avançou, fazendo, então, o papel de avaliador educacional, quando, a partir dos resultados encontrados, procurou determinar valores aos fenômenos e orientar ações, como vemos em Boeckmann, Wanderley e Moraes (1997:102. Apud. Sussuna, 2004), ao discutir o resultado insatisfatório do aluno na questão de elaboração de texto.

O item explorava o emprego dos elementos de coesão e, segundo informam os relatórios das secretarias municipais, essa prática não é vivenciada adequadamente em sala de aula. Essa constatação reitera a urgência com que a produção de texto deve ser discutida e trabalhada com as equipes pedagógicas e educadores das diferentes redes de ensino.

Podemos exemplificar, também, com o comentário das autoras ao se referir aos resultados também insatisfatórios em questões de vocabulário da avaliação de 1996, quando afirmam: “Neste sentido, é essencial que esse tipo de atividade passe a ser estimulada e vivenciada com maior intensidade na escola”.

2.5.1. AVALIAÇÕES DO SAEBE E SAEPE

Ações empreendidas pelo MEC/INEP/DAEB, desde 1996, deram origem ao Saebe (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o qual, regido pelas atuais preocupações em diagnosticar a qualidade do ensino, procurou elaborar um documento capaz de fornecer elementos úteis para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Para compor esse documento, criam-se matrizes curriculares de avaliação nas quais constam descritores relacionados a conhecimentos, conteúdos e competências referentes a áreas diversas do conhecimento, a saber, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Química, Física e Biologia.

Com relação à avaliação em Língua Portuguesa, fica evidente a adoção da mesma concepção de língua feita presente nos PCNs: a de língua como atividade cognitiva e, ao mesmo tempo, ação interindividual. Dessa maneira, os descritores que passam a compor as Matrizes de Referências do Saebe deverão contemplar conhecimentos e habilidades que o aluno deve dominar para as práticas discursivas diversas, o que exige dele um domínio lingüístico para além do sistema da língua. Obviamente, esses descritores não contemplam todos os saberes e habilidades possíveis e necessários de serem dominados pelos alunos nas três séries em que são avaliados — 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio — mesmo porque contemplar a amplitude

desses saberes é uma tarefa inexecutável, admite-se, entretanto, que a matriz dá conta de fornecer muitos dados que atendem aos objetivos pretendidos pelo Saebe, que são:

- oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos, nas diversas séries e disciplinas;
 - proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
 - desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, incentivando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa e administrações educacionais
 - consolidar uma cultura de avaliação nas redes e instituições de ensino.
- (Saebe, 2001 – Novas Perspectivas, p.7)

Em seu processo de elaboração, a Matriz de Referência do Saebe passou por diversas fases e contou com a colaboração de profissionais da educação de todos os estados do Brasil, incluindo-se especialistas e professores, com base nos múltiplos currículos (estaduais e municipais) propostos pela nova LDB, nas orientações dos PCN e no Guia do Livro Didático, o que garante legitimidade ao documento e compatibilidade com o principal material didático empregado em sala de aula.

A estrutura da matriz é composta por descritores distribuídos em seis tópicos: procedimentos de leitura; implicações do suporte, gêneros e/ou enunciador na composição do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; variação lingüística.

Como alguns descritores estão presentes nas três etapas da aprendizagem avaliadas pelo Saebe, há a preocupação em que os itens que os avaliam apresentem níveis de complexidade diferentes. Afirma Beserra (2002, p.41) que “os graus de complexidade podem resultar da temática desenvolvida, das estratégias textuais

utilizadas e exploradas, dos recursos lexicais, semânticos e sintáticos e de especificações do gênero textual ou da época de produção do texto”.

Com base nos descritores que compõem as Matrizes de Referência para o Saebe são elaborados itens que passam a constituir as provas, as quais contêm 39 itens de Língua Portuguesa ou matemática, distribuídos em três cadernos de treze itens. Os cadernos de questões acompanham questionário de pesquisa sobre as características do aluno, sua situação socioeconômica, aspectos pessoais, como o relacionamento familiar e hábitos relacionados à vida escolar.

No momento da aplicação da prova, o aluno recebe um caderno de provas, sem que escolha se de Língua Portuguesa ou de Matemática e os questionários. O tempo que lhe é dado para responder é distribuído e organizado de tal forma que todos os alunos devolvem os instrumentos no mesmo momento, tenham ou não concluído o processo. Isso garante o sigilo dos itens e, conseqüentemente, a credibilidade dos resultados.

Baseado nos mesmos parâmetros do Saebe, em 2000 foi implantado o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco, o SAEPE. Segundo Beserra, (2002, p. 47) o

“diferencial entre a avaliação do Saebe e a do SAEPE é a maior especificidade dos dados, uma vez que, enquanto a avaliação do saebe é feita por amostragem, a do SAEPE cobre todas as escolas da rede pública estadual e as escolas públicas de todos os municípios que queiram aderir ao sistema.”

Ainda segundo a pesquisadora, os esforços que viabilizaram o SAEPE tiveram início, na verdade, em 1996, quando a equipe do DAEBE/MEC, responsável pela organização do Saebe, solicitou da rede estadual de Pernambuco que analisasse e selecionasse conteúdos significativos à aprendizagem na rede estadual. Daí se começou a produzir um documento de conteúdo único por série e disciplina, o qual, após revisto pelo Saebe, foi devolvido aos estados para processo e validação. Desses conteúdos,

gerou-se a Matriz Curricular de Referência para o estado de Pernambuco, que se constituía, em parte, dos descritores constantes do Saeb.

Após as equipes de coordenação, elaboração e revisão de itens ser organizada e capacitada, estes passaram pelo processo de testagem para verificação do grau de dificuldade que ofereciam e, posteriormente, compuseram os cadernos de avaliação, da qual também faz parte um questionário.

Na primeira aplicação, em dezembro de 2000, foram avaliados, em quatro níveis — 2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino fundamental e 3ª série do ensino Médio — um total de 2.800 escolas das redes estadual, municipal e particular (as que optaram pela participação) e 292.098 alunos.

Diversas foram as críticas à Matriz de Referência de Pernambuco e às avaliações por elas geradas. Grande parte das críticas à matriz diz respeito à questão estrutural, o que a meu ver é menos grave. O que de mais sério se apontou é mesmo a ausência de descritores relativos à produção de texto, o que, na verdade, caracteriza uma falha grave, dada às concepções, especialmente às de linguagem, que determinam a estrutura desses documentos.

Quanto às avaliações, a minha condição de docente e de membro da equipe de elaboração de itens me propiciou uma visão privilegiada da questão. A queixa mais enfatizada pelos professores era a de que as avaliações contemplavam “conteúdos” que não eram “ensinados”, daí “os resultados não poderiam ser outros”. Ora, isso é revelador de uma questão muito séria: as práticas de sala de aula não levam em conta as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois, das críticas feitas à matriz que gerou os itens da avaliação, a única incongruência entre a matriz e os PCNs dizia

respeito à ausência de descritores, como os de produção de texto, uma vez que a matriz segue a mesma linha conceitual dos PCNs.

Por outro lado, alguns questionamentos angustiam por não se encontrar respostas para eles. Um deles é que, se um dos vetores que orientaram a elaboração da Matriz de Referência para o Saeb e, posteriormente, a do SAEPE, foi o Guia do Livro Didático, não deveriam os livros utilizados pelos professores contemplar os tais “conteúdos” de que estes falam? Como aqui não temos espaço para mais reflexões sobre o assunto — e nem é nosso objetivo fazê-lo — abandonemos a questão e nos restrinjamos à Matriz de Referência para Pernambuco e às avaliações do SAEPE.

Por serem mais detalhadas, já que apontam o desempenho individual da escola em cada descritor, as avaliações do SAEPE permitem ao professor empregar os resultados da mesma forma que emprega os resultados de sua avaliação particular, caso opte pela avaliação mediadora, proposta por Hoffmann (1995): como instrumentos de mudança curricular e metodológica.

Muitos professores, de posse dos resultados insatisfatórios dessa avaliação em sua escola, inadvertidamente, tomaram as matrizes como apoio pedagógico. Elas passaram a ser usadas para uma espécie de treinamento para ocasiões vindouras. Esses profissionais não entenderam que, sendo uma matriz de avaliação, ela é reduzida, já que nem tudo o que se ensina é possível e necessário ser avaliado. A matriz de Referência se concentra apenas na área de leitura, não contemplando, por exemplo, habilidades relativas às práticas de produção orais e escritas, o ensino de língua em que se tomasse como referência a matriz seria, no mínimo, reducionista.

Talvez preocupada com essa atitude de alguns profissionais, a equipe organizadora do SAEPE, após submeter a matriz à avaliação crítica de especialistas, a uma

reestruturação — quando, em 2002, ela se tornou mais reduzida — e a novas análises, organizou uma equipe de especialistas com o objetivo de elaborar uma Matriz Curricular de Ensino para Pernambuco. Como não poderia deixar de ser, essa matriz é muito mais ampla que a Matriz de Referência e abarca descritores referentes à produção de textos orais e escritos, conforme orientação dos Parâmetros Curriculares nacionais.

Recorrendo às classificações de Scriven (apud. Pophan, 1998), percebe-se que as avaliações do Saebe e do SAEPE aplicam três modelos de avaliação da educação. O primeiro deles é o *Modelo de Consecução de Metas*, pois, como já dissemos, a matriz que deu origem a essas avaliações se apóiam nos PCNs, estes, por sua vez, apresentam habilidades que os alunos devem dominar e funcionam, portanto, como as metas do ensino. Além desse, aplicam-se, também, os Modelos de Julgamento que Enfatizam *Critérios Extrínsecos* e os que Enfatizam *Critérios Intrínsecos*, uma vez que, em ambas as avaliações, os alunos respondem a questionários que permitem avaliações de outros aspectos que não apenas a aprendizagem. Esses questionários, além de buscarem informações sobre a situação socioeconômica, cultural, pessoal e de práticas escolares do aluno, buscam também informações sobre o professor e sobre a escola.

A respeito do professor, procura-se conhecer suas condições socioeconômicas e profissionais, através de informações sobre as reais condições em que esse profissional desenvolve seu trabalho. A respeito da escola, buscam-se informações sobre sua situação sociodemográfica, suas instalações e equipamentos, as condições em que o diretor atua, as relações interpessoais na escola e questões pedagógicas e profissionais outras. Dessa maneira, assume-se a crença de que os resultados de uma avaliação com base nos critérios intrínsecos sofrem influências de aspectos extra-escolares que não dispensam uma avaliação com base nos critérios extrínsecos simultaneamente. Isso

parte da idéia de que a aprendizagem não se dá apenas na escola, nem pela influência dela, mas ela é um somatório de uma série de fatores os quais auxiliam e enriquecem a aprendizagem ou impedem que ela ocorra de forma plena e satisfatória.

O que, de fato, justifica a inclusão das provas do Saebe e do SAEPE neste trabalho é a tentativa de mostrar a preocupação que se tem hoje em redirecionar as práticas avaliativas, o que averiguaremos, no último capítulo, se acontece também nas provas do vestibular. Se estamos em busca de um ensino mais eficaz, as avaliações devem tentar revelar se essa eficácia tem, de fato, sido alcançada.

Com relação à Língua Portuguesa, tem-se tentado propagar nas escolas uma concepção de língua, a qual, uma vez que essa concepção condicione o ensino, este seja capaz de formar sujeitos que atuem eficazmente com e pela linguagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são prova disso. Alvos de uma série de críticas, foi a partir deles, sem dúvida, que muitas melhorias curriculares aconteceram, já que a seleção de saberes e habilidades que ele apresenta elimina um trabalho desnecessário com saberes que não tinham utilidade na vida do educando, ou mesmo que ele já dominava fora da escola.

Ao mesmo tempo, e agora me restrinjo ao ensino de língua portuguesa, os PCNs apresentam uma série de saberes e habilidades que o aluno precisa dominar, mas com os quais a escola, até algum tempo, não se preocupava, pois achava que era perda de tempo. Exemplo disso é o trabalho com a leitura, o qual foi, muitas vezes, rejeitado em detrimento da prioridade que se dava ao ensino de aspectos metalingüísticos que não garantiam aos alunos a compreensão do funcionamento da linguagem, nem uma atuação satisfatória com ela.

De fato, nas abordagens decorrentes da concepção interacionista da linguagem, afirma Suassuna (2004, 44),

o professor de português não é meramente um transmissor de conhecimentos sobre a língua, assim como o aluno não é um receptor passivo dos mesmos. O professor é um mediador competente entre o aluno e o conhecimento, aquele que deve criar situações para a aprendizagem, provocar desafio intelectual. Seu papel é o de interlocutor, que assimila, orienta e coordena.

Assumindo esse papel, além de adotar a concepção de língua como interação, o que já lhe dá um caráter mais real e mais pragmático, o professor põe em prática a avaliação mediadora proposta por Hoffmann (1995), que afirma que os resultados dessa avaliação tanto podem proporcionar o diálogo entre professor e aluno, através do qual encontram-se novos caminhos para a aprendizagem, como podem favorecer a reflexão crítica do professor (e, por que não, do aluno?) acerca do instrumento e das respostas do aluno.

Por fim retomo Suassuna (2004, p. 91) para quem não se pode “considerar a avaliação como uma fórmula mágica”, nem atribuir a ela o caráter de, por si só, proporcionar “saltos mecânicos de um estágio do conhecimento para o outro. Pelo contrário, para se analisar a perspectiva da avaliação como um processo mediador, de fato, é preciso partir da negação do caráter terminal da prática corrente”.

É de se considerar, entretanto, que, se avaliação não é a “tábua de salvação” do ensino, muitas mudanças podem ser empreendidas a partir dela. Um exemplo disso ocorre no vestibular, o qual, como vemos no próximo capítulo, por manter com o ensino uma relação de “interinfluência”, provocou neste importantes transformações.

Espera-se que as buscas por concepções — de língua, de ensino e de avaliação — mais atuais, mais produtivas e mais próximas da realidade possam, de fato, ser reveladas em próximas avaliações do ensino, como o Saebe, o SAEPE e, por que não, nas provas de vestibular.

3. VESTIBULAR

Freqüentar um curso superior tem se tornado, no Brasil, uma exigência *sine qua non* para o ingresso no mercado de trabalho. Até pouco tempo um curso técnico em nível de Ensino Médio bastava para que o brasileiro conseguisse a qualificação necessária a conseguir um emprego que garantisse o atendimento de suas necessidades pessoais e financeiras.

Entretanto, afirma Vianna (1986), o Ensino Médio profissionalizante sequer alcançou a amplitude planejada, tanto menos conseguiu ser convincente e atraente às escolas. Algumas atitudes políticas se contradizem no apoio ao curso técnico: durante os governos de Emílio G. Médici e de Ernesto Geisel, foram oferecidos bônus aos vestibulandos oriundos de cursos técnicos. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que se tentava estimular a procura por esses cursos, estimulava-se também a procura por cursos universitários.

O aumento do desemprego e, conseqüentemente, a distorção entre o número de candidatos e o de vagas oferecidas pelo mercado de trabalho também favoreceram o aumento da exigência de comprovação de conclusão de curso superior. Isso provocou, ao longo dos tempos, uma grande procura pelo ingresso em universidades, principalmente, nas públicas, pelo baixo custo e pela qualidade que a elas se credita.

Na trajetória que o aluno percorre entre o Ensino Médio e o curso superior, entretanto, encontra-se o vestibular. Ele é o mecanismo encontrado no Brasil para *selecionar* aqueles que apresentam as condições necessárias para freqüentar o ensino de nível universitário.

A seleção de candidatos a cursos superiores não é uma prática exclusiva do Brasil. Mesmo os países mais desenvolvidos que o nosso, como os Estados Unidos e

França, estabelecem seus critérios de seleção, os quais também não estão livres das críticas pela exclusão e pelo subjetivismo que propiciam.

Concordo com Ribeiro (1986, p.31), quando afirma que o problema da seletividade no Brasil não ocorre apenas para a entrada na universidade, mas

“se inicia muito antes, através da eliminação por antecipação, na escola de 1º e 2º graus, no encaminhamento para as carreiras valorizadas diferentemente, segundo a hierarquização ocupacional ditada por fatores históricos, culturais e econômicos, e continua dentro do curso superior, através da evasão”.

A crítica ao vestibular é mais veemente por se tornar mais visível aos olhos da sociedade, afinal, são dezenas ou centenas de milhares de jovens que, na mesma época, são excluídos da possibilidade de freqüentar uma universidade, enquanto as outras formas de exclusão, apesar de não menos avassaladoras, são mais amenas, já que ocorrem todos os dias, em pequenas doses.

Segundo Vianna (1986), “a grande demanda da educação em todos os níveis e a impossibilidade de atendimento imediato a essa solicitação geram, naturalmente, críticas — algumas contundentes, mas não destituídas de sentido — ao mecanismo de acesso ao ensino superior” que, no Brasil, é o vestibular. Sobre ele recai a acusação de ser rígido, pouco criativo e convencional, de desviar o Ensino Médio do que deveria ser seu real objetivo, de ser discriminativo e elitista. Todas essas acusações são frutos da impossibilidade de esse processo se ajustar às necessidades da sociedade.

Um comentário desse autor justifica a importância que se dá ao ingresso em curso superior:

“a universidade, principalmente em nosso contexto educacional, é, por excelência, a instituição responsável pela formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho de uma sociedade que cada vez mais é influenciada pelos avanços da tecnologia” (VIANNA, 1986: 72).

Com essa responsabilidade, é perfeitamente aceitável que haja critérios de seleção aos que lhe terão acesso, portanto, prossegue o autor:

“Sendo uma instituição voltada para a criação do conhecimento (responsabilidade que, bem sabemos, cabe a ela por excelência) exige daqueles que a ela aspiram uma formação intelectual bem estruturada; sendo, também, um centro de formação profissional, estabelece pré-requisitos e procura identificar os que possuem aptidões específicas”.

Na verdade, apesar de algumas pessoas pleitearem a abertura irrestrita das universidades, a maior parte da sociedade brasileira compreende a necessidade de estabelecimento de critérios seletivos. A grande questão é se seria o vestibular, com a estrutura que apresenta hoje, o mecanismo mais justo, o que favoreceria os candidatos de fato mais capacitados ao curso de nível superior.

3.1. RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO VESTIBULAR

Apesar de reconhecido pelas injustiças de que é responsável, o vestibular leva, todos os anos, centenas de milhares de jovens, principalmente, a depositar nele suas esperanças de uma formação profissional. Para os jovens de classes sociais mais favorecidas, a escolha profissional é um mecanismo de continuidade de manutenção de sua situação; para os economicamente menos favorecidos, essa escolha é uma promessa de mudança, uma possibilidade de se chegar a níveis sociais superiores.

Por diversas vezes já se “preconizou” o seu fim e duras são as críticas feitas ao vestibular, entretanto, ao mesmo tempo, credita-se a ele a qualidade de oportunizar os melhores alunos, os mais capazes ao alcance da profissão pretendida. Acrescente-se a isso o fato de que todos reconhecem a desproporcionalidade entre o número de candidatos e as vagas oferecidas pelas universidades públicas, daí a aceitação de um

critério de seleção que, ao menos aparentemente, é justo, já que seleciona os, também aparentemente, mais capazes.

Seguindo a cronologia apresentada por Guimarães (1984), Leser (1985), Ribeiro (1986), Neto (1986), Vianna (1986) e Santos (1988), é possível entender o surgimento dos critérios de ingresso à universidade, desde o “exame vestibular”, passando pela instituição do “concurso vestibular” unificado até o vestibular individualizado, tal como ocorre hoje. Segundo Santos (1988), só após a chegada de D. João VI ao Brasil foram criadas instituições de ensino superior no país. Nessa época, se faziam exames para que se identificassem os alunos que tinham condições de prosseguir os estudos. Surgiam, então, nessa época, cursinhos preparatórios como os de hoje, com a finalidade de habilitar para esse fim.

Em 1911, criou-se o ‘exame vestibular’ com a finalidade de permitir o ingresso no ensino superior, mas apenas em 1925 “se adotou o *numerus clausus* — número de vagas pré-fixadas” (SANTOS, 1988:11). Quem desejasse entrar num curso superior, afirma Guimarães (1984, p.11), deveria “se submeter a uma espécie de exame de estado”, no entanto, os “exames preparatórios” de final de curso era o que acabava mesmo por garantir a vaga em uma universidade. A partir de 1915, segundo a autora, os candidatos ao curso universitário deveriam apresentar “certificado de aprovação em todas as matérias constantes do currículo do Colégio Pedro II, dado pelo próprio colégio” ou por outras instituições a ele equiparadas.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e foram feitas, a partir de então, várias reformas no sistema de ensino. Em 1931, afirma Santos (1988), havia, no Brasil, 137 estabelecimentos de ensino secundário e três anos depois esse número já era de 379 e atendia a 65. 788 alunos. Esse ensino secundário atendia a dois grupos de alunos: os

que cursaram o ensino *fundamental*, curso de cinco séries seguintes ao primário, e o ensino *complementar*, curso de dois anos seguintes ao fundamental, com a função de preparar para o exame vestibular, como os nossos cursinhos hoje. Por sua função, o complementar se dividia em três grupos, conforme os cursos escolhidos pelos alunos: o pré-jurídico, para os pretendentes ao curso de direito; o pré-médico, para os pretendentes aos cursos de medicina e farmácia; e o pré-engenharia, para os cursos de engenharia ou arquitetura.

Em 1942, explica Santos (1988), sob o Decreto-Lei 4 244, de 09/04/1942, foi realizada a “Reforma Capanema”, a qual instituiu o esquema de quatro anos para o curso ginásial, mais três para o colegial. Guimarães (1984) explica que surgiu, então, o chamado “princípio de equivalência” e passaram a vigorar o ensino clássico e o científico como pré-requisitos para o exame vestibular, ou exame de habilitação, conforme se queria chamar. Nessa época, o vestibular tinha a função diagnóstica, ou seja, a de examinar as condições dos alunos que pretendiam ingressar no ensino superior e de classificá-los pelo desempenho apresentado com vistas ao número de vagas. Além disso, cada curso fazia seu próprio exame, que, conforme determinava o Ministério da Educação, era composto de prova escrita, realizada em no máximo duas horas, não era identificada e era corrigida por três professores; e prova oral, realizada em até vinte minutos com cada aluno e com três examinadores. A média final resultante desse processo deveria ser superior a cinco.

Esse critério de avaliação foi, muitas vezes, contestado por professores e, principalmente pelos candidatos, os quais se opunham à falta de fidedignidade dos resultados. O professor Walter Sidney Pereira Leser, professor da Escola Paulista de Medicina, certa vez escreveu em relatório solicitado pela Assembléia Universitária que

a prova escrita estava sujeita à influência de diversos fatores alheios aos objetos de julgamento. Quanto à prova oral, escreveu o professor, que “não afasta muitos dos inconvenientes da escrita, permitindo, sobretudo, que pese consideravelmente o coeficiente pessoal do examinador, tanto na tradução numérica do seu julgamento final, como na maior ou menor clareza com que apresenta as questões” (LESER, 1985: 4). Dessa forma, era posta em xeque a validade dessas provas, já que se admitia que a fadiga do processo, aliada a outros fatores de ordem pessoal dos examinadores, interferia nos resultados dos candidatos, cuja sorte era determinada pelo encaminhamento casual para uma ou outra banca.

De fato, o processo “artesanal” com que era feita a seleção dos candidatos aos cursos universitários permitia aos examinadores fazerem ajustes, atribuindo nota baixa na prova oral ao candidato que tivesse resultado insatisfatório na prova escrita. E era desse modo que se ajustava também o número de candidatos ao número de vagas disponíveis e também se evitavam reclamações pelo não aproveitamento de candidatos com resultados suficientes para ingressar na universidade.

O clima de tranqüilidade não durou muito, pois, por volta de 1952, as primeiras inquietações começam a se tornar mais explícitas, uma vez que essas seleções ocorriam sempre da mesma maneira, sem que lhes fosse impresso qualquer sinal de aprimoramento. Segundo Vianna (1986), os próprios professores começaram a apresentar sugestões de mudanças, as quais vão, aos poucos se sucedendo. Como exemplo dessas mudanças, em 1953, a Escola Paulista de Medicina incluiu em seus vestibulares testes de inteligência, com ponto sorteado. Essas avaliações ganharam alguma simpatia, mas não interferiam na classificação dos candidatos, o que só passou a acontecer alguns anos depois. Em 1954, antecipando-se à Lei 5. 540/68, a mesma

instituição adota provas objetivas em lugar das tradicionais. Essa forma de avaliação recebeu o apoio de Walter Leser, que discutira, no já citado relatório, a validade do julgamento de uma prova pelo sorteio de alguns tópicos específicos de uma matéria e a validade de uma prova marcada pelos imprevistos e pela subjetividade. Era o início do vestibular unificado que vigorou durante muitos anos em nossas instituições.

O vestibular unificado, regulamentado pela Lei 5. 540, segundo Ribeiro (1986), tentava

“por um lado, racionalizar, do ponto de vista do candidato, o acesso a uma vaga, já que com um único exame disputava vagas em várias instituições. Do ponto de vista das instituições, evitava-se a múltipla matrícula de um mesmo candidato em várias instituições, com prejuízo da filosofia dominante de pleno preenchimento das vagas”.

Santos (1988) explica que a partir de 1961 aumenta a procura pelos exames vestibulares, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 4 024/61 permite que não apenas os alunos do curso colegial tenham acesso a esses exames, mas o amplia para os alunos do curso técnico, sem a necessidade do ‘complementar’.

Segundo Guimarães (1984), em 1964, a política econômica aplicada favorecia a concentração de renda e dificultava a ascensão social que passou a exigir uma maior escolarização. Assim, entre 1964 e 1968 a discrepância entre o número de candidatos e o de vagas foi alarmante. As vagas tiveram um acréscimo de 56%, enquanto o número de candidatos chegou a 120%, dessa forma, houve um excedente de candidatos na ordem de 212%.

Colabora com isso a instituição, em 1971, do “ensino de segundo grau diversificado em habilitações”, as quais eram obrigatórias a todos os alunos e,

posteriormente, em 1982, a aprovação da lei 7 044/82, “que permitia a instalação de cursos sem a parte obrigatória de formação especial”.

Diante, agora, do enorme contingente de candidatos, o exame vestibular precisa de algumas reformas e o faz eliminando as provas orais e adotando de vez as provas “objetivas”.

Como não há vagas para todos, surgem nessa época, os “autodenominados excedentes”. Eram, segundo Guimarães (1984), “125 mil alunos em todo o país”, aprovados no vestibular, mas impedidos de ingressar na universidade por falta de vagas. Candidatos que obtêm a nota mínima de cinco, mas “na classificação ocupam postos além do *numerus clausus* para cada curso em cada escola” (SANTOS, 1988:16). Esse grupo começa, então, a fazer manifestações para a ampliação do número de vagas. Guimarães (1984) explica que o Brasil havia assinado alguns acordos com a USAID, entre 1964-1988, os quais previam “aplicação de recursos na educação e uma reorientação da política educacional”, que visava à centralização de poderes no MEC e no Conselho Federal de Educação, além da redução das políticas desenvolvidas pelos estados.

Em 13 de dezembro de 1968, com o decreto AI n 5, o governo começa um processo de ataque aos movimentos estudantis pela reforma universitária, os quais recebiam apoio de muitos professores. Com o Decreto-Lei 477, o MEC recebe plenos poderes de afastar por três anos estudantes envolvidos em “atividades consideradas atentatórias à segurança nacional”, além de poderes para demitir e impedir que no prazo de cinco anos viessem a trabalhar em universidades funcionários e professores envolvidos na mesma questão.

Como as medidas não fossem suficientes para calar os movimentos, Santos (1988) afirma que o governo, através do Grupo de Trabalho e Reforma Universitária, conseguiu aprovar a lei 5.540/68, a qual, nos artigos 17 determina:

“Art. 17 — Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de curso:

a) de graduação, abertos à matrícula dos candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e que tenham sido classificados em concurso vestibular;

Art. 21 — o concurso vestibular, referido na letra ‘a’ do artigo 17, abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar esse nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para cursos superiores.

Parágrafo único — dentro do prazo de três anos a contar da vigência desta Lei o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular de acordo com os estatutos ou regimentos” (VIANNA, 1986:101).

Essa foi a maneira encontrada pelo governo para “calar” os movimentos populares pelo aumento do número de vagas nas universidades. Em vez de atender às suas necessidades possibilitando um maior acesso ao ensino superior, ele instituiu o concurso vestibular. Dessa forma, o que antes examinava se o aluno detinha os critérios mínimos pré-estabelecidos para ocupar uma vaga no ensino superior e o aprovava com nota superior a cinco, agora tem caráter classificatório e o ordena, do mais alto para o mais baixo, tendo como parâmetro, além do desempenho do aluno, as vagas disponíveis.

De qualquer modo, o texto da lei 5.540/68 vem confirmar o que dissemos no subtópico 2.1.2, ao falarmos sobre os aspectos ideológicos subjacentes a avaliações e que reitero agora através de Bakhtin (2004, p. 95) “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial. É assim que compreendemos as

palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. Ficou evidente o peso de uma única palavra — “concurso”, em vez de “exame” vestibular — no encaminhamento histórico que o vestibular sofreu dali em diante.

Apesar de essa medida ter surtido o efeito desejado, eliminando as manifestações, surge, a partir disso, um outro grande problema que é o fato de que, nos grandes estabelecimentos, onde a concorrência é muito maior, não se podia evitar que vários candidatos obtivessem a mesma classificação. De fato, um concurso realizado numa única etapa possibilita esse problema, mas para isso também há uma solução: selecionam-se os candidatos em duas etapas. Na primeira são eliminados dois terços dos candidatos, dessa forma fica mais fácil a classificação da segunda fase. Segundo Vianna (1986, p. 73), a segunda fase do modelo baseia-se em questões discursivas, que, de acordo com seus defensores, “mediriam mais adequadamente as aptidões dos candidatos”, mas bem, sabemos, é mais preocupante, em face da subjetividade dos julgamentos possíveis. Esse critério ganhou a adesão das maiores universidades do país, entre as quais, a Universidade Federal de Pernambuco, cujo vestibular vamos detalhar no capítulo seguinte.

Com o passar do tempo, várias outras reformas no processo de seleção de candidatos ao curso superior ocorreram. O vestibular unificado, que perdurou até a década de 70, entrou em declínio tal, a ponto de hoje já não se falar mais nele. Quando se fala em vestibular unificado, faz-se referência, na verdade, ao fato de que algumas provas são aplicadas, no mesmo período, a grupos de candidatos e a instituições diferentes. Algumas instituições normalmente particulares — que têm se multiplicado em todo o país — recorrem a esse recurso hoje para baratear o custo do processo

seletivo, com material, mão-de-obra para a elaboração, correção e com a tecnologia de que precisa na organização dos resultados. Garantem, dessa forma, além de redução dos custos, uma garantia maior da qualidade, já que, na maior parte das vezes, contratam “empresas especializadas na elaboração de provas”, denominação inadequada, mas não pejorativa que aplico a algumas instituições, como a Fundação Carlos Chagas, a COVEST/ COPSET, a CESGRANRIO, a FUVEST e outras, cuja qualidade técnica das provas e qualificação dos profissionais que as elaboram não me cabe aqui discutir, nem comparar.

Entre as mudanças ocorridas no processo seletivo para acesso às universidades, ocorreu a inclusão, na década de 70, das prova de redação. Além disso, algumas universidades, como a UNICAMP, elaboram suas provas, quase que exclusivamente, com questões abertas ou discursivas. Outras, como a Universidade Federal da Paraíba, experimentam o “vestibular seqüencial, no curso do 2º grau”. Segundo Vianna (1986, pp. 73-4), esse modelo objetiva principalmente eliminar o caráter episódico” do vestibular e “visaria acompanhar o desenvolvimento do estudante ao longo de três anos, trazendo-lhe um perfil de seus conhecimentos e aptidões, a fim de melhor situá-lo no contexto da vida universitária”. Evita-se, dessa maneira, ao menos em parte, as correrias e tensões do vestibular convencional e evita-se, também, que o candidato precise, ao final do 3º ano, fazer provas cumulativas com conteúdos das séries anteriores, o que representa uma tentativa de tornar mais justo esse inevitável processo. Esse modelo, segundo Vianna (1986, p.73), é amparado em uma proposta apresentada inicialmente “pela Fundação CESGRANRIO em reunião nacional realizada em junho de 1985 e, posteriormente, pela Universidade de Brasília, em seminário promovido pelo MEC em dezembro de 1985,” quando foi discutido o vestibular da época. Não se tem, ainda,

pesquisas que evidenciem os resultados da aplicação desse processo pela Universidade Federal da Paraíba, mas sabe-se que ele precisa ser muito bem analisado para que o já perturbado processo não entre em convulsão.

Por fim, podemos citar uma tendência ainda tímida de valorizar o desempenho dos alunos no Ensino Médio para o ingresso em uma universidade. Dessa forma, o critério para esse ingresso seria uma análise do histórico escolar do candidato, seguida de uma verificação da cultura geral dos aspirantes. Apesar de louvável, essa iniciativa é, também, preocupante. Primeiro, é necessário considerar que as escolas expressam o desempenho dos alunos com critérios diferentes: algumas com conceitos, outras com notas e há ainda as que adotam critérios mistos. Dessa forma, como se fazer a equivalência? Além do mais, o candidato que apresentasse bons conceitos seria mesmo mais capaz do que outros com conceitos mais baixos, se umas instituições são mais rigorosas que outras em as avaliações? Vianna (1986, p.74) afirma que a “análise dos históricos escolares não é um problema simples de resolver e demandaria um considerável período de tempo impossível de conciliar tendo em vista a pressão com que é realizado o processo de seleção para a universidade”.

O que se evidencia por essas medidas é que a autonomia de que dispõem as universidades tem favorecido a busca de maneiras mais humanas de aplicação de seleção de candidatos. A sociedade e os membros das universidades como um todo têm a consciência da necessidade de mudança nesse sistema, o difícil é realmente encontrar aquele que concilie as vagas disponíveis com as condições do ensino nas escolas e as estruturas da sociedade hoje.

3.2. CONSTITUIÇÃO DAS PROVAS DO VESTIBULAR: QUESTÕES OBJETIVAS E REDAÇÃO

Já dissemos que o vestibular unificado requeria que a aplicação das provas ocorresse ao mesmo tempo em todas as regiões do país, com o mesmo programa e a mesma estrutura, ou seja, questões objetivas. Com o tempo, entretanto, e em virtude das críticas que sofreu associadas à autonomia que as universidades voltaram a ter, a unificação foi entrando em declínio. Santos (1988) declara que as críticas às questões objetivas que compunham as provas da FUVEST levaram algumas instituições a se desligarem dela, a fim de selecionar seus candidatos seguindo critérios próprios.

Em decorrência das mudanças conceituais e teóricas que foram incorporando, as provas foram assumindo estruturas diferentes. Em 1977, pelo Decreto 79. 298, passou-se a incluir no vestibular as provas ou questões de redação. Como a relação vestibular/ensino sempre foi muito estrita, observava-se, antes da implantação da redação, que as escolas estavam muito empenhadas no treinamento do aluno para marcar questões objetivas. Segundo Castro (1981) a prática de redação nas escolas estava diminuindo e levando os alunos a serem ineficientes nas atividades de produção escrita. Os meios de comunicação, segundo Soares (1978), divulgavam amplamente o problema, expondo mostras do uso incorreto do português e acusando de “decadente e insatisfatório o ensino e a aprendizagem do português nas escolas brasileiras”. Essa inclusão, entretanto, de acordo com resultados de pesquisas realizadas pelas Fundações Carlos Chagas, CESGRANRIO e FUVEST, não resultaram a melhoria esperada no desempenho do aluno com a escrita, pois, acredito, havia duas etapas a serem cumpridas: primeiro, a escola teria que reincluir as atividades escrita em sua prática

pedagógica, depois, as escolas teriam que reaprender a ensinar os alunos a escrever para cumprir finalidades diversas, entre as quais, cumprir com a exigências dos vestibulares.

Segundo Soares (1978), uma opção que pareceria mais adequada para muitos,

“seria adotar, num primeiro momento, as medidas que visam ao aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem do português, e que conduziriam um melhor desempenho lingüístico, para só então, num segundo momento, adotar medidas que exigem, em situação de avaliação, um desempenho lingüístico que não teve condição de desenvolver-se satisfatoriamente”

na, então atual, situação ensino-apredizagem. Obviamente corria-se o risco, adotando tal medida, de estimular a escola a continuar o processo de treinamento para “passar na prova do vestibular”, mas isso sempre aconteceu e, pelo menos assim, se evitaria cometer as injustiças de que foram vítimas tantos vestibulandos. No entanto, isso não aconteceu, logo que se promulgou o Decreto, ele passou a vigorar.

Tal como Cartone (1980) e Leser, responsável por esse tipo de questões quando fora implantado o vestibular unificado (1985), Soares (1978) não atribui às provas objetivas as culpas que lhe estavam atribuindo. Segundo a autora, as questões de múltipla escolha exigem do candidato habilidade de leitura e reconhecimento da resposta correta, resultantes do “exercício de reflexão, de aplicação, de análises e de sínteses de conhecimentos”. O grande erro no que diz respeito a esse tipo de questões, afirma Cartone (1980), na verdade, está em se acreditar que, para elaborá-la, basta conhecimento sobre a área do conhecimento a que ela se relaciona. Isso, afirma a autora,

“é imprescindível, mas não é suficiente: é fundamental conhecer a metodologia da prova, sob pena de armar questões defeituosas que se anulam por si mesmas. Uma prova de língua portuguesa bem elaborada pode verificar todos os itens de um programa (o que seria inconcebível em prova

discursiva) e, até, a capacidade do candidato para redigir e pontuar”.

A despeito dos argumentos de que a inclusão da prova de redação favoreceria ainda mais “candidatos oriundos de estratos sócio-econômicos mais elevados”, a redação assumiu caráter irrevogável e mais, passou a ser, em algumas instituições, critério de eliminação do candidato que tivesse desempenho insuficiente nessa prova.

Essa atitude ganhou o apoio de pessoas mal informadas, as quais desconheciam as verdadeiras razões dos problemas lingüísticos de muitas pessoas. A questão do uso deficiente da língua materna, segundo Soares (1978), não é exclusivamente verificada na Brasil ou nos demais países em desenvolvimento ou sub-desenvolvidos, “na Europa, nos estados Unidos, nos países da América Espanhola, o problema vem sendo insistentemente levantado, estudos e pesquisas vêm sendo feitos, reformas de ensino têm sido tentadas”. Ele não apresenta uma só causa, como o fracasso escolar, como se pode pensar, ms várias são as razões e muitas delas ultrapassam os limites de alcance das escolas.

Entre os fatores responsáveis por essa deficiência no uso da língua materna, a autora inclui o fato de estarmos cada vez mais expostos aos meios de comunicação que exploram o aspecto visual, suplantando, assim o hábito de ler e de escrever pelo de ver. Além do mais, fatores sócio-econômicos também poderiam explicar esse insucesso: “pesquisas lingüísticas já demonstraram que desigualdades sociais conduzem a desigualdades culturais que se manifestam especialmente no desempenho lingüístico” (SOARES, 1978:55). Não se quer dizer com isso que pessoas de classes sociais menos favorecidas falem errado ou apresentem um déficit lingüístico, mas, entre outras razões, as poucas ocasiões em que precisam empregar a norma padrão não contribuem para que esse uso se torne satisfatório.

É reducionismo, portanto, creditar às provas objetivas no vestibular, assim como às práticas pedagógicas somente, a responsabilidade pelos problemas lingüísticos e, assim, tomar medidas que, além de não solucionar os problemas, podem gerar mais injustiças sociais.

Em relato sobre sua experiência como membro do grupo responsável pela prova de redação da Fundação Carlos Chagas, Flávia de Barros Carone (1980) aponta resultados interessantes quanto à inclusão da prova de redação naquela instituição. Segundo ela, a preparação para esse trabalho compreendeu várias etapas pensadas, discutidas e praticadas com muita seriedade e profissionalismo. Primeiro o grupo de quatro pessoas selecionou o tipo de texto que seria solicitado — o dissertativo —, depois fora preparada uma tabela de critérios para a correção, os quais correspondiam a três naturezas: a estrutura (organização e paragrafação), de conteúdo ou discursiva (coerência, clareza, manutenção do tema etc) e de expressão ou lingüística (ortografia, pontuação, concordância, etc.)

O passo seguinte seria testar a eficácia do empreendimento. Para isso, 160 estudantes que haviam se submetido ao vestibular daquele ano escreveram um texto cuja temática exigia “apenas uma reflexão sobre algo” e que, para eles, naquele momento, provavelmente se constituía uma preocupação: o papel do indivíduo de formação universitária na sociedade a que pertence. As redações foram divididas entre os quatro componentes e todas elas avaliadas pelos quatro membros individualmente, sem que eles pudessem trocar impressões sobre os textos. Um mês depois, concluído o trabalho, o coordenador do grupo, professor H. M. Vianna apresentou um relatório, segundo o qual os professores, todos muito bem qualificados e com vasta experiência em orientação de produção de texto, revelaram discrepâncias em seus julgamentos, às

vezes com larga margem de diferença, ou seja, seria impossível eliminar os fatores subjetivos no julgamento de textos.

Daí, poderíamos nos interrogar, mais uma vez: até que ponto a inclusão de provas de redação no vestibular é capaz de sanar as injustiças do vestibular e os problemas do ensino da língua, que, de acordo com algumas pessoas, é responsável pelo uso inadequado da língua materna?

Na verdade, o grande favorecimento que se pode imputar a essa medida é a de que, uma vez que a escola toma o programa dos vestibulares como programa de ensino, elas, certamente passariam a incluir as aulas de produção de texto em sua grade curricular, o que fato aconteceu. Isso, entretanto não garantiu aos vestibulandos um melhor desempenho lingüístico nem na vida, nem nas provas. Comprova isso a quantidade de “pérolas do vestibular” que comumente são expostas pelos meios de comunicação. Apenas mais recentemente, segundo Rocco (1992), começou-se a perceber uma melhora na qualidade dos textos dos vestibulandos, até porque não se trata apenas de incluir redação na grade curricular, mas o que vai, de fato, ser objeto de ensino e como esse objeto vai se apresentar nessas aulas. Outras medidas com vistas a solucionar o problema fogem do âmbito da escola, ou somente dela, pois são mais completas e abrangentes do que a escola pode alcançar.

3.3. CURRÍCULO ESCOLAR/ CURRÍCULO EXIGIDO NOS VESTIBULARES

A necessidade de eliminar tantos candidatos numa avaliação levou algumas instituições organizadoras de vestibular a buscar recursos os quais ferem o regimento regulador do sistema, especialmente o artigo 21 da lei 5. 540/68 em três aspectos: um

deles diz respeito ao currículo exigido nas provas, os outros dois dizem respeito ao objetivo dessas provas e ao seu nível de complexidade.

O artigo 21 da lei já mencionada determina que esses concursos abrangerão “conhecimentos comuns às diversas formas de educação de segundo grau”. Ocorre, entretanto, que a mesma lei relegava ao Conselho Federal de Educação indicar “até” cinco disciplinas que obrigatoriamente comporiam o Ensino Médio. Foram indicadas, segundo Santos (1988), Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. Esta última poderia se desdobrar em Física, Química e Biologia. Essas disciplinas foram selecionadas também para compor o conteúdo comum ao vestibular. À escola caberia a escolha de uma disciplina na composição de seu currículo e a maioria delas escolheu Língua Estrangeira. O Conselho Federal de Educação se ocupou também de substituir os programas oficiais e instruções metodológicas por objetivos para cada disciplina, o que acabava por deixar a cargo da escola a seleção de conteúdos.

Em 1971, aprova-se outra lei, a 5 692/71, a qual, entre outras coisas, atribuía mais uma vez ao Conselho Federal de Educação a competência de fixar matérias obrigatórias à composição do “núcleo comum” do agora “segundo grau”, em vez de segundo ciclo. Nessa tarefa, o CFE selecionou Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia, facultando mais uma vez Língua Estrangeira e possibilitando às Ciências Físicas e Biológicas se desdobrarem em disciplinas instrumentais da “parte instrumental do currículo”. Mais uma vez, o CFE foi flexível com as escolas, deixando a cargo delas a elaboração dos programas.

Um dos problemas é que os grandes vestibulares elaboraram seus próprios programas, tomando-os como se fossem comuns a todos os alunos do segundo grau. Passou a fazer parte do vestibular, por exemplo, Língua Estrangeira, que era matéria

optativa e que, por ser incluída no vestibular, passou, posteriormente, a fazer parte do currículo.

O vestibular constava também de provas de Física, Química e Biologia separadamente, aumentando o número de disciplinas a cujas provas os candidatos deveriam se submeter e levando muitos alunos a tirarem nota zero, já que, na escola, essas disciplinas eram trabalhadas apenas superficialmente, por serem constituintes de uma única disciplina, desse modo, os candidatos eram avaliados em disciplinas que não estudaram. Comparando com o currículo atual, percebemos que algo já começa a acontecer naquela época: é o fato de as escolas mudarem seus currículos para se adaptarem ao vestibular. Digo isso porque hoje é comum, por exemplo, muitos professores de Língua Portuguesa restringirem seu trabalho da sala de aula ao estudo da metalinguagem e argumentarem com o fato de que, se não o fizerem, não estarão preparando os alunos para o vestibular. A exemplo disso, cito Nascimento (2001,p22)

Sabe-se que o vestibular foi um dos responsáveis pela desarticulação do estado de texto da análise dos elementos lingüísticos, com os quais ele se constrói. Isso provavelmente porque, por muito tempo, o perfil da maioria das provas do vestibular para o ingresso em universidades de todo o Brasil caracterizou-se por solicitar a análise de elementos descontextualizados e, paralelamente, a produção de textos, geralmente dissertativos.

Embora o tratamento dessa questão para verificarmos até que ponto esse argumento tem consistência só aconteça no próximo capítulo desse trabalho, nada nos impede de agora anteciparmos uma questão importante: o vestibular representa o objetivo maior do ensino, sobretudo no Ensino Médio. Ele se constitui o foco das atenções, tudo ocorre em função dele. O vestibular é visto como uma instituição tão rígida, tão “imexível”, que cabe à escola mudar seu programa, sua metodologia para se adequar a ele, não é ele que precisa se adequar à realidade da escola. Dessa forma,

talvez se possa justificar, de fato, o trabalho de sistematização da língua empreendido por alguns professores.

Santos (1988) reflete que muitas pessoas que ignoram os fatos reais começaram a questionar a qualidade do ensino secundário pelas notas do vestibular. É bem verdade que até hoje, ou talvez devesse dizer principalmente hoje, a qualidade do ensino, em todos os seus níveis, é merecedora de questionamento, mas não dá para fazê-lo com base em critérios errados. As notas, na verdade, não eram frutos de um mau serviço prestado pelas escolas, esse desserviço era prestado pelo vestibular, que avaliava os candidatos em disciplinas que não constituíam a grade curricular, portanto, ou não eram estudadas ou eram estudadas apenas superficialmente.

Equívoco semelhante, embora de outra ordem, ocorre hoje, principalmente com os jovens de classes sociais menos privilegiadas. Ora, no intuito de eliminar um número cada vez maior de candidatos, haja vista que a procura por uma vaga em curso universitário tem aumentado consideravelmente, já que o mercado de trabalho exige uma qualificação cada vez maior, as provas de vestibular, principalmente para as universidades públicas, exigem que os candidatos mostrem conhecimentos ainda mais profundos. O problema é que não há investimentos suficientes nas escolas públicas para a melhoria na qualidade do ensino. Em contrapartida, as escolas particulares e os cursinhos acirram a concorrência entre si, buscando introduzir um número cada vez maior de jovens nas universidades. Concentra-se aqui uma das grandes injustiças do vestibular: o continuísmo social, pois são oportunizados ao ingresso nas universidades públicas exatamente aqueles jovens que já foram beneficiados com condições financeiras que lhes permitiram estudar em ótimas instituições particulares. São

excluídos os jovens que mais precisam dessas instituições para adquirir profissionalização e, provavelmente, melhorias em suas condições de sobrevivência.

Visando a solução desse problema, algumas universidades públicas têm recorrido ao sistema de cotas, o qual pretende favorecer grupos excluídos: os negros e os alunos provenientes das escolas públicas. Para muitos, essa medida tenta resolver uma injustiça gerando outra, já que muitos candidatos que não são favorecidos com o ingresso nas universidades conseguem notas superiores aos que conseguem esse ingresso por se incluírem nos grupos favorecidos pelas cotas. Além disso, a definição racial é polêmica no Brasil e o critério de classificação racial é o da autodefinição. Apesar de ser o critério mais democrático que o implantado e outros países, qualquer pessoa que queira se beneficiar com o sistema pode se autodenominar, ainda que indevidamente, afrodescendente e, assim, acabar excluindo um verdadeiro afrodescendente.

Outro aspecto que releva do sistema de cotas é a dúvida acerca de quem esse sistema deve realmente tentar favorecer: o negro ou o aluno da escola pública, pois é verdade que o negro compõe uma parcela sensivelmente menor dos universitários, mas há negros economicamente bem favorecidos, assim como há brancos nas camadas sociais menos privilegiadas. Seria, portanto, talvez mais justo tentar beneficiar os alunos das escolas públicas, pois lá estariam negros e brancos menos oportunizados.

3.3.1. COMPLEXIDADE E OBJETIVOS DAS PROVAS DO VESTIBULAR

O artigo da lei 5. 540/68, que já mencionamos, determinava que o nível de complexidade das provas do vestibular deveria ser compatível ao ensino do segundo grau. Na verdade, ainda que uma prova tenha um nível baixo de complexidade, se as disciplinas avaliadas e os conteúdos que a constituem são desconhecidos dos

candidatos, conforme já vimos que ocorreu, esse nível de complexidade já aumenta consideravelmente. Retomando alguns fatos, lembramos que o “exame vestibular”, de caráter diagnóstico, deu lugar ao “concurso vestibular”. Trata-se, agora, portanto, de provas de caráter classificatório e que conta com uma discrepância candidato/vaga tão grande que precisa ser aplicada em duas fases para que possa, na primeira fase, dependendo da universidade e do curso, eliminar cerca de 60% dos candidatos. Para isso, faz-se necessário o aumento do nível de complexidade das provas na segunda fase, razão pela qual se consegue realizar o corte necessário. O aumento dessa complexidade representa, portanto, um mecanismo de eliminação de candidatos.

Santos (1988), ao apresentar o quadro em que constam dados sobre a média e a nota de corte dos candidatos dos candidatos ao vestibular pela FUVEST em 1980, mostra que, entre os candidatos eliminados, muitos estavam acima da média do curso e abaixo da nota de corte. Ao mesmo tempo, são aprovados alunos em situação inversa, ou seja, com notas abaixo da média do curso e acima da nota de corte. Caracteriza-se, portanto, na FUVEST, e acredito que não apenas lá, mais uma das grandes injustiças do vestibular: a de se excluir da possibilidade de participar da segunda fase candidatos com bom desempenho, enquanto outros que apresentaram mau desempenho acabam por ser convocados. Isso é consequência do alto nível de complexidade das provas, o qual varia de um curso para o outro, mas também, reconhecidamente, admite-se que, nas universidades públicas, o aumento desse nível ocorre devido aos critérios de seleção adotados e à insuficiência de vagas para a tender à imensa procura.

Estranho é o fato de que, após passar pela primeira fase, haja candidatos com nota zero em algumas disciplinas. Santos (1988) conta isso nas provas da FUVEST e essa realidade pode ser constatada também nas provas da COVEST para ingresso na

Universidade Federal de Pernambuco, as quais analisaremos no próximo capítulo. Tal como Santos, eu questiono — embora conheça a resposta — se todos os eliminados também tirariam nota zero, por exemplo, nas provas de redação, que são obrigatórias a todos os que fazem a segunda fase, embora nessa etapa o candidato seja avaliado apenas nas matérias importantes para o curso que almeja.

Há um aspecto que devemos lembrar e que, paradoxalmente, preocupa e conforta: é a lembrança acerca das condições e das finalidades de aplicação dessas provas. Como já dissemos, essas provas são classificatórias, apresentam um alto nível de complexidade, além do mais, e agora me restrinjo mais diretamente às provas da Universidade Federal de Pernambuco, na primeira fase, são realizadas em vários dias, com várias matérias. Em que isso influencia os resultados? Ora, em primeiro lugar, na maioria das vezes, a carreira é escolhida em consideração às aptidões do candidato. Essa aptidão é responsável pelo seu bom desempenho nas matérias em que ela se concentra e, quando o candidato precisa ser avaliado em todas as áreas do conhecimento, sua média geral é prejudicada em virtude das disciplinas para as quais ele não tem aptidão. No caso das provas para a Universidade Federal de Pernambuco, por exemplo, um candidato ao curso de medicina pode ser eliminado na primeira fase por conta de um resultado insuficiente na prova de Língua Estrangeira, que pouco irá contribuir para o seu desempenho profissional.

Em segundo lugar, o fato de o aluno fazer provas em vários dias, associando-se à pressão da família e à expectativa geral do momento, leva o candidato a um estado psicológico que certamente também afetará seus resultados.

Eu havia dito que isso ao mesmo tempo preocupa e conforta e agora me explico. Preocupa saber que há poucas expectativas de mudanças desse quadro, já que o número

de candidatos tem crescido sempre muito mais que o de vagas e que, desse modo, esse processo injusto e excludente persistirá por muito tempo, roubando de muitos jovens, sobretudo, conforme já dissemos, os de classes sócias populares, a esperança de mudar para melhor o curso de sua história. Conforta, entretanto, acreditar que o ensino não está tão caótico a ponto de levar tantos jovens, egressos do ensino médio, a tirar nota zero numa prova cujo nível de complexidade se dá em consonância com as exigências desse nível do ensino, o que, já dissemos, não ocorre.

Ainda segundo o artigo 21 da lei 5. 540/68, o vestibular era aplicado com o objetivo de avaliar a formação dos candidatos e suas aptidões aos cursos universitários pretendidos, o que bem sabemos que já não ocorria. O Grupo de Trabalho e Reforma Universitária, o mesmo que transformou o exame vestibular em concurso vestibular, em seu anteprojeto, no entanto, afirma a pretensão de diagnosticar a escolaridade média dos candidatos e distribuí-los equitativamente nas vagas disponíveis através do vestibular. A segunda finalidade é clara e está sempre posta em prática; a primeira, porém, além de confusa, é incoerente com a realidade da aplicação do vestibular, o qual, já sabemos, se constituiu uma prova classificatória.

Uma prova classificatória pode, embora não o faça com a precisão necessária, diagnosticar o nível de aprendizagem no qual o aluno se encontra. Santos (1988) afirma, entretanto, que uma prova diagnóstica não consegue cumprir satisfatoriamente a função classificatória, mas deve “estar baseada, de algum modo, em questões que permitam verificar se o candidato tem capacidade de observação, análise, síntese, reflexão, criação e julgamento, entre outras” (SANTOS, 1988: 43). Nem mesmo a prova de aptidão que muitas universidades adotam nos cursos de música e educação física atende à

recomendação do artigo, o qual determina que se avalie a aptidão intelectual, quando a prova, na verdade, é física ou prática.

Sabemos, entretanto, que avaliação, de qualquer natureza, é essencialmente uma atividade complexa, quanto mais se pensarmos que estamos tratando de uma avaliação inevitável, uma vez que não encontramos ainda meios suficientemente confiáveis para selecionar os mais habilitados ao curso superior, e com a responsabilidade de decidir o futuro de tantas pessoas.

3.4. VESTIBULAR E ENSINO

Brito (1997) aceita a idéia de que o vestibular não representa as causas dos problemas detectados nos Ensinos Fundamental Médio, mas credita a ele a influência sobre os programas, currículos e práticas pedagógicas. De fato, o grande problema que o vestibular causou ao ensino é que desviou deste a função maior que seria a de preparar os alunos para as diversas situações e momentos da vida, entre os quais, o de cursar o nível superior. A preocupação das escolas, hoje, se restringe, na maioria das vezes, à inserção dos alunos em cursos superiores. A diferença é que o momento de ingresso na universidade é curto e exige dos alunos apenas que apresentem conhecimentos acerca de disciplinas estudadas na escola, enquanto que estudar em uma universidade requer um nível de maturidade da vida escolar que inclui fazer trabalhos com os quais eles não estão acostumados a lidar na escola, além de fazer pesquisas, leituras e deduções sozinhos, enfim, exige dos alunos maturidade intelectual que pode e deveria começar a ser desenvolvida na escola, que não tem tempo, já que dedica o pouco tempo de que dispõe preparando o aluno para a prova do vestibular.

A escola, principalmente no ensino médio, prioriza o vestibular como se fosse o momento mais importante da vida de uma pessoa. A boa escola é aquela que trabalha o

programa do vestibular, restringindo, muitas vezes, seu currículo às disciplinas que são exigidas por ele e consegue, assim, levar muitos alunos às universidades. As famílias dos candidatos às vagas nos cursos universitários vivem, em época de seleção, momentos de grandes tensões, afinal, foram anos de preparação e muito dinheiro investido. Os jovens, cientes da responsabilidade de responder de maneira positiva aos anseios da família, sabendo que aquele momento representa a possibilidade de conseguir, em alguns poucos anos, a independência financeira — até porque, principalmente os de classe média, não conseguem ver outra possibilidade de profissionalização e de realização pessoal senão pelo ingresso em um curso superior, portanto, um grande passo para o futuro, também se sentem pressionados e, por vezes, são até prejudicados por essa tensão. Esse momento é, para muitos estudantes, obrigação, um monstro a ser vencido. Vejamos o que dizem alguns vestibulandos:

- *“Acho que hoje em dia a meta não é entrar na universidade. A meta é fazer vestibular. O colégio prepara para a prova e não para o curso que vou fazer na universidade. No final das contas, o vestibular acaba sendo o mais importante de tudo”.*
- *“Acho que no vestibular o mais importante é a resistência física, psicológica e estar bem treinado, porque é treino — você tem que chegar e saber dividir seu tempo certinho, você tem que ler bem o enunciado, porque tem que saber exatamente o que eles estão pedindo, e muitas vezes a questão é mal formulada. De tanto que eles querem enrolar, eles é que se enrolam muitas vezes”.*
- *“Vestibular é hoje o que o casamento era antigamente para a mulher. Uma coisa fatal, que tinha que acontecer. Então era preciso se preparar a vida inteira para isso. Acontece a mesma coisa hoje em dia. Você, estudante, porque um dia você vai ter que enfrentar o vestibular”.*
- *“O vestibular é o grande monstro que você tem que vencer. É a primeira grande prova que você vai enfrentar na sua vida... você está ali sozinho,*

no meio da multidão desconhecida, e você não conta com o apoio dos seus pais... Você está saindo da adolescência... você só conta com você. É você e Deus”.

(GUIMARÃES, 1984: 60-2)

Os professores e diretores de escolas sabem que dos resultados no vestibular vão depender o emprego (dos professores) e o crédito da sociedade e, por conseguinte, o aumento do número de alunos matriculados no ano seguinte (preocupação dos diretores e proprietários de escola).

Além disso, percebe-se a tamanha importância que a sociedade relega ao vestibular por algumas evidências, tais como o fato de os livros didáticos de autores bem vendidos trazerem, ao final de cada unidade de ensino, uma bateria de exercícios entre os quais constam várias questões de vestibular. Segundo Brito, essas questões são trazidas sem o ano da prova, razão pela qual elas são presumidamente atuais e justificam o trabalho com o conteúdo que nela se apresenta. Duas outras evidências da importância social do vestibular são: o espaço que a imprensa — escrita e televisiva — dispensa para o assunto, com programas que apresentam dicas, tiram dúvidas e resolvem questões de vestibulares anteriores; a inclusão, sobretudo no Ensino Médio e nos cursinhos, de aulas exclusivas de redação, haja vista o peso que a prova de redação assume nos vestibulares.

Em concordância com Brito (1997), é inegável também a contribuição positiva que, paradoxalmente, o vestibular presta ao ensino. Recordemos, por exemplo, que, ao falarmos das provas do SAEPE, no capítulo anterior, dissemos que os professores se queixaram de que aquelas provas avaliavam “conteúdos” que não eram trabalhados em sala, desprezando ou desconhecendo o fato de que o objetivo daquelas avaliações era, na verdade, o de conferir se o aluno sabia o que deveria saber, ou seja, o que deveria

fazer parte do programa, não se ele sabia o que o professor havia ensinado, pois essa avaliação o próprio professor já faz. Falávamos, naquela ocasião, que os resultados negativos das avaliações provocou uma preocupação tão grande em muitos professores, que ele passaram a usar a matriz de avaliação como parâmetro de ensino. Logicamente essa não foi uma atitude louvável, mas louváveis foi a inquietação dos professores e a decisão tomada posteriormente pela equipe do SAEPE de elaborar uma matriz de ensino, a qual, se seguida, é capaz de garantir ao aluno, e aqui me restrinjo às aulas de língua portuguesa, o desenvolvimento de habilidades lingüísticas realmente relevantes à sua atuação como cidadão. Desse modo, algo negativo (o resultado nas provas do SAEPE) pode se reverter em um benefício ao ensino.

Do mesmo modo, a inclusão de algumas disciplinas no vestibular, que a princípio foi responsável por grande número de notas zero e por muitas e injustas exclusões, levou as escolas a empreenderam uma mudança curricular que compreendeu a inclusão dessas disciplinas na grade curricular do Ensino Médio e algumas até no Ensino Fundamental. Isso favorece o aluno, na medida em que lhe possibilita uma formação mais completa, mais abrangente. Por exemplo, a inclusão da disciplina de língua estrangeira nas escolas pode dar ao aluno ferramentas para que ele atue numa sociedade moderna e informatizada.

Da mesma maneira, a inclusão de questões discursivas e de produção de texto no vestibular, como já dissemos, levou muitas escolas particulares a aumentar a carga horária de língua portuguesa, incluindo, então, aulas de redação. Obviamente sabemos, e já falamos sobre isso, que nem sempre esse trabalho é feito da maneira adequada. A experiência docente me autoriza afirmar que muitas dessas aulas se constituem de dicas teoricamente infundadas de como escrever um bom texto, como a de que o aluno não

deve repetir a palavra “que” por mais de X vezes no texto, ou que não deve repetir palavras. Ao dizer isso, o professor se esquece de que a repetição é um mecanismo de coesão textual e de que a palavra “que” representa classes gramaticais diferentes, como pronome relativo, conjunção integrante ou palavra expletiva, por isso, sua repetição é indispensável. O professor se esquece também de que há palavras para as quais a língua não disponibiliza opções semanticamente equivalentes, portanto, não resta ao aluno senão repetir a palavra. Além disso, muitas vezes, as aulas de produção de texto são mais um momento em que se legitima o emprego da norma padrão como a melhor forma de se expressar, uma vez que nesses momentos, por exemplo, se condena o uso de pronomes oblíquos no início do enunciado e algumas formas de regência como se não fizessem parte do uso efetivo no Brasil. Acrescente-se a isso, ainda, o fato já citado por nós de que os textos produzidos são, por vezes, devolvidos aos alunos apenas com as correções gramaticais, enquanto se desprezam problemas de ordem discursiva que, se recebessem o tratamento adequado, poderiam fornecer ao aluno mecanismos e conhecimentos mais úteis e funcionais para sua produção de texto.

Em contrapartida, a inclusão dessas aulas, por si, já representa um avanço em relação à época em que o vestibular se constituía exclusivamente de questões objetivas, ou, como pejorativamente eram denominadas, questões de marcar cruzinhas. Segundo Ribeiro Neto (1978, p.24, apud. BRITO, 1997:203) o vestibular com essa estrutura foi acusado de responsável pelo “uso insatisfatório da língua escrita”. Isso se deve, obviamente, pela ausência de aulas de produção.

Sabemos, infelizmente, que os objetivos pretendidos com a aplicação do vestibular, sobretudo nas universidades públicas, continuam os mesmos, pois as vagas disponibilizadas estão ainda mais incompatíveis com o número de candidatos, uma vez

que o sistema educacional e a situação econômica e cultural do Brasil têm estimulado cada vez mais jovens a tentar um curso universitário. Verificaremos, entretanto, no próximo capítulo, que concepções de língua as provas de língua portuguesa hoje abraçam, tentaremos verificar se os estudos lingüísticos desenvolvidos nas universidades, incluindo-se aqui a Universidade Federal de Pernambuco, cujas provas serão analisadas no capítulo seguinte, já se refletem nessas provas, uma vez que há esforços para que eles sejam observados nos livros didáticos e, portanto, nas aulas. Por fim, tentaremos verificar se, apesar de essas provas serem mesmo classificatórias, elas demonstram a preocupação em aprovar alunos que aprenderam mais que simplesmente aplicar as “dicas” de marcar x que lhes ensinaram, para não cometer tão graves injustiças, como a de excluir alunos que estejam realmente habilitados a ingressar em um curso universitário.

4. CONSTITUIÇÃO E APLICAÇÃO DAS PROVAS DO VESTIBULAR DA COVEST/COPSET

Os candidatos ao processo seletivo da COVEST/COPSET para a Universidade Federal e a Federal Rural de Pernambuco precisam, na primeira etapa, fazer provas de Biologia, Física, Matemática, Química, História, Geografia, Português e Língua Estrangeira (Inglês, Francês ou Espanhol). As quatro primeiras se compõem de dezesseis questões; as duas seguintes, até 1995 eram compostas de onze questões, passando, em seguida, para dezesseis; as provas de Língua Estrangeira, cujo idioma fica à escolha do candidato, se compõem de oito ou nove questões; as de Português são compostas de vinte e quatro questões, incluindo Literatura, que, em geral, corresponde a cerca de um terço delas.

As provas são realizadas em dois dias. No primeiro, são aplicadas provas de Português, História, Geografia e Língua Estrangeira, perfazendo um total de 64 questões. No segundo dia, os candidatos respondem às provas de Matemática, Física, Química e Biologia, perfazendo, também, um total de 64 questões às quais os candidatos têm até quatro horas para responder.

A prova de português analisa os seguintes aspectos:

- a) morfossintaxe – estrutura das palavras, processos de formação de palavras, aspectos diversos dos verbos, sintaxe do período e da oração (compreendendo sintaxe de colocação de regência e de concordância, termos da oração, processos de coordenação e de subordinação);
- b) semântica – relações de sentido, polissemia e homonímia;
- c) estilística – denotação e conotação e figuras de linguagem;
- d) compreensão e produção de texto – funções da linguagem, tipos de texto, discurso direto e indireto, estrutura do texto (compreende unidade temática, continuidade e progressão), nível de informação, clareza e concisão, parágrafo como unidade temática, adequação vocabular, pontuação, ortografia e acentuação. (Manual do candidato, 2003)

Na segunda etapa, o candidato precisa fazer apenas as provas de disciplinas que representam peso na sua opção. Todos, entretanto, se submetem à Prova de Redação, composta por uma produção de texto, que vale até oito pontos, e duas questões discursivas, com valor máximo de dois pontos.

A COVEST/COPSET tem apresentado preocupação constante em equilibrar os critérios de correção das redações, o que representa um desafio difícil, devido ao grau de subjetividade que normalmente se imprime a essa tarefa. Tem representado,

também, uma preocupação do grupo de elaboração de provas da COVEST/COPSET a busca de temas — normalmente dois ou três, dentre os quais o candidato escolhe um apenas — que requerem do candidato leituras e os conhecimentos da língua que acima listamos.

4.1. ANÁLISE DAS PROVAS DE VESTIBULAR DA COVEST

A partir desse tópico, pretendo analisar as questões que compõem as provas do vestibular da equipe da COVEST/COPSET de 1990, 1995, 2000 e 2005, tentando identificar as teorias lingüísticas, as concepções de língua de língua e de avaliação que se manifestam por essas provas.

Pretendo analisar as provas da primeira etapa, uma vez que considero que a elas se expõe uma quantidade muito grande de candidatos — todos, na verdade — e, como já tratamos a influência que essas provas exercem sobre o ensino, reconhecemos sua importância e consideramos que sua análise já nos seja bastante para verificarmos o que pretendemos. Analisarei, também, embora com pouca profundidade, as *questões discursivas* que se apresentam na prova da segunda etapa. Essa opção se justifica por se perceber que essas questões tanto podem verificar conhecimentos lingüísticos, quanto habilidades de leitura. Não interessa ao trabalho analisar as questões de literatura que compõem a primeira etapa da prova; apenas na prova de 1990 esse aspecto receberá alguma atenção, em virtude de se ter verificado que, nesse ano, as questões de compreensão de texto, que muito nos interessa, se apresentavam como constituinte dessa parte da prova.

Embora todos os alunos aprovados na primeira etapa precisem, obrigatoriamente, participar da prova de redação, não discutirei as propostas dessa prova, ainda que as

considere muito importantes para a análise da representação de língua que elas podem explicitar. Essa decisão se justifica por julgar que essa tarefa demanda uma profundidade teórica em aspectos que não abordei no corpo desse trabalho.

Já dissemos, no capítulo anterior, que na maioria das universidades brasileiras as provas, ao menos na primeira etapa, se constitui de questões objetivas. Apesar de já termos discutido essas decisões e constatado sua pertinência em virtude da quantidade de provas que se corrigem em época de seleção, da subjetividade que as questões discursivas permitem, enfim por diversas razões que são desnecessárias repetir, muitas reflexões são ainda feitas sobre isso. Algumas das indagações mais comuns são: não estariam, de fato, essas questões (objetivas) provocando prejuízo aos alunos com relação ao domínio da língua escrita? Elas seriam capazes de selecionar os alunos realmente mais capacitados ao curso superior? Que habilidades ou conhecimentos essas questões exigem dos candidatos por elas avaliados? Que tipo de conhecimento ou habilidade tem sido avaliado por questões dessa natureza?

Como não corresponde ao objetivo desse trabalho, não pretendo tentar responder a todas essas questões, mas às duas últimas vou dedicar alguma atenção. Uma, por estar relacionada com as categorias de perguntas de compreensão que pretendo avaliar; outra, por manter laços estritos com as concepções de língua que abordamos no capítulo I.

4.2. PROVA DE 1990

A prova da primeira etapa, (ANEXO 1) como já dissemos, é composta de 24 questões objetivas. Para análise da prova de 1990, achei conveniente dividi-la em duas partes: a primeira, composta por oito questões, corresponde à avaliação de conhecimentos de literatura e inclui também uma questão cujo objetivo é verificar conhecimentos de leitura ou compreensão de texto; na segunda parte, há também uma

questão de leitura e, nas demais, são avaliados conhecimentos acerca do sistema da língua.

Nesta, que denominei de **primeira parte da prova**, apresentam-se, logo de início, dois “prováveis” fragmentos de texto. Não há neles pontuação — como as reticências entre colchetes, por exemplo— ou qualquer indicação mais explícita de que se trate de fragmentos, isso se deduz pela extensão e pela fragmentação semântica que o primeiro deles apresenta. Da mesma forma, explicita-se apenas o nome do autor, mas são omitidos o título do texto, a fonte, editoração etc.

A primeira questão (**Q1**) parece requerer mais habilidade de leitura, embora a falta de clareza nesse aspecto dificulte a classificação mais precisa da questão em alguma das categorias propostas por Marcuschi (2000). Essa é também a única questão de toda a prova que não requer capacidade de memorização, mas, tal como na questão 20 (presente na segunda parte da prova), o candidato precisa abrir mão de conhecimentos de leitura e de aspectos metalingüísticos simultaneamente para respondê-la. Observe:

Texto 1:

"Dentro da casa janta-se: frutas norte-americanas, hortaliças do Minho, champanha francesa. As toalhas que recobrem a mesa serão mandadas a Lisboa para lavar. O dono da casa está fora: o seringalista foi a Paris tratar dos dentes.

(...)

Qual a diferença entre o seringalista e o seringueiro? O seringalista é o coronel da borracha, um nababo. (...) suas propriedades, os seringais, contam-se de uma maneira interessante: por léguas aquáticas (cada seringal possui milhares de seringueiras).

O seringueiro é o trabalhador deste estranho latifúndio".

(Joel Rufino)

Texto 2

"Mas porém é brasileiro,
Brasileiro que nem eu...
Somos nós dois que devemos
Até os olhos da cara
Pra esses banqueiros de Londres...
Trabalhar nós trabalhamos
Porém pra comprar as pérolas
Do pescocinho da moça
Do deputado Fulano

(...)
Seringueiro, dorme!
Num amor-de-amigo enorme
Brasileiro, dorme!
Brasileiro, dorme! "

(Mário de Andrade)

01.

Qual das alternativas é incorreta em relação aos textos lidos?

- a) A realidade abordada é a mesma, embora, no texto 1, predomine a denotação e, no texto 2, a conotação;
- b) o texto 2 comprova que a literatura " re-cria " a vida;
- c) no texto 1, o uso predominante de adjetivos acentua o caráter pessoal da observação da realidade;
- d) em ambos, percebe-se que o trabalhador não usufrui do produto do seu trabalho;
- e) o cuidado com a elaboração da mensagem no texto 2 caracteriza a função poética da linguagem.

Observa-se que essa questão, apesar de ter sido classificada como de compreensão de texto, pelo objetivo predominante de avaliar habilidades de leitura, é na verdade, uma questão mista. Marcuschi (2000, p. 30) já falava em questões desse tipo: “Há perguntas que podem se classificar como ‘híbridas’ ou ‘mistas’ [...] envolvendo questões de dois tipos”.

As alternativas B e D estão mais voltadas para as habilidades de leitura, entretanto as alternativas A, C e E recorrem também a conhecimentos de metalinguagem. Pela categorização de Marcuschi (2000), classificamos a questão como de *inferência*, uma vez que as alternativas que solicitam do candidato apresentação de habilidades de leitura requerem que ele articule informações microestruturais cognitivamente. Interessante é a alternativa C, que, apesar de requerer um pouco de conhecimento metalingüístico, o de reconhecimento de classe gramatical, associa isso à função de caráter pragmático dessa categoria gramatical.

O fato de a questão se estruturar na negativa “Qual das alternativas é *incorreta* em relação aos textos lidos?” imprime maior dificuldade à questão, conseqüentemente, induz ao erro.

Apenas as duas primeiras questões dessa parte da prova se apóiam nos dois textos; as demais trazem pequenos fragmentos.

Nesta parte da prova, observa-se a preocupação constante com a identificação da escola literária, da fase de uma escola determinada e da identificação entre um texto — por suas características — e um autor, considerando-se a fase literária de que ambos faziam parte. Vejamos os enunciados:

- No texto 2, estão presentes as seguintes características do modernismo: (Q2)
- Assinale a alternativa em que os versos, pela linguagem ou pela temática, não revelam nenhum traço do estilo de Gregório de Matos. (Q3)
- Os versos que você assinalou na questão anterior, pelas características que apresentam, pertencem ao (Q4)
- Identifique as gerações românticas a que pertence cada texto abaixo (Q5)
- De cima para baixo, os textos são representativos dos seguintes movimentos estéticos (Q6)
- Associe os traços da poesia de Manuel Bandeira, relacionados abaixo, aos versos em que estão presentes (Q8)

Percebemos, portanto, que todas as questões, sem exceção, apresentam as mesmas abordagens dos estudos literários. Até a **questão 7**, cujo enunciado não transcrevemos, solicita que o candidato marque a alternativa em que autor e obra poderiam completar adequadamente as lacunas de um pequeno texto. Dessa forma, o candidato precisa apenas recorrer à memória em busca de conhecimentos que certamente ele adquiriu na escola: características de autores e de obras literárias de determinadas escolas.

Com relação à **segunda parte da prova**, chama-nos a atenção o fato de que nenhum texto se afigure. Recorre-se, às vezes, aos textos da primeira parte da prova; outras vezes, inserem-se pequenos fragmentos, a partir dos quais são feitas as análises pretendidas. Em princípio, observe o que diz o enunciado: “As **questões 09, 10, e 11** referem-se ao texto 1 da questão 1.”

09.

Os dois pontos foram usados três vezes para:

- a) "anunciar uma explicação, um esclarecimento ou fornecer detalhes em relação ao que se afirmou antes";
- b) "introduzir orações apositivas";
- c) "Introduzir uma fala depois do verbo dicendi";
- d) "anunciar uma citação";
- e) "separar os diversos itens em uma enumeração".

10.

As vírgulas estão isolando a palavra "seringais", porque se trata de :

- a) um adjunto adverbial deslocado;
- b) uma expressão corretiva;
- c) um termo assindético com a mesma função que outros;
- d) um vocativo;
- e) um aposto.

11.

Assinale a alternativa em que todas as palavras são formadas por sufixação:

- a) latifúndio, francesas, mandado, trabalhador;
- b) hortaliças, francesas, seringalistas, trabalhador;
- c) seringueiro, propriedade, estranho, aquática;
- d) interessante, seringalista, recobrem, hortaliças;
- e) norte-americanas, mandadas, aquática, seringalista.

A prova informa que as questões 9, 10 e 11 referir-se-iam-se ao texto 1, entretanto, além de as questões requererem do candidato, mais uma vez, a memorização de regras, o texto serviu apenas para que alguns aspectos do sistema da língua fossem lembrados, como as regras de emprego dos sinais de pontuação (**Q9** e **Q10**). Despreza-se que, como recursos expressivos, os sinais de pontuação estão à disposição dos falantes para uma tentativa de representar pela escrita, da forma mais fiel possível, a entonação, os sentimentos, a ênfase em um termo, enfim, fatores extralingüísticos que colaboram na atribuição dos sentidos. Além disso, o emprego da expressão “verbo dicendi”, alternativa C (Q9), também pode ser um dificultador da questão. Problema semelhante ocorreu em

Q11, pois as palavras que constituem as alternativas dessa questão se alternam entre as transcritas do texto e outras opções do elaborador, para que se evoquem os processos de formação de palavras, mas não se faz relação com o uso corrente desse recurso. Na verdade, esse é ainda um problema muito comum no trato com o texto pela escola: ele funciona como um mero pretexto na elaboração de questões, sejam de leitura, sejam do sistema da língua, mas não representa a questão central para cujos sentidos e intenções os aspectos metalingüísticos colaboram.

As questões seguintes requerem do candidato, respectivamente, conhecimentos acerca de: transitividade verbal, classificação da palavra “que”, funções sintáticas da palavra “que”, análise de período, período composto por subordinação, emprego de pronomes oblíquos, regência verbal, colocação pronominal, emprego e acento indicativo de crase, concordância verbal e regência verbal.

Q12 é baseada no texto 2, já que apresenta a análise da predicação de dois verbos nele presentes. Em **Q13** e **Q14** analisa-se especificamente a palavra “que”, a qual se repete nos fragmentos de textos de Manuel Bandeira que constituem as alternativas da questão 8.

Fico imaginando o quanto **Q15** e **Q16** poderiam ser mais úteis se exigissem do candidato mais do que a classificação de períodos e de orações. Ao se fazer isso, se desconsidera que essas construções têm função argumentativa importante no texto. O mesmo se pode dizer com relação à **Q18**, em que se poderiam explorar as diferenças de sentido que a preposição possibilita, em vez de se focar, apenas na regência verbal.

Com relação à **Q17** e **Q19**, percebe-se uma semelhança, não só pelo tópico do sistema da língua que abordam, como também pela finalidade de dificultar o acerto por parte dos candidatos. Trata-se, na questão 17, do emprego de pronome oblíquo na

estranha forma que ele assume quando acompanhado de verbos terminados em r, s ou z (pus-la), quando, então, sabemos que se fará acompanhar da consoante de ligação “l”. A questão 19 envolve outro tópico que vem sofrendo duras críticas, tanto quando abordado em livros didáticos, quanto em provas dessa natureza. Trata-se do emprego mesoclítico do pronome, cuja polêmica se pauta principalmente no quase total desuso dessa estrutura nos dias atuais.

Quanto às demais questões, todas se baseiam nas regras de uso da língua, tomando como parâmetro a língua padrão. Merece especial destaque **Q20**, a qual transcrevo a seguir:

20.

"Os modernistas declararam guerra aos puristas da língua, desobedecendo claramente às normas gramaticais vigente e registrando, em suas obras, a peculiaridade do falar brasileiro".

Assinale a única alternativa que não confirma o que foi dito acima:

- a) "Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro"... - (M. Bandeira)
- b) "Esperou impaciente os quinze dias da doença resolvido a contar mais casos pro povo". - (M. de Andrade).
- c) "Me ensinou um meio - mil de coisas ... " - (G. Rosa)
- d) "Se se pudesse, o espírito que chora, ver através da máscara da face..." - (R. Correia)
- e) "Deixa disso camarada
Me dá um cigarro" - (O. de Andrade)

A questão aborda a variedade da língua, e legitima a idéia de que o brasileiro não faz uso da linguagem da mesma forma como esse uso se dá em outros países em que essa língua é falada. Os distratores apresentam, de fato, características que os candidatos rapidamente identificam com o seu falar: o uso da preposição “em” regida pelo verbo “chegar”, a contração de “para o” em “pro”, o pronome oblíquo em início de frase e a informalidade da palavra “camarada”.

Considero essa questão um ensaio do que se afigurará em provas seguintes elaboradas pelo grupo da COVEST/COPSET. Apesar do avanço que a sua presença representa, sua inclusão numa parte da prova em que se abordam aspectos do sistema da língua é um indício de que os elaboradores pretendem que os candidatos admitam os

“desvios” presentes como questões meramente do sistema da língua, o que bem sabemos não ser real. Busca-se com essa questão, na verdade, apenas a identificação das regularidades da língua, desconsiderando-se que isso é apenas parte dos conhecimentos que um bom usuário deve ter.

Com relação às questões seguintes, observa-se que, em **Q21**, trata-se a concordância nominal, em **Q22** e **24**, o uso do acento indicativo da crase e, em **Q23**, a concordância verbal. Em todos os casos, pede-se que o candidato reconheça em qual alternativa o uso dos aspectos citados é feito em consonância com a norma padrão.

Com relação à prova de **segunda etapa**, acho conveniente discutir alguns aspectos:

- a prova apresenta seis fragmentos de textos literários, dos quais também se omite a fonte (anexo 2), e com base nos quais os candidatos devem desenvolver o tema “*O sonho do nordestino é poder manter-se em sua terra.*” O enunciado da questão determina que “levando em conta tudo o que você leu e sabe sobre a questão, desenvolva o tema”. Não esclarece, portanto, em que tipo ou em que gênero o texto deve se enquadrar, isso o candidato terá que deduzir, ao que parece, pelas práticas escolares, o que não se pode garantir também que aconteça. Não me deterei em reflexões acerca dessa questão, pois, como já esclareci no início desse capítulo, isso não representa meu objetivo, mas vale a pena refletir se essa não seria uma possível causa de muitos dos fracassos de que tratam pesquisas sobre os textos dos vestibulandos.

- A prova apresenta, também, duas questões discursivas com base em um texto de Graciliano Ramos. A primeira requer, mais uma vez, a identificação de características de épocas literárias diferenciando-as das questões da primeira etapa que tratam do mesmo objeto, porque o candidato terá, agora, que desenvolver a resposta,

possibilitando, segundo Soares (1986, p. 53), a análise das habilidades de elaboração pessoal, organização e redação de idéias.

A segunda questão, apesar de denominada de discursiva, na verdade, não requer do aluno nada a desenvolver. Dessa forma, ela não permite a análise de como o candidato desenvolve e organiza idéias, uma vez que é mais uma questão metalingüística, na qual ele só precisará identificar e classificar uma oração subordinada presente no texto. Assim, mesmo constituindo parte discursiva da prova, essa é uma questão que Widdowson classifica como fechada, a qual, além de sugerir um inquiridor, apresenta também caráter autoritário, impositivo e artificial.

4.3. PROVA DE 1995

Também composta de 24 questões objetivas de única escolha, aqui inverte-se a ordem dos conhecimentos avaliados: na prova de 1990, observa-se que as primeiras questões requeriam conhecimentos de leitura e literatura, conjuntamente, e conhecimentos metalingüísticos compunham a segunda parte da prova. Agora, essa ordem está invertida.

Para fins de análise, dividiremos a prova de 1995 (ANEXO 3) também em duas partes: a primeira parte compreende as questões de 1 a 17; a segunda parte compreenderá as questões seguintes.

Na **primeira parte** da prova, observamos uma diferença em relação à prova de 1990 que, para mim, representa um avanço: a apresentação de conhecimentos de compreensão de texto e de conhecimentos lingüísticos aparecem juntos, como se exigissem conhecimentos da mesma natureza. Isso é positivo para que os candidatos — e, posteriormente, a escola, já que as provas de vestibular representam para ela um modelo de ensino — comecem a perceber que os conhecimentos lingüísticos estão para facilitar a compreensão e favorecer leituras possíveis do texto.

Nessa parte, apresentam-se dois fragmentos de textos literários e um texto completo, mas, mais uma vez, não há informações de que representam apenas fragmentos, nem informações contextuais precisas sobre as obras, senão o nome do

autor e a nome da obra (este que fora omitido na prova de 1990), omitem-se assim, outros dados, como ano e editoração.

Faz-se referência ao texto 1 nas três primeiras questões. As duas primeiras pretende-se que sejam de compreensão de texto, embora se perceba que os elaboradores não conseguem se desvencilhar da necessidade que parecem sentir de requerer dos candidatos conhecimentos lingüísticos. A **Q1** comprova essa suspeita.

TEXTO I

“Descia sobre o terraço, cavando o espaço largamente com os cabelos ao vento, depois, elevava-se serenamente crescendo em pleno sol; todo ele sorria; a sua blusa, os calções enfunavam-se à aragem e via-se passar, fulgir o brilho dos seus olhos negros e muito abertos.”

(Eça de Queiroz, em OBRAS COMPLETAS).

1.

No TEXTO I:

1. há uma descrição literária;
2. “cavando o espaço” é uma expressão conotativa;
3. “descia” possui sujeito oculto;
4. “enfunavam-se” significa “adaptavam-se”;
5. “fulgir” significa “escapar”

Observa-se que, mesmo com predominância de alternativas que analisam o léxico do texto, a alternativa 3 foge, completamente a esse propósito, visto que requer a identificação do tipo de sujeito, o que é inclusive dificultado pelo fato de se tratar de um fragmento em que esse sujeito é ‘apenas pressuposto’ por uma indicação catafórica de ‘ele’ o que não se garante que seja o sujeito do verbo sobre o qual se indaga.

As alternativas 4 e 5 apresentam dificuldade por requererem do candidato um conhecimento vocabular que não representa uma competência de alunos egressos do Ensino Médio. As palavras “enfunavam(-se)” e “fulgir” não se apresentam nos textos com os quais os — majoritariamente jovens — candidatos se confrontam em leituras de jornais, revistas, páginas da web, blogs. A deduzir pelo contexto, quando, então de fato, estaria se exigindo uma competência necessária e útil ao candidato, a alternativa 4 poderia se considerar verdadeira, pois é possível que o aluno entenda “*enfunavam-se à*

aragem” como equivalente à “*adaptavam-se à aragem*”. Do mesmo modo, a alternativa 5 causa confusão tanto pela semelhança entre as palavras “fulgir” e “fugir”, quanto pelo contexto: “*via-se passar, fulgir (escapar) o brilho dos olhos negros e muito abertos*”.

Fica evidente desta questão que acertá-la não é privilégio do aluno lingüisticamente competente, mas o fator sorte é o que de fato favorece o acerto.

Com relação à segunda questão, cujo objetivo é também o de trabalhar com relação de sentido, a antonímia, gostaria de fazer os seguintes comentários:

1- a questão é construída na negativa, o que, como já vimos, dificulta o acerto;

2- a alternativa B, que é considerada como uma das quatro alternativas corretas, na verdade, não faz sentido que o seja, pois não se pode considerar coerente a afirmativa de que “com os cabelos ao vento” seja antônimo de “sem os cabelos ao vento”. Como essa construção pragmaticamente não existe, pode-se acreditar que a equipe elaboradora não está levando em conta esse fator, ou seja, não considera os aspectos pragmáticos da língua, nesse caso específico, considera apenas o sentido da preposição pura e descontextualizada;

3- essa questão se sobrepõe ao texto, por não precisar de sua leitura para que ela seja respondida. É mais um caso em que o texto é um mero pretexto para abordagens de toda ordem, para as quais o texto não tem importância concreta.

Essas duas primeiras questões classificamos como de compreensão de texto, por considerarmos que trabalhar com o léxico — no caso, a sinonímia e a antonímia prevalecem — requer muito mais do que simplesmente conhecer o conceito desses tópicos e reconhecê-los no uso. Esse reconhecimento solicita do candidato uma releitura do texto, relacionando-o às possibilidades de sentido que as alternativas da prova

oferecem, portanto é uma operação cognitiva que nos permite classificá-la também como *inferencial*.

A **Q3** confirma o que agora dissemos acerca da pouca importância do texto para que se respondam a algumas questões. Dela até a **Q5** o que se aborda são: funções do *se* (**Q3**), *predicação e regência verbal* (**Q4**), *concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, sintaxe de colocação pronominal e emprego do acento indicativo da crase* (**Q5**). Observa-se que, além de esses fatores serem tratados desvinculados de sua face pragmática, o reconhecimento de vários aspectos lingüísticos são requeridos simultaneamente. Isso é bastante problemático se considerarmos que o candidato que domina, por exemplo, as regras de concordância e de regência, por não dominar colocação pronominal, que se apresenta em apenas uma alternativa, pode, levado pela dúvida, perder a questão.

A prova apresenta, em seguida, um pequeno fragmento de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, com base no qual seguem-se as questões 6, 7 e 8. Sobre os recursos empregados no texto para a construção de seu (s) sentido(s) ou sobre sua estrutura ou macroestrutura, nenhuma questão foi formulada, pois a extensão do fragmento (3 linhas) também não favorece muito a que isso ocorra.

Os fatores de *concordância verbal* voltam à tona na (**Q6**). O mesmo ocorre com a classificação do pronome *se* (**Q7**), com a *regência* (**Q8**) e com o acento indicativo da crase (**Q10**), que já havia aparecido em uma das alternativas da questão 5.

As questões seguintes não apresentam vinculação ao texto, elas apresentam sempre fragmentos de textos, algumas vezes de textos literários, outras, de textos fictícios, elaborados para atender às necessidades da equipe de elaboradores.

A estrutura da **Q9** aparece três vezes na prova de 1990 e duas vezes nesta: pede-se que o candidato associe informações de duas colunas, mas resulta sempre uma questão de única escolha. Essa questão aborda os aspectos semânticos de conjunções subordinativas adverbiais, o que já representa um avanço em relação à prova de 1990, quando se pedia apenas a classificação das orações.

Q11 e **Q14** serão analisadas conjuntamente, pois são de mesma natureza. Misturam-se casos de regência, com pronomes pessoais, concordância verbal e nominal, plural de adjetivos compostos e emprego de expressões informais, em questões cujo objetivo é abordar a variedade lingüística. Curioso é que são trazidos fragmentos de textos literários que podem perfeitamente constituir diálogos ou pensamentos de personagens, cujas histórias ou até a reconstituição dos fatos em que esses fragmentos se inserem podem justificar ou estar relacionadas com o registro em uso. Isso é, entretanto, esquecido em detrimento da pura identificação do enunciado que apresenta fuga à norma padrão. O que se pretende, de fato, com essa identificação? Que competência se requer do candidato? Porventura identificar o que foge à norma ou o que a segue não seria uma maneira de o candidato mostrar que sabe “como se deve falar”?

Insera-se, agora, mais um texto, com base no qual seguem as questões de 15 a 17.

TEXTO III

VISÃO DE CLARICE LISPECTOR

“Clarice
Veio de um mistério e partiu para outro
Ficamos sem saber a essência do mistério.
Ou o mistério não era essencial,
era Clarice viajando nele.

Era Clarice bulindo no fundo mais fundo,
onde a palavra parece encontrar
sua razão de ser, e retratar o homem.

(Carlos Drummond de Andrade, em DISCURSO
DE PRIMAVERA)”

A **Q16** volta a tratar a regência verbal e, por não trazer nada que já não tivéssemos discutido, não a trouxemos para análise. Interessam-nos as questões 15 e 17, as quais transcrevo abaixo e requerem conhecimentos que envolvem habilidades de leitura.

15.

No verso 1 (TEXTO III), os mistérios de que fala o autor correspondem:

- A) aos lugares onde viveu Clarice;
- B) à forma misteriosa de Clarice viver;
- C) ao estilo hermético em que escreveu;
- D) à origem da vida e ao enigma da morte do ser humano;
- E) à dificuldade de comunicação vivida por Clarice.

17.

O TEXTO III demonstra a preocupação constante de Drummond com o uso de palavras, o que também aparece nos trechos abaixo, exceto em:

- A) “Entre cacos de vida, Sigismundo
Numa doçura mista de amargor
De letras e leituras faz o seu mundo.”
- B) “Lutar com as palavras é a luta mais vã.”
- C) “Certa palavra dorme na sombra de um livro raro. Como desencantá-la?”
- D) “Em que verbo te exprimes, se há verbo?”
- E) “Mas desbasta e aparelha a fina palavra diamantina, palavra certa.”

A **Q15** se apresenta, talvez, como a mais interessante de toda a prova, pela sua elaboração e por exigir do candidato habilidades bastante úteis nas leituras que se fazem no cotidiano: a de estabelecer relações, identificar a macroestrutura e interpretar linguagem metafórica. Na classificação de Marcuschi (2001), trata-se de uma questão do tipo *inferencial* e, ao mesmo tempo, *global*, já que o candidato precisa operar cognitivamente ao interpretar a metáfora “veio de um mistério”, a qual constitui a macroestrutura do poema e relacionar a leitura resultante dessa operação cognitiva com as alternativas sugeridas, o que envolve processos inferenciais mais complexos.

Quanto à **Q17**, observa-se que a equipe de elaboração atribuiu ao texto uma característica que ele não revela: a de demonstrar a preocupação do autor “com o uso da palavra”. Obviamente, por se tratar de um poema, cuja função da linguagem predominante é a poética, essa preocupação com o uso da palavra é real. Essa característica, entretanto, está relacionada ao texto poético de modo geral, não

especificamente a este texto, o qual evidencia um jogo de palavras, não uma preocupação com seu uso. A segunda estrofe, que faz referência ao fato de a palavra retratar o homem poderia estar relacionada a qualquer uma das alternativas da questão, portanto, na classificação de Marcuschi, essa, que se pretendia que fosse uma questão inferencial, é, na verdade, uma questão *impossível*, pois nenhuma alternativa responderia satisfatoriamente a ela.

A partir dessa questão, as demais constituem a **segunda parte** da prova e exigem apresentação de conhecimentos de literatura. Como essas questões não contemplam conhecimentos lingüísticos nem de leitura, não as analisaremos.

Considero que as questões discursivas que compõem a prova da segunda fase de 1995, as quais transcrevo abaixo, também apresentam uma construção um pouco melhor que as da prova de 1990. É bem verdade, que elas requerem do candidato, ainda, conhecimentos metalingüísticos, mas agora, esses conhecimentos serão aplicados pragmaticamente, na construção de enunciados. São, na classificação de Widdowson, questões abertas, já que requerem construção, apesar disso, percebe-se que as possibilidades de construção ficam bastante restritas, tanto pelo tipo de conhecimento evocado, quanto pelo enunciado de cada questão.

1º QUESTÃO.

Reescreva o texto, substituindo a forma verbal “terão” pelo FUTURO do PRETÉRITO, fazendo, em seguida, as adaptações necessárias nas outras formas sublinhadas:

“Só terão acesso os que apresentarem atestado de pobreza ou cujos pais receberem apenas o salário mínimo “ (TEXTO V)

2º QUESTÃO

Faça a junção dos enunciados abaixo, usando o **único pronome relativo** que, neste caso, ao concordar com o seu antecedente, dispensa o uso da preposição:

- **O vestibular poderá ser modificado.**
- **Os personagens principais são os alunos do 2º grau.**

Na medida em que, na primeira questão, se indica o tempo em que deverá ficar o primeiro verbo, resta ao candidato uma única opção e construção. Da mesma forma, na segunda questão, a informação de que o candidato deverá usar “o único pronome relativo que dispensa o uso de preposição”, deixa a possibilidade única de emprego do pronome ‘cujos’.

Trata-se, como na prova de 1990, de questão de metalinguagem, mas agora aplicada, de forma que o candidato percebe que o reconhecimento de certos aspectos lingüísticos, como o tempo verbal, por exemplo, tem aplicabilidade prática. O que fica claro da análise das questões discursivas das duas provas analisadas é que, em ambos os casos, elas poderiam perfeitamente ser estruturadas em questões de única ou de múltipla escolha, pela restrição que nelas predomina.

4.4. SÍNTESE DA OBSERVAÇÃO DAS PROVAS DE 1990 E DE 1995

Para melhor visualizar os resultados das análises empreendidas, acho conveniente a leitura dos quadros seguintes. O primeiro pretende sintetizar a distribuição dos tipos de conhecimentos requeridos (de compreensão de texto, de gramática e de literatura) nas duas provas.

TIPOS DE CONHECIMENTOS REQUERIDOS NAS PROVAS DE 1990 E DE 1995

ANO	TOTAL DE QUESTÕES	QUESTÕES DE COMPREENSÃO DE TEXTO	QUESTÕES DE GRAMÁTICA	QUESTÕES DE LITERATURA
1990	24	02	15	07
1995	24	04	13	07

Importante esclarecer que, na prova de 1990, nenhuma das duas questões de compreensão de texto avalia apenas conhecimentos dessa natureza. Em uma delas se alternam conhecimentos de compreensão e de gramática nas alternativas que a compõem; na outra, essa alternância se dá com alternativas que avaliam de conhecimentos de compreensão de texto e de literatura conjuntamente.

Na prova de 1995, entre as quatro questões classificadas como de compreensão de texto, duas se restringiam a conhecimentos dessa natureza, as outras duas se misturavam com alternativas que avaliavam conhecimentos do sistema da língua, ou seja, de gramática.

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS REQUERIDOS NAS PROVAS DE 1990 E DE 1995

Conhecimentos lingüísticos \Ano	1990	1995	Total
PRONOMES PESSOAIS	2	0	2
ANÁLISE DO PERÍODO (CLASSIFICAÇÃO DE ORAÇÕES E DE CONJUNÇÕES)	3	2	5
CONCORDÂNCIA VERBAL E NOMINAL	2	3	5
PREDICAÇÃO VERBAL E REGÊNCIA VERBAL E NOMINAL	3	3	6
ACENTO INDICATIVO DA CRISE	1	1	2
PRONOME SE E QUE	1	1	2
PONTUAÇÃO	2	0	2
FORMAÇÃO DE PALAVRAS	1	0	1

No quadro acima, incluímos apenas as questões que requeriam conhecimentos de gramática, as quais eram 15, na prova de 1990 e passaram a 13, na prova de 1995, perfazendo um total de 28 questões. Lembramos que as demais questões foram classificadas como de conhecimentos de compreensão e texto e de literatura. As de compreensão somaram, em 1990, 02 e passaram a 04 em 1995, enquanto as de literatura permaneceram em número de 07 nas duas provas, embora, em 1990, viessem também envolvidas em compreensão de texto.

Percebe-se, portanto, que a prova de 1995 perdeu duas questões de gramática e ganhou duas de compreensão de texto, passando para quatro, embora duas delas o candidato precisasse de conhecimentos de gramática para responder.

É necessário esclarecer que a classificação do quadro acima foi feita com base no que se percebeu nas provas. Evidentemente, havia outros aspectos lingüísticos a serem explorados, mas as duas provas analisadas priorizam esses que compõem o quadro. Lembramos que alguns desses aspectos voltam a ser explorados nas questões mistas, visto que elas abordam conjuntamente diversos aspectos e também que as duas questões de relações de sentido da prova de 1995, por razões que já esclarecemos, foram classificadas como de compreensão de texto.

Não achamos conveniente apresentar um quadro com as classificações de questões de compreensão de texto, uma vez que estas se apresentam em número bastante resumido e já verificamos em que categorias elas podem se enquadrar.

Alguns aspectos relevam da análise feita até aqui e acho conveniente fazer uma reflexão analítica acerca dessas provas, em virtude da semelhança estrutural e de concepção que se percebe entre elas.

O primeiro aspecto é a presença de apenas textos literários, dos quais omitem-se informações contextuais que poderiam ser importantes. Primeiramente, essa escolha pode se justificar pela representação de língua que está subjacente, a qual dá prioridade ao trato dos aspectos estruturais da língua e à variedade padrão, cujos modelos são mesmo os textos literários, de preferência não contemporâneos. Roulet (1978, p.2), em análise dos manuais escolares tradicionais, constata o mesmo fato e justifica: “o gramático, como o professor, arvora-se em legislador e adota atitude prescritiva; para fundamentar sua autoridade, refere-se naturalmente aos grandes autores de séculos passados”. Como seria possível, realmente, analisar regras gramaticais, com a rigidez que aqui vimos, em textos atuais? A realidade é que, mesmo empregando o registro formal, os textos atuais trazem, por vezes, construções inusitadas, que revelam as mudanças que a língua sofre ou as opções de construção de que os usuários dispõem, das quais a gramática tradicional, rígida, não dá conta. Se a língua é compreendida como um sistema inalterado no tempo e nas situações, apresentar um texto que não confirme essa concepção é, no mínimo, incoerente.

Em segundo lugar, é necessário explicar que a ausência de dados contextuais, dos quais já falamos, não representou, nesse caso específico, um problema. É óbvio que essas informações são importantes, quando se adota uma concepção de língua que elege o texto como objeto de análise, cuja construção e sentidos dependem de fatores contextuais e extratextuais. Elas fornecem ao leitor dados que lhe permitem compreender aspectos lingüísticos, semânticos, estruturais e de vocabulário, que favorecem a compreensão da macroestrutura do texto. Nessas provas, entretanto, nenhuma questão requeria do candidato, ainda que implicitamente, que relacionasse os aspectos da língua em consideração ao gênero, à época ou ao portador.

O segundo aspecto que acho importante citar é o fato de que, tratando-se de uma prova aplicada na década de 90, era de se esperar que já se apresentasse nela alguma questão referente aos fatores de textualidade, uma vez que esses estudos tiveram “efervescência” nos anos 80. Era possível, por exemplo, que nas questões em que se explorava o emprego dos pronomes, da concordância e das conjunções, se pusesse em evidência o papel que esses aspectos assumem para a coesão dos elementos do texto e, em consequência, para as leituras possíveis. Isso poderia traduzir-se em mudanças significativas no ensino da língua, já que, como afirma Brito (1977: 207), “o vestibular, além de funcionar como sistema de seleção de candidatos ao ensino superior, tornou-se o principal balizador do ensino secundário, sinalizando quais os conteúdos e procedimentos pedagógicos devem ser trabalhados”.

Sabemos que não é papel do vestibular regular o ensino, determinar o que deve ou não ser ensinado, até porque isso restringiria os objetos de ensino. Já discutimos, entretanto, que não vale a pena nos iludirmos, pois o vestibular tende a ser cada vez mais concorrido, por isso, as escolas vão sempre procurar adequar seu objeto de ensino ao que é avaliado nessas provas.

Acredito que pela estrutura da prova que vimos, está justificada a atitude dos professores em dizer que têm de trabalhar a ‘gramática’ porque ela ‘cai’ no vestibular, pois foi isso que de fato constatamos. As teorias lingüísticas que respaldam essas provas são as da *gramática tradicional* e a *estruturalista e transformacionista*, as quais deram origem às concepções de língua como *representação do pensamento* e como *código*.

Segundo Catedrático (1990, p. 65), o estruturalismo lingüístico, o qual teve Saussure como principal representante, “considera que el lenguaje es un sistema formado por signos cuya misión primordial es significar. Este sistema rige a la vez, su

próprio orden, constiuído por las leyes o reglas combinatorias de los citados signos [...]”.

Ilari (1997, p. 96) afirma que a teoria transformacionista, a qual encontrou respaldo principalmente nos estudos desenvolvidos por Chomsky, compreende que a língua “assume o sentido técnico de ‘conjunto de seqüências de expressões que um falante ideal aceitaria como bem formadas”.

De fato, se recordarmos as questões das provas que analisamos, veremos que as de compreensão de texto, que tiveram pouca representatividade, preocupavam-se, quase que exclusivamente, com o significado. Não se percebeu preocupação com a macroestrutura do texto, com as leituras possíveis, com as representações cognitivas e sociais que o texto suscitava.

Nas demais questões, avaliava se apenas em que medida as regras do sistema lingüístico, se adequavam à forma padrão, ou seja, ao que se considera ‘bem formado’.

Com relação às concepções e avaliação, não se poderia esperar que o vestibular assumisse a concepção de *avaliação mediadora* que Hoffmann apresenta, mesmo porque ele cumpre outras finalidades e se aplica a situações bem definidas, diferentes das vivenciadas no processo de ensino. Pode-se associar o vestibular ao *modelo positivista* com finalidade *classificatória*, conforme descreve Romão (1998, p.58), o qual, afirma o autor, “é perseguidor de verdades absolutas”. Os adeptos desse modelo de avaliação compreendem a ciência como “um quadro pronto e acabado de axiomas, postulados, descrições, definições, conceitos, interpretações, teorias e leis, aplicáveis ao conhecimento de parcela da realidade”.

O preocupante é a idéia de Brito (1997, p. 208), o qual indaga sobre as representações que o vestibular sugere. O autor esclarece que a leitura das provas do

vestibular podem ser as causas das idéias equivocadas sobre o que seja o ensino da língua. Isso tem uma repercussão ainda mais perigosa quando lembramos o que diz Antunes (2000: no prelo):

Na verdade, a escola os exclui (os pobres), quando lhes ensina o que eles já sabem ou o que eles não precisam saber, depois, a sociedade os exclui, porque eles não sabem o que precisariam saber. Concretamente, no campo do uso língua, não sabem ler textos mais complexos, de gêneros mais especializados, não sabem intervir em situações mais informais de comunicação pública, não sabem escrever textos mais formais, mais elaborados. Ficam excluídos, assim, de todas as situações em que podiam atuar, discutindo, solicitando, concordando, refutando, reclamando, reivindicando, explicando, informando, acerca de suas situações de trabalho e de vida. Não podem fazer isso, porque não sabem como fazê-lo, ou porque foram convencidos de que não sabem.

Pelo modelo de provas que analisamos, pudemos perceber a sintonia entre as concepções de língua aplicadas, até pouco tempo, ao ensino (para não entrar no mérito de que essa aplicação ainda ocorra) e as concepções de língua subjacentes em provas do vestibular. Ficou evidente que vestibular e ensino se justificam simultaneamente em um processo que se iniciaria nos primeiros anos de vida escolar, se estenderia pelos anos seguintes, quando a criança aprende a identificar e a classificar as palavras segundo suas classes, as orações, as conjunções, os sujeitos, aprende as regras de pontuação, de concordância, de regência e culminaria, finalmente, com o vestibular, quando tudo o que foi “ensinado” até então seria “cobrado”. O mais grave, ao menos a meu ver, é que vestibular e ensino empregariam inclusive as mesmas técnicas de aplicação dos conteúdos, ou seja, sem texto, sem contexto, sem finalidades de uso, sem adequação aos interlocutores, assumindo, assim, publicamente o purismo com que a língua é vista.

Levando-se em conta o fato já indiscutível de que ensino e avaliação nesses moldes são insuficientes para a formação do bom leitor, do bom escritor, enfim, do bom

usuário da língua, havemos de considerar que o vestibular da COVEST/COPSET, nas duas provas que analisamos, favoreceria, portanto, a exclusão de que fala a supracitada autora. O vestibular perde, portanto, durante anos, a oportunidade de reparar os danos de que é acusado pela sociedade e deixa de colaborar para uma metodologia de ensino de língua mais eficaz.

4.5. ANÁLISE DA PROVA DE 2000

A análise das provas de 2000, e também de 2005, nos permitiu perceber que as questões de compreensão de textos abordadas traziam características que não lhes permitiam o enquadramento satisfatório nas categorias de perguntas de compreensão de texto propostas por Marcuschi. Em virtude disso, achamos conveniente estabelecer, especificamente para esse trabalho, uma classificação diferente, resultante do cruzamento entre a classificação de Marcuschi (2001) e as categorias presentes nas duas provas seguintes. Pretendemos, com o estabelecimento dessa nova categorização, atender, de forma abrangente, ao tipo de solicitação de cada questão. Desse modo, estabelecemos as seguintes categorias de perguntas de compreensão de texto:

TIPOS DE QUESTÃO	EXPLICAÇÃO SOBRE A QUESTÃO
INFERENCIAL	Aborda o sentido de determinadas expressões, orações ou parágrafos, ou seja, solicita inferências localizadas.
GLOBAL	Aborda o sentido global do texto, sua temática, principal tese defendida, principal argumento apresentado ou conclusão a que leve a leitura do texto como um todo.
INFERENCIAL DE ESTRUTURA	Requer análise de características estruturais, seja do texto, seja de parágrafos, de formas como os parágrafos se relacionam ou da tipologia textual.
MISTA	Aborda quase equitativamente aspectos diferentes, como aspectos globais e inferenciais na mesma questão. Enquadram-se aqui, também, questões em que aspectos lingüísticos recebem tratamento pragmático.

Das 24 questões que compõem a prova de 2000 (anexo 5), pode-se perceber a seguinte divisão: as 16 primeiras avaliam conhecimento de leitura e de aspectos gramaticais, em número de 10 e 6 respectivamente; as últimas 8 questões avaliam conhecimentos de Literatura, as quais não serão por nós analisadas.

A primeira parte da prova, ou seja, as primeiras dezesseis questões acompanham sete textos e pode-se dizer que seja uma prova temática, uma vez que se mantém entre eles uma relação de intertextualidade pela temática que desenvolvem, no caso, o “descobrimento do Brasil”. Mesmo em algumas questões de conhecimentos lingüísticos, nas quais os enunciados das alternativas não se transcrevem dos textos, se percebe, em sua elaboração, a preocupação em manter a temática selecionada, como é o caso de Q4, Q7, Q9, Q10, e Q11.

O primeiro texto não apresenta informações contextuais mais precisas, que nos permita classificá-lo quanto à tipologia, sequer há título e indicações de que seja, ou não, um fragmento. Apresenta características de um relato histórico de tom poético e subjetivo, a partir do qual são elaboradas as primeiras questões.

Levado pelo sonho, Cabral permitiu que a frota sob seu comando se afastasse da costa africana. Os conhecimentos náuticos avolumados ao longo do século XV eram suficientes para orientar os navegadores com segurança nos salgados caminhos do mar. O sonho, mais atrativo que a ciência, mais forte que o sopro do vento, não deteve as velas alinhadas na rota do sol.

Não sonhava apenas Cabral, sonhava também o rei que o nomeara capitão, sonhavam os portugueses, povo messiânico incumbido de levar para terras estranhas a cruz de Cristo. A força unida de muitos sonhadores empurrou a frota de Cabral mar adentro contra a propalada alegação de que rumava só com fins comerciais para a Índia pela via divulgada. A aproximação da carta de Caminha aos documentos de Colombo fortalecem essa suposição.

As semelhanças não são apenas devidas à natureza do objeto mas também ao espaço cultural de que ambos partiram. Ambos declaram inocentes e pacíficos os nativos, ambos exaltam a qualidade do clima e a fecundidade do solo, ambos mencionam ouro, embora o território brasileiro retivesse por mais de um século os tesouros em serranias inexploradas.

(Donald Schülers - www.schulers.com)

O1. Observe, a partir do texto, os enunciados abaixo.

- 1) A frota de Cabral tinha uma única alegação para seu empreendimento: a de que rumava às Índias com propósitos comerciais.

- 2) 'Sonho', 'ciência' e 'vento': três forças em níveis iguais para os navegadores portugueses.
- 3) Caminha e Colombo, em seus relatos sobre as terras descobertas, deixam transparecer aspectos análogos de seu universo cultural de origem.
- 4) O solo brasileiro, por mais de um século, frustrou, em serranias inexploradas, o sonho messiânico dos portugueses.
- 5) Os versos "Ó mar salgado, quanto do teu sal São lágrimas de Portugal" evocam a contrapartida dolorosa do sonho lusíada.

02. A seqüência do texto evidencia que:

- 1) O sonho, que era da frota, do rei e do povo português, é tópico explícito do 1o e do 2o parágrafo, apenas.
- 2) No segundo parágrafo, a continuidade do tópico desenvolvido no primeiro é indicada apenas a partir do segundo período.
- 3) A conexão entre o primeiro e o segundo parágrafo e entre o segundo e o terceiro tem valor aditivo.
- 4) No segundo parágrafo, o autor retifica o tópico desenvolvido no primeiro.
- 5) No terceiro parágrafo, estabelece-se um antagonismo entre as percepções de Caminha e as de Colombo, reveladas em seus relatos históricos.

Q1 é uma questão de compreensão de texto, predominantemente *inferencial* e baseada em informações micropropositivas, já que indaga sobre compreensão de forma localizada. À exceção disso, temos a alternativa 3, que apresenta uma paráfrase a qual contém o aspecto global do texto, e a alternativa 5, a qual, sendo também inferencial, se aproxima do que Filho (2000, p.40) denomina de intertextual, pois sua resolução “depende do relacionamento entre as informações e algum outro texto diretamente a ele relacionado”, no caso, do texto *Os Lusíadas*.

Duas críticas podem ser feitas à alternativa 5: primeiro, o fato de ela se sobrepor ao texto, já que dispensa a leitura desse para que seja analisada; depois, sua semelhança com o que Marcuschi classifica de “*Questões impossíveis*” já que ela menciona a “contrapartida dolorosa do sonho lusíada”, contrapartida da qual não fala o texto. Esses dois aspectos representam, portanto, uma incoerência entre a questão e o seu comando.

Em **Q2** pretende-se que o candidato estabeleça relações entre os parágrafos, identifique formas de continuidade dos tópicos e a macroestrutura dos parágrafos, através de informações macropropositivas. Considerando que as inferências são

graduais e podem exigir atividades cognitivas das mais diversas, pode-se categorizá-la como *inferencial de estrutura*, pois é sobre a estrutura do texto que ela indaga.

Em seguida, a prova apresenta dois textos: uma charge, publicada em um jornal local, e um poema de Oswald de Andrade, com base nos quais será respondida a **Q3**. Apesar de o comando da questão informar que as alternativas devem ser respondidas com base “nos textos”, apenas a alternativa A solicita, de fato, que essa relação se faça; as demais abordam cada um dos textos em separado. Trata-se, também de uma questão essencialmente *inferencial* que varia da análise de microproposições (alternativas 2 e 5), passando pela inferência estrutural (alternativa 4), até uma inferência mais profunda (alternativa 3), para qual o candidato precisa recorrer a conhecimentos extralingüísticos (históricos e de mundo). Em virtude de se compreender que não há predominância significativa de abordagem de um aspecto sobre o outro, ela foi classificada como questão mista.

A **Q4** aborda *conhecimentos lingüísticos*, mais precisamente de regência verbal e, embora não se estruture uma análise em que se percebam as contribuições semânticas que esse aspecto da língua pode favorecer, suas alternativas são elaboradas com base na macroestrutura do texto.

Apresenta-se, em seguida, o texto 4, cuja classificação tipológica, ainda que não seja clara — não há indícios de que ele, assim como o texto 1, seja ou não fragmento, o que poderia facilitar essa classificação —, parece se enquadrar também no relato histórico. Com base nesse texto, seguem-se as questões 5, 6 e 7.

Em **Q5**, analisam-se alternativas construídas de proposições micro e macro estruturais, ou seja, analisam-se tanto aspectos localizados no texto, quanto aspectos globais, sem que um tipo predomine significativamente sobre o outro. Por essa razão,

achamos conveniente classificá-la como questão *mista*. Em **Q6**, questão *inferencial*, solicita-se do candidato a correlação entre expressões que compõem a cadeia coesiva do texto. Essa correlação representa um diferencial entre a estrutura dessa questão e a das demais, entretanto, ela resulta mesmo uma questão de múltipla escolha. **Q7** avalia conhecimentos acerca de concordância verbal e nominal, já que predominam alternativas sobre esse aspecto, apesar disso, é latente a preocupação da equipe de elaboração com aspectos semânticos, quando inclui duas alternativas (A e E) que fogem a essa exigência, propondo substituições lexicais e indagando sobre a manutenção dos sentidos. Foi classificada como de *conhecimentos lingüísticos*, pois não exige uma atividade cognitiva mais complexa, que a faça aproximar-se da questão inferencial, por exemplo.

Em seguida, a prova apresenta o texto 5: um fragmento da carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal. A informação de que se trata de fragmento — é explicitada no comando da **Q8**. Dessa questão, apenas a alternativa 4 avalia inferência por uma microproposição. Isso permite classificar a questão como questão *global*, uma vez que envolve informações macroestruturais e processos inferenciais complexos.

Q9, Q10 e Q11 correspondem a *conhecimentos lingüísticos*: concordância verbal, ortografia oficial e emprego de verbos irregulares, respectivamente. Em todas está clara a preocupação em contextualizar, ainda que minimamente, o enunciado das alternativas no tema abordado.

Em **Q14**, que aborda processos de formação de palavras, talvez pelo tipo de conhecimento evocado, essa dificuldade de contextualização é maior. Ainda assim, em relação à questão 11 da prova de 1990, que requeria o mesmo tipo de conhecimento, essa questão apresenta uma melhor formulação. Por entender que sua resposta requer

mais do que simples apreensão do tópico gramatical abordado, mas requer também inferência do aspecto semântico desse tópico, ela foi classificada como questão *mista*.

Observe os enunciados das duas questões:

11. Assinale a alternativa em que todas as palavras são formadas por sufixação: (1990)
14. Identifique a série em que todas as palavras se iniciam com um prefixo de sentido idêntico ao do prefixo 'in', em "incrível". (2000)

Em 1990, fica evidente que se pretendia especificamente conferir a apreensão dos processos de formação de palavras; em 2000, a preocupação repousa na interferência desse processo no sentido que as palavras assumem. Para tanto, o candidato precisa ir além do mero reconhecimento do processo empregado, mas, numa atividade cognitiva mais complexa, reconhecer as mudanças de sentido que isso provoca.

Q12 e **Q13** exigem a leitura do texto 6: um e-mail fictício de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal. São questões intertextuais bastante interessantes em que se verifica o tratamento da variedade lingüística, da tipologia textual e da finalidade de produção (**Q12**), das figuras de linguagem, e de inferências (**Q13**) entre dois textos que, em princípio, têm a finalidade maior de informar, mas que, em virtude de fatores contextuais de produção, fazem uso de recursos lingüísticos diferentes, como jogo de palavras e ironias, no e-mail, e de registros diferentes. **Q12** foi classificada como questão *global*, pois todos os aspectos abordados diziam respeito ao texto como um todo. O mesmo não ocorreu em **Q13**, por isso foi classificada como *inferencial*.

Com relação ao último texto dessa parte da prova, o texto 7, observa-se um relativo distanciamento temático dos demais, o qual é reduzido pelas informações bibliográficas, através das quais se toma conhecimento de tratar-se tão bem de História do Brasil. Seguem-se a esse texto **Q15** e **Q16**. são duas questões predominantemente *inferenciais*, que lidam com informações macro e microproposicionais e abordam

aspectos como tipologia, figuras de linguagem e interpretações pontuais. **Q15** é a única questão elaborada sob a forma negativa, entretanto, destaca-se essa informação com o uso do negrito para evitar que o candidato incorra no erro por esta razão.

Quanto às questões discursivas da prova da **segunda etapa** (ANEXO 6), é indispensável que se comentem as diferenças de estrutura e de abordagem que elas apresentam, em relação às provas anteriormente analisadas.

1ª QUESTÃO

"As empresas (e o setor informal não é diferente) tornam-se cada vez mais exigentes quanto à capacidade do diplomado de usar a cabeça. Querem quem entenda o que leu, escreva coisa com coisa, lide com quantidades, fale outra língua, ajunte as peças de um problema e encaminhe a solução; enfim, que saiba pensar. Os anos de faculdade são o momento de se burilar essas habilidades."

Reescreva o trecho acima, substituindo as expressões sublinhadas por outras semanticamente equivalentes.

2ª QUESTÃO

A vida é curta. Curta!

Num jogo de linguagem, os dois termos sublinhados têm sentidos diferentes.

A. Indique um sinônimo para cada um dos termos.

B. Reescreva os períodos, explicitando, por meio de um conectivo, a relação semântica estabelecida entre os dois.

Observa-se que a primeira questão abre um leque de possibilidades tão grande que facilita para o candidato, já que não há restrição explícita quanto à possível reestruturação que ele pode operar, mas dificulta para as equipes de correção e de revisão, já que as possibilidades fogem ao controle. Avaliam-se, com essa questão, o domínio lexical que o candidato possui, suas condições de observar o grau de proximidade semântica entre as palavras e de construir enunciados coerentes.

Na segunda questão, o candidato precisa empreender 2 atividades: encontrar duas palavras semanticamente equivalentes aos homônimos em questão; inferir relações semânticas entre os enunciados. Embora menos que a 1ª, essa questão também oferece múltiplas possibilidades de construção. É preciso que as equipes de correção e de revisão tenham passado por um treinamento que lhes possibilite equilíbrio e senso de justiça capazes de minimizar as subjetividades que as questões despertam.

4.6. ANÁLISE DA PROVA DE 2005

As dezesseis questões da parte de língua portuguesa da prova de 2005 (ANEXO 7) que avaliam conhecimentos de leitura e de compreensão de texto se apóiam em cinco textos. Mais uma vez a prova é temática e agora o tema abordado são “os usos da língua portuguesa”. Os textos versam sobre tópicos, como as mudanças que a língua sofre, as variedades lingüísticas, leitura e comunicação.

O primeiro texto é um artigo de opinião de Mário Perini sobre a divulgação dos perigos que rodeiam a língua e, a partir dele, são elaboradas as seis primeiras questões.

Q1, Q2 e Q3 são questões *globais* e requerem do candidato que identifique a síntese da idéia central do texto, a conclusão geral a que o texto leva e a principal tese defendida pelo autor, respectivamente. São questões para as quais o candidato precisa pôr em atividade o poder de hierarquização, já que as alternativas apresentam idéias do texto que não são centrais, e ter muita atenção para não transformar uma suposição que o texto apresenta em verdade, conclusões tópicas ou simples informações em conclusões gerais ou teses principais.

Q4 e Q5 se assemelham entre si pelo tipo de atividade cognitiva que exigem. São questões *inferenciais* que, para ser respondidas, o candidato precisa analisar com

atenção a função de algumas palavras na construção argumentativa do texto. Não há dúvidas de que as regras do sistema lingüístico por si sós, não dão conta desse aspecto, portanto, a escola que adota a concepção mais estruturalista, mais tradicional da língua, não habilita seu aluno a esse tipo de análise, que requer, acima de tudo, maturidade cognitiva no trato com a linguagem. A **Q5** apresenta, também, alto grau de dispersão, pois, além de apontar várias alternativas corretas, em algumas delas, são detalhes que as fazem ser consideradas certas ou erradas.

A julgar pelo tipo de conhecimento que avalia, **Q6** seria considerada como de conhecimento lingüístico. Sua formulação pragmática, entretanto, empresta-lhe aspecto de questão de leitura, por essa razão, ela foi classificada como *mista*. Analisemos sua estrutura em comparação com a questão 16 da prova de 1990.

16. No período "nunca pensei que ela acabasse", a oração sublinhada classifica-se como:

- a) subordinada adjetiva restritiva;
- b) subordinada adjetiva explicativa;
- c) subordinada adverbial final;
- d) subordinada substantiva objetiva direta;
- e) subordinada substantiva objetiva indireta. **(Prova de 1990)**

06. No trecho: "uma atitude mais construtiva é, pois, reconhecer os fatos, aceitar nossa língua como ela é", a expressão destacada:

- A) sinaliza oposição e equivale a 'no entanto'.
- B) indica conclusão e equivale a 'portanto'.
- C) inicia uma explicação e equivale a 'que'.
- D) exprime temporalidade e equivale a 'logo'.
- E) expressa comparação e equivale a 'como'. **(Prova de 2005)**

Observa-se que, nesta prova, solicita-se do candidato que não apenas classifique a oração, como ocorre em 1990, mas ele precisa identificar o sentido que ela expressa e um outro conectivo que seja semanticamente equivalente ao conectivo destacado.

A prova apresenta, em seguida, o texto 2, de Machado de Assis, o qual não traz informações bibliográficas importantes, como título e fonte. Deduz-se tratar-se de um fragmento de um outro artigo de opinião e oferece subsídios para as questões 7, 8 e 9.

Q7 e **Q8** são questões *inferenciais* em que se analisam informações macroproposicionais. Ambas requerem que o candidato relacione os textos 1 e 2, reconhecendo informações e características comuns a ambos. São questões relativamente simples, mas que requerem experiências em atividades complexas e leitura. **Q9** é, também, *inferencial* e é muito semelhante à **Q5**. O que as diferencia é que nesta, pretende-se que o candidato avalie o peso argumentativo de certas expressões, ao passo que, naquela, ele deve identificar semelhanças semânticas entre expressões apresentadas.

Segue-se o texto 3, um relato de Jorge Amado, com base no qual são formuladas as questões 10, 11 e 12. **Q10** e **Q11** são questões de *inferência estrutural e global*, respectivamente. A primeira indaga sobre tipologia textual; a segunda sobre conclusão gerada pela leitura e **Q12** é *inferencial*, pois indaga sobre informações microproposicionais.

Uma vez que as questões são elaboradas com base no texto que está sendo analisado, talvez fosse mais coerente que **Q13** estivesse disposta após o texto 4, pois seus enunciados versam sobre o mesmo tema presente nesse texto. Trata-se de uma questão de *conhecimento lingüístico* que aborda concordância verbal e nominal. Vale esclarecer que os enunciados dessa questão priorizam casos de concordância em que muito comumente se foge às regras, já que o puro conhecimento sobre elas não basta para evitar que isso aconteça. São situações em que o sujeito vem distanciado do verbo pela intercalação de informações, portanto, o candidato precisa ter capacidade de observação e senso crítico aguçados, o que só se consegue com muitas — e bem elaboradas — atividades de leitura e de produção.

O texto 4 é uma tabela publicada em um jornal local, gênero textual que se apresenta com muita frequência em jornais e revistas, mas o qual, o manuseio de livros didáticos permite afirmar, embora sem constatação científica, não ocupa muito espaço na sala de aula, já que não se afigura com a frequência devida nesses manuais. Esse texto oferece subsídios para a formulação da *inferencial* **Q14**.

O último texto dessa parte da prova, o texto 5, é uma tirinha, sobre a qual versam as questões 15 e 16, Q15 é uma questão global em que as alternativas corretas representam, na verdade, paráfrases entre si. Dessa forma, o candidato, além de precisar demonstrar que apreendeu o sentido global do texto, precisa avaliar, ainda que isso não lhe seja explicitado, em que medida as alternativas se correspondem, representando, assim, releituras de um mesmo aspecto do texto.

Em **Q16**, percebe-se que o objetivo é abordar um aspecto da língua, o processo de formação de palavras, sendo assim, poderíamos considerá-la como de conhecimentos lingüísticos. A estrutura da questão e o que ela solicita atribui-lhe, entretanto, um caráter pragmático discursivo, que requer do candidato atividade cognitiva inferencial, por essa razão, ela foi classificada como questão mista. É mais uma questão em que os simples reconhecimento das regras do sistema lingüístico não favorece o acerto, já que é preciso atenção para os sentidos possíveis das palavras e dos prefixos que se apresentam em algumas delas.

Com relação às questões discursivas da prova da **segunda etapa** (ANEXO 8), as quais apresento a seguir, observa-se, que, tal como ocorreu na prova de 2000, as questões favorecem a liberdade de criação e de interpretação. Evidentemente, isso não significa dizer que qual quer resposta seja válida, pois, como sabemos, as palavras são pistas que favorecem os sentidos possíveis dentro de possibilidades limitadas.

1ª QUESTÃO

Articule as informações abaixo em um ou dois períodos. Use os conectores adequados para sinalizar as dependências semânticas entre as informações. Faça as adaptações que julgar necessárias.

1. A medicina estética progrediu muito.
2. Os recursos de 30 anos atrás parecem, atualmente, medievais.
3. Junto com as novidades, surgiu uma série de riscos.
4. Os pacientes preferem encarar os riscos.

2ª QUESTÃO

Faça uma análise do Cartum ao lado, explorando o uso das imagens para a expressão do conteúdo e da intenção pretendidos pelo autor.

4.7. SÍNTESE DAS OBSERVAÇÕES DAS PROVAS DE 2000 E DE 2005

Em primeiro lugar, é necessário esclarecer que, das dezesseis questões da prova de 2000, cinco avaliavam conhecimentos de aspectos lingüísticos mais puramente, enquanto, na prova de 2005, esse número caiu para uma questão apenas. Importante lembrar, também, que consideramos questão de conhecimento lingüístico aquelas em que esse tipo de abordagem não requer processo inferencial complexo, mas para a qual a apreensão das regras do sistema já possibilita que se chegue à resposta.

O quadro abaixo apresenta uma síntese dos tipos de questão de perguntas de leitura que se apresentaram nessas provas.

Tipos/Ano	2000	2005	TOTAL
Inferenciais	5	7	12
Globais	2	5	7
Inferência estrutural	1	1	2
Mista	3	2	5
TOTAL	11	15	26

Uma vez que se pôde verificar uma quantidade maior de textos nessas provas que nas duas primeiras provas analisadas, e que esses textos pertencem a diferentes gêneros

textuais, surgiu a necessidade de se verificar os gêneros mais frequentes. Em virtude disso, apresentamos também, o quadro abaixo.

	Relato Histórico	Charge	Poema	Carta	E-Mail	Relato	Artigo de Opinião	Tabela	Tirinha
2000	2	1	1	1	1	1			
2005						1	2	1	1

A análise das provas de 2000 e de 2005 apresentou claras mudanças em relação às provas de 1990 e de 1995. Com relação à estrutura geral, essas mudanças não são significativas, já que, mesmo nos casos em que há mais de uma alternativa correta, as questões resultam, ainda, questão de única escolha.

Entre as mudanças mais evidentes, podemos citar, por exemplo, o fato de as questões de conhecimento lingüístico requererem mais esforço cognitivo que memorização. Em virtude disso, elas se confundem com questões de leitura e ressaltam a importância que os aspectos formais do sistema assumem, no alcance do(s) sentido(s) ou da(s) finalidade(s) do texto.

Outra mudança é o fato de a prova ser temática. Isso evidencia que o mesmo tema pode ser desenvolvido em textos de gêneros diferentes, com finalidades também diferentes.

As mudanças mais visíveis são mesmo de concepção, tanto de concepção de língua como de avaliação. Dessa forma, vale a pena fazer algumas considerações:

- 1 – a presença de um quantitativo maior de textos, evidencia que a linguagem é entendida como um evento regido pela interação. Na esteira de tal perspectiva, o texto toma lugar de prestígio, pois é através dele que as pessoas cumprem suas atividades comunicativas, que a língua se efetiva como mediadora entre os sujeitos e é em seu favor que as regras do sistema lingüístico ganham relevância;
- 2 - a seleção de textos que não sejam exclusivamente literários e a inclusão de uma maior diversidade tipológica decorre da compreensão de que os eventos comunicativos ocorrem através de textos. Para atender às pretensões interativas das pessoas, eles se

apresentam em todos os lugares, assumem varia das formas, finalidades, extensões e estilos de linguagem, entre os quais, o estilo adotado nos textos literário. Logicamente não se trata de negar a importância e a dimensão estética da literatura, enquanto forma de extensão da identidade cultural de uma comunidade, mas o texto literário não deve ser o único presente na escola, nem deve ser empregado por ela apenas para se fazer alusão às características literárias de uma época ou de alguns autores. A seleção de textos feita pela equipe de elaboração da COVEST/COPSET é bastante positiva se considerarmos que avaliação e ensino devem estar alinhados na mesma perspectiva e que a pretensão da escola hoje não consiste em formar escritores de textos literários, — embora possa fazê-lo, eventualmente —, mas sim, em formar escritores e leitores proficientes nos mais diversos gêneros e estilos textuais, para as mais diversas situações e finalidades;

3 – a introdução de textos divulgados em jornais locais, associada à consideração anterior, leva a escola e os próprios alunos a ampliar as possibilidades de leitura para além dos textos literários e dos livros. Dessa forma, os jornais, as revistas culturais ou de entretenimentos, com a diversidade de gêneros que apresentam, tendem a ganhar espaço na preferência dos jovens, e das escolas, o que pode representar ganhos para eles e para a sociedade;

4 – a alternância entre questões de conhecimento lingüístico e de leitura e o aumento substancial desta sobre aqueles é uma forma de sinalizar para a escola e para o candidato que são questões, de fato, de naturezas afins, já que a gramática está no texto, não existe linguagem sem gramática, mas também não existe gramática desvinculada de texto. O diferencial entre uma questão mais contextual ou mais

sistemática está na abordagem, ou seja, no que se solicita na questão, que pode se restringir aos nomes e categorias dos componentes do sistema ou às regras do uso contextual, em favor do estabelecimentos dos sentidos;

5 – por fim, vale ressaltar as categorias de perguntas de compreensão de texto que se apresentaram nas provas. Vimos que as categorias de perguntas elencadas por Marcuschi (2001) não deram conta das formulações presentes nas provas, uma vez que estas superam os tipos estáveis presentes nos manuais de língua portuguesa analisados pelo autor. Além disso, nenhuma das perguntas poderia ser enquadrada nos tipos menos funcionais, como : “a cor do cavalo branco de Napoleão”, “cópias”, “objetivas” ou “vale-tudo”, por exemplo. Ao contrário, a maioria das perguntas foi classificada como “inferenciais” ou “globais”, de modo que, só consegue respondê-las corretamente o candidato que seja constantemente exposto a atividades freqüentes e bem elaboradas de leitura e de produção de texto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foram analisadas quatro provas de língua portuguesa elaboradas pela COVEST/COPSET, com o objetivo de explicitar as teorias lingüísticas e as concepções de língua que as ancoravam. Antes disso, traçamos um longo caminho que nos deu suporte para descobertas que poderiam ser feitas. Primeiro verificamos que teorias e concepções lingüísticas poderiam se identificadas e qual atenderia mais eficazmente às exigências que a sociedade atual faz aos seus membros. Elegemos, neste momento, a concepção de língua como *interação social*, decorrente da *teoria da enunciação*, por

acreditar que ela favorece um ensino que possibilita ao aluno a compreensão da língua na amplitude de seus usos.

Depois, analisamos as concepções de avaliação e elegemos aquela que se apresentaria, pelos princípios que defende, como em consonância com a concepção de linguagem anteriormente eleita, a avaliação mediadora.

Em seguida, recorreremos a alguns fatos que nos deram condições de entender a importância que os vestibulares têm assumido no Brasil, sua constituição e finalidades, ao longo de sua existência aqui. Por fim, analisamos as provas, esperando, na verdade, comprovar cientificamente o que o empirismo já denunciava.

Este trabalho pôde comprovar uma mudança bastante substantiva das provas do vestibular para ingresso nas Universidades Federal e Federal Rural de Pernambuco no ano de 2000. Como, para as análises, foram selecionadas provas de 1990, 1995, 2000 e 2005, essas mudanças talvez não tenham ocorrido exatamente em 2000, mas alguns anos antes. De fato, a prova de 1995 já apresenta pequenas diferenças estruturais e, em 1999, a prova consultada a título de curiosidade apenas, essas diferenças se tornam mais claras. Em 2000, entretanto, o vestibular da COVEST/COPSET denuncia uma ruptura mais evidente com as concepções de língua e de avaliação que assumira até então e com as abordagens que privilegiava.

As provas de 1990 e 1995 evidenciavam que a língua era compreendida como sistema de normas gramaticais, cujo domínio asseguraria a condição de bom usuário da língua escrita e falada.

O sistema, dessa maneira, pronto, pressupõe-se higienizado e protegido das influências "negativas dos falares populares" que a toda hora atentam contra ele, com

gírias, estrangeirismos, quebras da estrutura padrão, a qual se cristalizava nos clássicos da literatura.

De acordo com essas convicções o professor de língua portuguesa não é mais do que alguém que "dá" o "conteúdo" ao aluno perpetuando a noção de que o papel dos usuários da língua é se apropriar das regras do sistema, de suas nomenclaturas e classificações. São concepções como essa, afirma Suassuna (2004, p. 43), "que induzem o sujeito a ficar de fora do conhecimento, como espectador passivo, sem encontrar respostas a questões que já nem se atreve a formular".

À avaliação, nessa perspectiva, não cabe senão o papel de verificar em que medida "os conteúdos" acima mencionados, foram internalizados. Não seria inócuo esse trabalho se as regras que compõem esses conteúdos dissessem respeito às regras do uso desse sistema, assim, se perceberia que elas não são inflexíveis, como de antemão se determina, mas variam em decorrência do gênero textual de que faz parte, de fatores contextuais e extratextuais que as determinam. Avaliá-las, dessa forma, equivaleria, certamente, a suscitar reflexões sobre esses usos.

São esses fatores os responsáveis pela estrutura das provas de 1990 e de 1995, tal como elas se apresentam. A pouca representatividade de textos e de gêneros textuais decorre parcialmente, da desnecessidade de sua presença. Se não são as regras de uso do sistema lingüístico, nem os aspectos textuais o foco de análise dessas provas, a mensuração dos conhecimentos ocorre satisfatoriamente no âmbito das palavras descontextualizadas ou das frases soltas, como se fazia até então.

A análise que agora fizemos dos vestibulares de 1990 e de 1995 não significa, no entanto, sua condenação. Partindo do pressuposto de que deve ser objeto de avaliação

o que foi objeto de ensino, essas provas não tinham outro caminho. Isso representaria uma incoerência com relação ao ensino de língua portuguesa.

Obviamente, como os vestibulares são a "bússola" do ensino, à medida que eles sugerissem uma abordagem mais pragmática e contextual da língua, o ensino tenderia a imitá-lo, como, aliás, suspeita-se que esteja ocorrendo agora. Mas não se poderia apostar no acaso, com riscos de induzir as escolas a antecipar a adoção de uma teoria que, naquele momento, ainda não tinha adquirido a consistência necessária nos processos de formação de professores para servir de suporte a uma prática a qual, ainda hoje, não foi estabilizada.

Outro atenuante para as críticas que dirigimos a esses vestibulares — e para sua condenação apressada — está ainda ligado à relação entre avaliação e ensino. Nos preâmbulos de Roulet (1978), ele afirma

Os professores de línguas, desconcertados pelas teorias e pelas descrições gramaticais que sua formação lingüística — muito insuficiente — não lhes permite compreender e julgar, irritados pelos conselhos dos que fazem lingüística geral ou aplicada, que, muito freqüentemente, não têm conhecimento das teorias e práticas pedagógicas, acabam por desinteressar-se do problema e voltar-se para si mesmos, contentando-se com sua experiência e com receitas pedagógicas tomadas emprestadas aqui e acolá.

Era aceitável, portanto, que os professores de língua portuguesa não propusessem caminhos didáticos diferentes na década de 90. Os estudos lingüísticos que começaram a despontar na década de 80 se mostravam opacos para eles, que, como mostra o autor, não conseguiam, por isso mesmo, interessar-se pela ciência da linguagem, nem acreditar nela. As equipes elaboradoras dos vestibulares, por conseguinte, não poderiam, cientes das acusações de injustiças que essas provas recebiam, enveredar por

um caminho que não era seguido pela escola, o que poderia gerar ainda mais injustiça com os candidatos.

Por outro lado, seria inaceitável constatar, nas provas de vestibular, de 2000 em diante, as mesmas características encontradas nos vestibulares anteriores. Vinte anos haviam se passado, desde a efervescência dos trabalhos acadêmicos que apontavam teorias lingüísticas e concepções de línguas voltadas para os processos interativos da linguagem. Esses estudos atingiam a maioria e alcançavam, agora, a maturidade. Alcançavam, também, as Secretarias de Educação, as escolas, os livros didáticos — através dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Programas Nacionais do Livro Didático — e muitos professores e alunos.

Isso não significa, logicamente, que o ensino de língua portuguesa, de um modo geral, se revestiu da concepção interacionista da linguagem, mas é inegável que muita coisa mudou. A maioria dos professores de português já não admite, por exemplo, a ausência dos textos em suas aulas, embora muitas vezes ainda não saiba bem o que fazer com eles. Isso representa um avanço em relação à época em que o ensino não ia para além em das palavras soltas, ou, no máximo, das frases.

Discutimos, no final do capítulo anterior, algumas mudanças evidenciadas nas provas de 2000 e de 2005: quantitativo de textos, variedade de gêneros textuais, número de questões de leitura, conhecimentos de leitura requeridos nas questões.

Assumindo a noção de língua definida nos PCN "ação interindividual orientada para uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história" (p 20. apud. Antunes, 2002, p. 3), o vestibular se reveste do mesmo caráter presente na avaliação mediadora, proposta por Hoffmann (1995). Obviamente isso não

se dá com toda a amplitude de uma avaliação da aprendizagem aplicada pelo professor à sua turma, mas essa característica discursiva da avaliação se explicita nos vestibulares

na medida em que ele acaba por sugerir uma reflexão "do professor acerca de suas próprias opções metodológicas, tanto na elaboração de questões, quanto na análise das respostas dos alunos" (SUASSUNA, 2004, p. 92).

Os vestibulares de 2000 e de 2005 da COVEST/COPSET apresentam uma preocupação com a importância que os textos assumem na análise da língua, por isso, a inclusão de tantos textos e de tantos gêneros, e a abordagem lingüística que agora faz, desvincilhada das amarras do sistema. Essas provas ressaltam o caráter interativo da língua, que se efetiva em práticas discursivas situadas histórico e socialmente.

Pressupõe-se, através dessas provas, o perfil de candidato que a Universidade Federal de Pernambuco deseja selecionar: pessoa que lê jornais, livros e revistas, que lê e reflete sobre textos dos mais diversos gêneros, como histórias em quadrinhos, charges, mapas, tabelas, legendas, relatos — sejam eles históricos, científicos ou pessoais —, artigos científicos ou de opinião, cartas — em sua diversidade de aspectos e finalidades —, e-mails, enfim, toda forma de interação verbal somente possível por meio de textos.

Essas mudanças contestam o fato apontado anteriormente de alguns professores insistirem em ensinar apenas as nomenclaturas e as regras estáveis do sistema, sob a alegação de que estariam, assim, melhor preparando seus alunos para o vestibular. Para qual vestibular esses alunos estariam preparados, se uma das universidades que oferece maior número de vagas e de cursos e, além disso, é gratuita, não exige apenas esses conhecimentos, mas sua aplicação pragmática, sua compreensão, a análise de sua interferência numa perspectiva textual?

As mudanças evidenciadas nessas provas vêm, ainda, apontar uma possível resposta para uma indagação freqüente dos professores de língua portuguesa, perdidos entre sua formação acadêmica e as novas perspectivas de ensino que lhes são apontadas:

"o que é ensinar?" ou ainda, "que habilidades tentar desenvolver"? Se as aulas de língua portuguesa encontravam nos vestibulares os constituintes dos seus programas de ensino, ao fazerem isso agora, devem trilhar pelo ensino da gramática. Não da gramática desvinculada dos textos, dos sujeitos, dos contextos, das intenções do uso, mas daquela que, segundo Antunes (2003, p. 119) "na perspectiva da linguagem como forma de atuação social, viria incluída naturalmente". A justificativa para isso encontra-se, ainda, nessa autora quando afirma:

Não existe a possibilidade de alguém falar ou escrever sem usar as regras da gramática de sua língua. Daí que explorando os sentidos do texto, estamos explorando também os recursos da gramática da língua. Não há, pois, razão para que se conceda primazia ao estudo das classes gramaticais isoladas, de suas nomenclaturas e classificações.

Desse modo, não é relevante que se continue ensinando as definições, as categorias, os nomes, as terminologias, mesmo, segundo a autora, que isso se dê em textos. Regras de gramática, afirma Antunes, (2003, p. 86)

são normas, são orientações acerca de como usar as unidades da língua, de como combiná-las, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação.

Seria maledicente sugerir acomodação dos professores de língua portuguesa, numa metodologia de ensino mais prática, menos trabalhosa. Ensinar as regras do sistema lingüístico qualquer um pode saber. Não exige planejamento de aula, o qual envolve busca de textos, elaboração de questões, planejamento e monitoramento de produção textual, discussões posteriores, enfim.

A atividade docente que exerço me permite afirmar que o problema tem outras razões. Falta aos professores tempo para estudar as teorias lingüísticas e as concepções delas derivadas, para, então, se convencer da eficácia da concepção interacionista, e disso ele não tem culpa. Quando convencido disso, falta-lhes tempo para programar as atividades, para analisar os manuais que lhes chegam às mãos — quando sabemos que, muitas vezes, a escolha desse material nem é feita por eles.

Falta aos professores convencer-se (e para o sistema educacional do país é melhor que não ocorra) de que eles são mais do que simples "passadores" de conhecimento (de que tipo de conhecimento?), de sua importância no processo ensino-aprendizagem, como mediador. Falta aos professores e à escola se perceberem como fundamentais para a formação de um cidadão mais crítico, mais consciente mais atuante socialmente.

Resultam, desse trabalho, duas sugestões. A primeira delas é a de que, uma vez que nessas provas se verificaram mudanças nos tipos de perguntas de compreensão de texto, em relação ao último trabalho nesse âmbito, o de Marcuschi (2001), novas análises sejam empreendidas, nos manuais de Língua Portuguesa mais recentes e mais adotados para o Ensino Médio em Pernambuco. Essa pesquisa pode indicar se há ou não um alinhamento entre o que se ensina nesse nível de escolarização e o que se exige no vestibular da Universidade Federal e Federal Rural de Pernambuco.

A segunda sugestão dirige-se às universidades, em especial a essa que acima citamos. Trata-se de explicitar, no manual do candidato, o perfil de aluno que pretende ter. Considerando-se aja discutida influência do vestibular no ensino, isso pode ser um indicador da formação que a escola deve proporcionar aos seus alunos, a formação de pessoas mais atentas ao que ocorre a sua volta, mais reflexivas, mais críticas, mais atuantes, mais competentes, na escola e na vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCATRAZ, Henrique Varó. Tres paradigmas de la investigación lingüística. Alcoy: Editora Marfíl, S.A, 1990.

ANTUNES, M. I. C. M. Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. A análise de textos na sala de aula: elementos e aplicações. In. MOURA, Denilda. (Org.) Língua e ensino: dimensões heterogêneas. Maceió: EDUFAL, 2000, p. 13-20.

_____. Matriz Curricular de Referência das Competências Básicas em Língua Portuguesa para o Estado de Pernambuco. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 9ª edição. São Paulo: Editora Hicitec Annablume, 2002.

BARROS, Hélio Guedes de Campos. Alternativas futuras para o vestibular. Revista Educação e Seleção nº 11, jan./jun 1985: Fundação Carlos Chagas, 1985.

BESERRA, Normanda da Silva. Relações textuais em itens de avaliação de leitura. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFPE, Recife, 2002.

BOECKMAN, WANDERLEY & MORAES, 1997. In. MARCUSCHI, Elizabeth e SOARES, Edla de Araújo Lira. Avaliação Educacional e Currículo: inclusão e pluralidade. Série Políticas Educacionais em Debate: Editora Universitária da UFPE; 1997.

BRITO, Luiz Percival Leme. A sombra do caos: ensino de línguas X tradição gramatical. Coleção leituras do Brasil. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

CARTONE, Flávia e Barros. A experiência da redação no acesso à universidade. Revista Educação e Seleção n° 1, julho 1980: Fundação Carlos Chagas, 1980.

CASTRO, Cláudio e Moura. Sua excelência, o vestibular. Revista Educação e Seleção n° 3, jan/jun 1981: Fundação Carlos Chagas, 1981.

CATEDRÁTICO, Enrique Alcatraz Varó. Tres Paradigmas de Ia Investigación Lingüística. Alcoy: Ediyorial Marfíl, S.A. 1990

DAMASCENO, Maria Nobre. O Processo de Seletividade Social e o Vestibular. Revista Educação e Seleção n° 14, jul/ dez 1986: Fundação Carlos Chagas, 1986.

FIGUEROA, Éster. Sociolinguistic Metatheory. Oxford Pergamon, 1994.

FILHO, Francisco Alves. A atividade de Compreensão de Texto no Vestibular. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística da UFPE, Recife, 2000.

GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____ (org.). O Texto na Sala de Aula. Cascavel, Assoeste; 1984.

GUIMARÃES, Sônia. Como se faz a indústria do vestibular. Petrópolis: Vozes, 1984.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. 2ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. Pontos e Contrapontos.: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ILARI, Rodolfo. A lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. A Lingüística e o ensino de Língua Portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Desvendando os Segredos do Texto. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LESER, Walter Sidney Pereira. As origens do vestibular unificado. Revista Educação e Seleção n° 11, jan/jun 1985: Fundação Carlos Chagas, 1985.

LUNA, Maria José de Matos. A redação no vestibular: a elipse e a textualidade. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2004.

MARCUSCHI, Luís António. Lingüística de Texto. Recife: 2003, mimeo.

NASCIMENTO, Gláucia Renata do. A Coesão Textual em Livros Didáticos para o Ensino Médio. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística da UFPE, Recife, 2001.

NETO, Adolpho Ribeiro. O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias. Revista Educação e Seleção n° 13, jan/jun 1986: Fundação Carlos Chagas, 1986.

PINTO, Joana Plaza. Pragmática. In: MUSSALIM e BENTES. Introdução à lingüística. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Sérgio Costa. Vestibular: a visão de professores e alunos das instituições de ensino superior, hoje. Revista Educação e Seleção n° 13, jan/jun 1986: Fundação Carlos Chagas, 1986.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998. (Guia da escola cidadã).

ROULET, Eddy. Teorias Lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas. Geraldo Cintra - trad. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1978.

SANTOS, Wladimir dos. A verdade sobre o vestibular. São Paulo: Série Educação em ação: Ática, 1988.

SCARPA, Ester Miriam. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM e BENTES. Introdução à lingüística. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Omer. Psicolingüística. Revista Lectura y vida, dezembro 1996.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SOARES, Magda Becker. A redação no vestibular. Cadernos de Pesquisa, n° 24, março de 1978. Fundação Carlos Chagas, 1978.

SUASSUNA, Débora. Padrões de Textualidade em Textos Dissertativos de Vestibulandos. Recife: Bagaço, 2004.

SUASSUNA, Livia. Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação. Tese de Doutorado em Lingüística. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. Acesso à universidade: análise de alguns modelos alternativos de seleção. Revista Educação e Seleção n° 13, jan/jun 1986: Fundação Carlos Chagas, 1986.

_____. Acesso à universidade - os caminhos da perplexidade. Revista Educação e Seleção n° 14, jul/dez 1986: Fundação Carlos Chagas, 1986.



VESTIBULAR UFPE – UFRPE / 1990
PROVA DE PORTUGUÊS

NOME DO ALUNO: _____

Leia com atenção:

Texto 1:

"Dentro da casa janta-se: frutas norte-americanas, hortaliças do Minho, champanha francesa. As toalhas que recobrem a mesa serão mandadas a Lisboa para lavar. O dono da casa está fora: o seringalista foi a Paris tratar dos dentes.

(...)

Qual a diferença entre o seringalista e o seringueiro? O seringalista é o coronel da borracha, um nababo. (...) suas propriedades, os seringais, contam-se de uma maneira interessante: por léguas aquáticas (cada seringal possui milhares de seringueiras).

O seringueiro é o trabalhador deste estranho latifúndio".

(Joel Rufino)

Texto 2

"Mas porém é brasileiro,
Brasileiro que nem eu...
Somos nós dois que devemos
Até os olhos da cara
Pra esses banqueiros de Londres...
Trabalhar nós trabalhamos
Porém pra comprar as pérolas
Do pescocinho da moça
Do deputado Fulano
(...)
Seringueiro, dorme!
Num amor-de-amigo enorme
Brasileiro, dorme!
Brasileiro, dorme! "

(Mário de Andrade)

01. Qual das alternativas é incorreta em relação aos textos lidos?

- b) A realidade abordada é a mesma, embora, no texto 1, predomine a denotação e, no texto 2, a conotação;
- b) o texto 2 comprova que a literatura " re-cria " a vida;
- c) no texto 1, o uso predominante de adjetivos acentua o caráter pessoal da observação da realidade;
- d) em ambos, percebe-se que o trabalhador não usufrui do produto do seu trabalho;
- e) o cuidado com a elaboração da mensagem no texto 2 caracteriza a função poética da linguagem.

f)

02. No texto 2 , estão presentes as seguintes características do Modernismo:

- I) "nacionalismo ufanista, utópico" ;
- II) "aproveitamento da tradição através de uma aura de mistério";
- III) "coloquialidade, aproveitamento do jeito brasileiro de falar " ;
- IV) "denúncia da realidade, nacionalismo crítico e consciente".

Estão corretos os itens:

- a) todos
- b) Nenhum
- c) I e II
- d) II e III
- e) III e IV

03. Assinale a alternativa em que os versos, pela linguagem ou pela temática, não revelam nenhum traço do estilo de Gregório de Matos:

- a) "Eu sou aquele, que os passados anos
Cantei na minha lira maldizente"
- b) "Pequei, Senhor; mas não porque hei pecado,
Da vossa alta clemência me despido"
- c) "Ó Formas alvas, brancas, Formas claras
De luares, de neves, de neblinas! ..."
- d) "Adeus, prolixas escolas,
com reitor, meirinho e guarda,
lentes, bedéis, secretários,
que tudo somado é nada".
- d) "Anjo no nome, Angélica na cara!
Isso é ser flor, e anjo juntamente
(...)
Sois anjo que me tenta e não me guarda".

04. Os versos que você assinalou na questão anterior, pelas características que apresentam, pertencem ao:

- a) Arcadismo
- b) Romantismo
- c) Parnasianismo
- d) Simbolismo
- e) Pré-Modernismo

05. Identifique as gerações românticas a que pertence cada texto abaixo:

"Adeus, meus sonhos, eu pranteio e morro!
não levo da existência uma saudade".

"Ó guerreiros da Tribo Tupi,
"Ó guerreiros, meus cantos ouvi".
"Quebre-se o cetro do papa,
Faça-se dele uma cruz!

A púrpura sirva ao povo
P'ra cobrir os ombros nus".
"Bom tempo foy o d'outrora
Quando o reyno era christão,
Quando nas guerras de mouros
Era o rey nosso pendão".

A seqüência conseguida foi:

- a) 1º geração - 1º geração - 2º geração - 3º geração
- b) 2º geração - 1º geração - 3º geração - 1º geração
- c) 3º geração - 1º geração - 1º geração - 2º geração
- d) 3º geração - 1º geração - 3º geração - 1º geração
- e) 2º geração - 3º geração - 1º geração - 2º geração

06. Leia com atenção:

- I) " - Não me mates de felicidade, Aurélia ! Que posso eu mais desejar nesse mundo do que viver a teus pés, adorando-te, pois que és minha divindade na terra. (...) Estes lábios nunca tocaram a face de outra mulher, que não fosse minha mãe. O meu primeiro beijo de amor, guardei-o para minha esposa...
- II) "Ele tinha "paixa" pela Rita, e ela, apesar de volúvel como toda mestiça, não podia esquecê-lo por uma vez; metia-se com outros, é certo, de quando em quando, e o Firmo então pintava o caneco, dava por paus e por pedras, enchia-a de bofetadas..."

De cima para baixo, os textos são representativos dos seguintes movimentos estéticos:

- a) Romantismo / Impressionismo
- b) Romantismo / Parnasianismo
- c) Romantismo / Naturalismo
- d) Pré-Modernismo / Realismo
- e) Modernismo / Realismo.

07. Em toda sua obra, _____ lutou por uma língua brasileira que estivesse mais próxima do falar do povo. Em _____, temos, talvez, a sua criação máxima: a partir desse anti-herói, o autor enfoca o choque do índio amazônico (que nascera preto e virou branco - síntese do povo brasileiro) com a tradição e a cultura européia na cidade de São Paulo, valendo-se para tanto de profundo estudo do folclore".

(José de Nicola)

O item que preenche corretamente as lacunas deixadas acima é :

- a) Mário de Andrade - "Macunaíma".
- b) Mário de Andrade - "Amor, Verbo Intransitivo".
- c) Oswald de Andrade - "Memórias Sentimentais de João Miramar".
- d) Oswald de Andrade - "Serafim Ponte grande".
- e) Manuel Bandeira - "Cinza das Horas".

08. Associe os traços da poesia de Manuel Bandeira, relacionados abaixo, aos versos em que estão presentes:

- (A) Reminiscências da infância;
- (B) ironia na auto-apresentação;
- (C) solidão;
- (D) doença e morte.

- () "A vida inteira que podia ter sido e que não foi".
- () "Então me levantei,

- Bebi o café que eu mesmo preparei".
- () "Provinciano que nunca soube Escolher uma gravata".
- () "A casa de meu avô... Nunca pensei que ela acabasse! Tudo lá parecia impregnado de eternidade".

De cima para baixo, o item que apresenta a resposta correta é :

- a) A - B - C - D
b) D - C - B - A
c) B - A - C - D
d) C - D - A - B
e) A - C - D - B

As questões 09, 10, e 11 referem-se ao texto 1 da questão 1.

09. Os dois pontos foram usados três vezes para:

- a) "anunciar uma explicação, um esclarecimento ou fornecer detalhes em relação ao que se afirmou antes";
b) "introduzir orações apositivas";
c) "Introduzir uma fala depois do verbo dicendi";
d) "anunciar uma citação";
e) "separar os diversos itens em uma enumeração".

10. As vírgulas estão isolando a palavra "seringais", porque se trata de :

- a) um adjunto adverbial deslocado;
b) uma expressão corretiva;
c) um termo assindético com a mesma função que outros;
d) um vocativo;
e) um aposto.

11. Assinale a alternativa em que todas as palavras são formadas por sufixação:

- a) latifúndio, francesas, mandado, trabalhador;
b) hortaliças, francesas, seringalistas, trabalhador;
c) seringueiro, propriedade, estranho, aquática;
d) interessante, seringalista, recobrem, hortaliças;
e) norte-americanas, mandadas, aquática, seringalista.

12. Os verbos "trabalhar" e "dormir" , que aparecem no texto 2, são:

- a) intransitivos;
b) transitivos diretos;
c) transitivos indiretos;
d) transitivos diretos e indiretos;
e) de ligação.

13. Nos textos de Manuel Bandeira, a palavra QUE aparece cinco vezes. Apenas uma vez a palavra pode ser classificada como:

- a) pronome relativo;
b) conjunção explicativa;
c) conjunção causal;
d) conjunção integrante;
e) conjunção conformativa.

14. Em qual das alternativas há um erro, referente à função sintática da palavra QUE?

- a) " A Vida inteira que podia ter sido... " - (sujeito)
- b) "... e que não foi " - (sujeito)
- c) "... café que eu mesmo preparei" - (objeto direto)
- d) "Provinciano que nunca soube... " - (sujeito)
- e) "nunca pensei que ela acabasse! " - (objeto direto)

15. Em "A vida inteira que podia ter sido e que não foi", encontramos:

- a) duas orações subordinadas adjetivas coordenadas entre si;
- b) três orações coordenadas;
- c) uma oração principal e duas orações subordinadas substantivas;
- d) duas orações principais e uma subordinada adjetiva restritiva;
- e) duas orações coordenadas assindéticas e uma coordenada sindética aditiva.

16. No período "nunca pensei que ela acabasse", a oração sublinhada classifica-se como:

- f) subordinada adjetiva restritiva;
- g) subordinada adjetiva explicativa;
- h) subordinada adverbial final;
- i) subordinada substantiva objetiva direta;
- j) subordinada substantiva objetiva indireta.

17. Substituindo o complemento do verbo **PÔR**, no texto abaixo, pelo pronome oblíquo correspondente, teremos:

"Pus a xícara em cima da mesa, e dei por mim a beijar doidamente a cabeça do menino".

(M. de Assis - D. Casmurro)

- a) Pu-la
- b) Pus-lhe
- c) Pus-a
- d) Pus-la
- e) Pu-lhe

18. No trecho: "Ao considerar que a energia é um dos bens mais valiosos que a Nação dispõe...", o DIÁRIO DE PERNAMBUCO (17.09.89) registra um tipo de regência comum na linguagem coloquial. De acordo com a norma padrão, a regência seria:

- a) "a que a Nação dispõe";
- b) "por que a Nação dispõe";
- c) "de que a Nação dispõe";
- d) "contra que a Nação dispõe";
- e) "em que a Nação dispõe".

19. Em que alternativa o pronome indicado nos parênteses seria obrigatoriamente mesoclítico quando relacionado ao verbo sublinhado?

- a) "... não ouvia mais que o plic-plic-plic da agulha no pano". - (se)
- b) "... se eu tivesse olhos, daria uma lágrima de saudade". - (vos)
- c) "Perto de casa, havia um barbeiro que conhecia de vista..." - (me)
- d) "Começo declarando que chamo Paulo Honório..." - (me)
- e) "Quando menos se esperava, ouviu um baque pesado". (se)

20. "Os modernistas declararam guerra aos puristas da língua, desobedecendo claramente às normas gramaticais vigente e registrando, em suas obras, a peculiaridade do falar brasileiro".

Assinale a única alternativa que não confirma o que foi dito acima:

- a) "Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro"... - (M. Bandeira)
- b) "Esperou impaciente os quinze dias da doença resolvido a contar mais casos pro povo". - (M. de Andrade).
- c) "Me ensinou um meio - mil de coisas ... " - (G. Rosa)
- d) "Se se pudesse, o espírito que chora, ver através da máscara da face..." - (R. Correia)
- e) "Deixa disso camarada
Me dá um cigarro" - (O. de Andrade)

21. A concordância nominal contraria a norma culta em :

- a) "Ele que é firmemente identificado com a tradição da escola pianística vienense..."
- b) "As florestas e as propriedades salvas anualmente graças à ação do avião..."
- c) "... levando em consideração critérios de domínio lingüístico e desempenho dramático..."
- d) "Face à gravidade dos fatos, as entidades pós-assinadas enviaram mensagens ao Presidente da República..."
- e) "Aliado a isso, estão as condições sócio-econômicas do povo..."

22. O sinal indicativo da crase é obrigatório na alternativa:

- a) "Ficava horas a ouvir música".
- b) "Abraço a causa até as últimas conseqüências".
- c) "Convidou-me para uma visita a sua casa".
- d) "A partir do momento em que resolveu, ficou decididamente exigente".
- e) "A noite, no largo do Bonsucesso, haverá mais dois comícios".

23. Marque a alternativa em que a concordância verbal contraria a norma culta:

- a) "Ouviram-se as notícias mais desencontradas".
- b) "Trata-se de questões muito sérias".
- c) "Faziam anos que o país não escolhia democraticamente o seu presidente".
- d) "Poderá haver comentários positivos quanto à Eleição".
- e) "Deveriam existir situações menos constrangedoras..."

24. "Os fiscais assistem indiferentes _____luta dos que aspiram _____vaga na Universidade.

O item que preenche corretamente as lacunas, quanto à regência verbal é :

- a) a - a
- b) à - a uma
- c) a - à
- d) à - em uma
- e) à - uma

ANEXO 2 – Prova da COVEST/COPSET de 1990 – 2ª Fase



VESTIBULAR UFPE – UFRPE / 1990
2ª ETAPA

NOME DO ALUNO: _____
ESCOLA: _____
SÉRIE: _____ TURMA: _____

Português

REDAÇÃO

Em "Vidas Secas", o narrador afirma

1. "... só se resolvera a partir quando estava definitivamente perdido. Podia continuar a viver num cemitério? "

2. "E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos..."

Não foi Graciliano Ramos o único a registrar o drama do sertanejo. Em seus versos, diz Patativa do Assaré

1. "A seca terrive, que tudo devora.
Lhe bota pra fora
Da terra natá..."

2. "Distante da terra tão seca, mas boa
(...)
Faz pena o nortista, tão forte, tão bravo,
Vivê como escravo
Nas terras do Su."

E Luiz Gonzaga, em parceria com outros, confirma o drama

1. "Quando a lama virou pedra
e mandacaru secou,
quando a ribaçã, da sede,
bateu asas e voou,
foi aí que eu fui embora
carregando a minha dor..."

2. "Enquanto a minha vaquinha
tiver o couro e o osso e puder com o
chocalho pendurado no pescoço
eu vou ficando por aqui..."

Pelos fragmentos apresentados, você pode perceber que o sertanejo se debate entre a necessidade de ir e o desejo de ficar.

Levando em conta tudo que você leu e sabe sobre a questão, desenvolva o tema

"O sonho do nordestino é poder manter- se em sua terra."

"O mulungu do bebedouro cobria-se de arribações.
Mau sinal, provavelmente o sertão ia pegar fogo.
Vinhavam em bandos, arranchavam-se nas árvores da
beira do rio, descansavam, bebiam e, como em redor
não havia comida, seguiam viagem para o sul. O casal
agoniado sonhava desgraças. O sol chupava os poços,
e aquelas excomungadas levavam o resto da água,
queriam matar o gado."

(Graciliano Ramos - VIDAS SECAS)

Questão Discursiva

1a questão

A obra da qual foi retirado o fragmento acima é uma novela do "regionalismo de 30".

- O que caracteriza essa fase histórica da literatura brasileira?

.....
.....

Questão Discursiva

2a questão

- Identifique e classifique a única oração subordinada que aparece no parágrafo transcrito.

.....
.....

ANEXO 3 – Prova da COVEST/COPSET de 1995 – 1ª Fase



VESTIBULAR UFPE – UFRPE / 1995
1ª ETAPA

NOME DO ALUNO: _____
ESCOLA: _____
SÉRIE: _____ TURMA: _____

TEXTO I

“Descia sobre o terraço, cavando o espaço largamente com os cabelos ao vento, depois, elevava-se serenamente crescendo em pleno sol; todo ele sorria; a sua blusa, os calções enfunavam-se à aragem e via-se passar, fulgir o brilho dos seus olhos negros e muito abertos.”

(Eça de Queiroz, em OBRAS COMPLETAS).

1. No TEXTO I:

1. há uma descrição literária;
2. “cavando o espaço” é uma expressão conotativa;
3. “descia” possui sujeito oculto;
4. “enfunavam-se” significa “adaptavam-se”;
5. “fulgir” significa “escapar”

Estão corretos:

- A) 1, 3 e 4;
- B) 2, 3 e 5;
- C) 2, 4 e 5;
- D) 1, 2 e 3;
- E) 3, 4 e 5.

2. Observe, nos fragmentos abaixo (TEXTO I), a correlação entre a palavra sublinhada e o termo indicado nos parênteses. A antonímia não é possível, de acordo com o texto, apenas em:

- A) “Descia sobre o terraço...” (SOB)
- B) “... com os cabelos ao vento ...” (SEM)
- C) “... depois elevava-se serenamente...” (ANTES)
- D) “... todo ele sorria ...” (NENHUM)
- E) “... olhos negros e muito abertos.” (POUCO)

3. Observe:

“... os calções enfunavam-se à aragem...” (TEXTO I).

O “se” apresenta o mesmo valor em:

- A) “Se você quiser e vier comigo...”
- B) “Não sei se haverá alarde...”
- C) “Fala-se muito nos resultados das eleições.”
- D) “Vão-se os anéis e ficam-se os dedos.”
- E) “A garota penteava-se, provocando suspiros à beira mar.”

4. Observe:

1. Se alguém me disser “- Eu lhe amo”, devo acreditar?
2. E se disser “- Eu te gosto muito...”, está correto?
3. Mas quando alguém me revela o sentimento e diz “- Eu o quero muito bem”, será verdade?
4. - Sei lá! Prefiro ficar iludido a passar por decepção...
5. Mas ao ouvir “- Você é a pessoa que preciso...”, o que devo fazer?

Encontra(m)- se desvio(s) gramatical(is) nos itens:

- A) 1 e 2;
- B) 2, 3 e 4;
- C) 1, 2, 3 e 5;
- D) 3, 4 e 5;
- E) 1, 3 e 5.

5. Em qual das alternativas ambas as frases (extraídas de textos publicados na imprensa nacional) apresentam o mesmo tipo de desvio da norma padrão?

- A) “As empresas de pequeno porte que são a maioria e emprega a maior quantidade de mão de obra...”
“Quantos sacrifícios foi necessário para alcançar o resultado!”
- B) “Se os tributos fosse menor a sonegação seria mínima.”
“O tomei nos braços e dei conta de que ainda vivia.”
- C) “O que realmente aconteceu com alguém que todos confiavam.”
“A levei correndo para à mulher que o amamentasse.”
- D) “Acorda ministro, que o Presidente pode lhe demitir quando quiser.”
“Substancial diferenças também existem.”
- E) “Ela atingiu a margem à nado.”
“O sítio fica há 600 metros da casa.”

TEXTO II

"A toalha reaparece, mas não sei se é esta toalha sobre que tenho as mãos cruzadas, ou a que estava aqui há cinco anos. "

(Graciliano Ramos, em VIDAS SECAS)

6. Observe:

"... estava aqui há cinco anos. " (TEXTO II)

Qual alternativa não substituiria corretamente a oração sublinhada ?

- A) ... já transcorrem cinco anos.
- B) ... deve fazer cinco anos.
- C) ... já devem ter passado cinco anos.
- D) ... fazem cinco anos.
- E) ... deve haver cinco anos.

7. Observe a oração grifada: "... não sei se é esta toalha ... "

(TEXTO II)

Em qual das alternativas a oração sublinhada apresenta a mesma classificação ?

- A) "Se te fará bem, estarei sempre a esperar ... "
- B) "As respostas serão providenciais, se bem interpretadas. "
- C) "Se queres saber se eu te amo ainda... "
- D) "Olha tudo com calma, se pretendes sair desta ileso."
- E) "Na verdade, apenas perguntou se tudo estaria resolvido. "

8. Observe os termos grifados:

"... esta toalha sobre que tenho as mãos cruzadas ... "

(TEXTO II)

Em qual alternativa a regência atende rigorosamente à norma padrão ?

- A) "Aquele é a moça cuja responsabilidade estão as duplicatas vencidas. "
- B) "Não sei bem ... mas aquele objetivo que visamos não foi alcançado. "
- C) "Confesso que, dentre tantas obras, esta não foi a que mais gostei . "
- D) "Continuo na equipe com cujos membros tão bem me identifiquei. "
- E) "A pessoa que tenho afinidade já vem chegando. "

9. Estabeleça a correlação entre o sentido (coluna 1) e o termo sublinhado (coluna 2).

1. Proporcionalidade.

2. Conformidade.

3. Causa.

4. Tempo.

5. Comparação.

() "Quanto mais se aproxima o dia do casamento, mais intratável você fica."

(Luís Fernando Veríssimo)

() "Outrora, quando fui outro, eram castelos e cavalheiros."

(Fernando Pessoa)

() "... a liberdade será algo vivo e transparente como um fogo ou um rio..."

(Thiago de Mello)

() "Confesso que eu escrevo de palpite, como outras pessoas tocam piano de ouvido."

(Rubem Braga)

() "... as palavras que Sinhá Vitória murmurava, porque tinha confiança nele."

(Graciliano Ramos)

A enumeração correta, de cima para baixo, é:

A) 1, 2, 3, 4 e 5;

B) 1, 4, 5, 5 e 3;

C) 5, 4, 2, 5 e 1;

D) 4, 1, 5, 2 e 3;

E) 5, 2, 3, 2 e 3.

10. Assinale a alternativa em que, nas duas orações, o uso da crase é obrigatório. (Todos os sinais de crase foram omitidos, propositadamente. Os fragmentos são de Gilvan Lemos, em os PARDAIS ESTÃO VOLTANDO).

A) "Edeson era outro homem. Vivido, ladino, afeito a aventura."

"A Mauro não agrada sair em companhia de Bacurau."

B) "A despeito de Quim Oliveira, que lhe recomendava muito cuidado, quando estiver na nova casa..."

"Zacarias disse a papai que não foi torturado na cadeia."

C) "Mauro sentia-se a vontade."

"O velho as vezes responde com monossílabos."

D) "Frente a uma pessoa que ele via pela primeira vez..."

"Os filhos surrupiam-lhe a fruta ou objeto que estiver a mão."

E) "Por que não a escreve?"

"Uma situação que levou meses a ser criada."

11. Nos diálogos, os escritores modernistas procuraram integrar à linguagem literária muitas expressões coloquiais e torneios sintáticos, libertando-se do jugo da gramática normativa. Raquel de Queiroz, em DORA, DORALINA, dá exemplos disto. Qual dos fragmentos da autora não foge à norma padrão?

- A) “- Eu nem lhe esperava, nem lhe esperava.”
- B) “- Me puxou consigo e, de dentro, deu a volta na chave e correu o ferrolho.”
- C) “... pode representar com realismo junto a uma parceira de boca de pau como tu.”
- D) “- Aí teve uma tarde de sábado; pelas cinco horas um dos companheiros me apareceu...”
- E) “- Está no dicionário, decorei desde menino. Acho que não existe mais ninguém no mundo com esse nome...”

12. Em qual alternativa as duas falas atendem à norma padrão?

- A) - Você vem comigo?
- Sim, irei consigo.
- B) - Trouxeste os documentos para eu analisar?
- Não. Ficou difícil para mim aprontá-los...
- C) - Ele já foi no colégio?
- Não... antes ia passar no banco.
- D) - Não tenho certeza..., mas ela me apareceu meia esquisita...
- Também achei. Inclusive disse bastantes bobagens.
- E) - Não sei por que vocês insistem em ficar só...
- E não queira saber... Nós duas lhe seremos gratas por isto.

13. “Depois de duas horas de estudo da noite, havia reza na capela.” (Paulo Mendes Campos)

Em qual das alternativas “haver” apresenta o mesmo emprego e o mesmo sentido que no fragmento acima?

- A) De cá, nenhum ruído. Os de lá houveram-se bem durante o colóquio.
- B) Ninguém havia feito quaisquer comentários.
- C) Todos quietos, pois houveram por bem acatar as sugestões.
- D) Havia sido dados todos os esclarecimentos sobre o caso.
- E) Alguém protestou... Houve reações estranhas durante o encontro.

14. Observe as falas:

- 1. - Repete, Maria!
- Vou repetir: - eu digo “obrigado”: ele diz “obrigado” e nós dois também dizemos “obrigado”.
E pronto!
- 2. - São problemas técnicos?
- Não, simplesmente. São problemas técnicos-científicos.
- 3. - Olhem só! Metade do povo resolveram ir embora!
- Não se preocupe. Esse povo vai e voltam. Podem ter certeza.

Encontra(m)- se desvio(s) no(s) diálogo(s):

- A) 1, apenas;
- B) 2, apenas;
- C) 3, apenas;
- D) 2 e 3, apenas;
- E) 1, 2 e 3.

TEXTO III

VISÃO DE CLARICE LISPECTOR

“Clarice

Veio de um mistério e partiu para outro
Ficamos sem saber a essência do mistério.
Ou o mistério não era essencial,
era Clarice viajando nele.

Era Clarice bulindo no fundo mais fundo,
onde a palavra parece encontrar
sua razão de ser, e retratar o homem.

(Carlos Drummond de Andrade, em DISCURSO
DE PRIMAVERA)”

15. No verso 1 (TEXTO III), os mistérios de que fala o autor correspondem:

- A) aos lugares onde viveu Clarice;
- B) à forma misteriosa de Clarice viver;
- C) ao estilo hermético em que escreveu;
- D) à origem da vida e ao enigma da morte do ser humano;
- E) à dificuldade de comunicação vivida por Clarice.

16. Observe a regência de “veio” e de “partiu” verso 1 (TEXTO III). Qual das alternativas abaixo não apresenta desvio de regência?

- A) “Entrou e saiu do Congresso.”
- B) “Assisti e diverti-me com o filme ontem, no Ribeira.”
- C) “Não viu e não gostou da peça.”
- D) “Pedi opinião, mas discordou dela.”
- E) “O jogador bateu e depois abraçou o adversário.”

17. O TEXTO III demonstra a preocupação constante de Drummond com o uso de palavras, o que também aparece nos trechos abaixo, exceto em:

- A) “Entre cacos de vida, Sigismundo
Numa doçura mista de amargor
De letras e leituras faz o seu mundo.”
- B) “Lutar com as palavras é a luta mais vã.”
- C) “Certa palavra dorme na sombra de um livro raro. Como desencantá-la?”
- D) “Em que verbo te exprimes, se há verbo?”
- E) “Mas desbasta e aparelha a fina palavra diamantina, palavra certa.”

18. Sobre o autor do TEXTO III:

1. Foi o maior poeta de sua geração, não tendo produzido em prosa.
2. Pertenceu à 1ª fase do Modernismo, sendo um dos idealizadores da “Semana de Arte Moderna.”
3. Nasceu em Itabira, Minas, fato que percorreu toda sua obra poética.
4. Explorou temas, tais como: o passado, o amor, a solidão, a fraternidade e a interrogação sobre a existência. No TEXTO III, faz uma homenagem póstuma a Clarice Lispector.
5. Utilizou-se de linguagem áspera e renovadora, nascida da tensão e da ironia que perpassa toda a sua lírica.

Estão corretos:

- A) 1 e 2;
- B) 2 e 3;
- C) 3 e 4;
- D) 2, 3 e 4;
- E) 3, 4 e 5.

19. Observe:

1. Romantismo: ... “a literatura passou à abordagem de aspectos do homem, da terra e dos sentimentos brasileiros.”
2. Realismo: “... surge o homem preocupado com sua condição social, negando o sentimento e a metafísica.”
3. Simbolismo: “... passa a explorar temas de patologia social e anomalia genética, bem como lados mórbidos dos seres e da sociedade.”
4. Parnasianismo: “... o comportamento dos personagens é dirigido por uma paixão, e as ações têm como causa um impulso emotivo.”
5. Modernismo: “... propagação da liberdade total em todos os planos para atribuir à literatura um caráter tipicamente nacional.”

A relação tendência x característica literária está correta nos itens:

- A) 1 e 2;
- B) 2 e 3;
- C) 1, 2 e 5;
- D) 3 e 4;
- E) 3, 4 e 5.

20. Observe este fragmento:

Abaixo os puristas

Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais
Todas as construções sobretudo as sintaxes de exceção
Todos os ritmos, sobretudo os inumeráveis.”

-Manuel Bandeira, em “POÉTICA”, busca a extinção do velho, inaugurando o(a):

- A) “futurismo literário”;
- B) “lirismo - libertação”;
- C) “romantismo neo-modernista”;
- D) “parnasianismo”;
- E) “nova prosa romântica”.

21. Associe as colunas:

1. Gonçalves Dias

2. Álvares de Azevedo

3. Castro Alves

()Primeiro grande poeta romântico, autor de “OS TIMBIRAS”.

()Poeta da dúvida e do amor, mas sobretudo da morte – tema freqüente em sua poesia – que lhe adveio prematuramente.

()Inovador pela utilização da temática indianista, com a valorização do nacionalismo.

()Alia a sensualidade de sua poesia lírica à preocupação social, compondo belos poemas épicos.

()Culto, vive a contradição entre o saber livresco e a inexperiência existencial. Em “NOITE NA TAVERNA”, livro de contos, “finge conhecer a vida”

A associação correta, de cima para baixo, é:

- A) 2, 3, 1, 2 e 1;
- B) 1, 2, 1, 3 e 2;
- C) 2, 1, 3, 1 e 3;
- D) 1, 2, 3, 3 e 1;
- E) 2, 3, 1, 1 e 2.

TEXTO IV

"Stamos em pleno mar. Doudo no espaço
Brinca o luar – doirada borboleta
E as vagas após ele, correm ... cansam
Como turba de infantes inquieta

'Stamos em pleno mar... Do firmamento
Os astros saltam como espumas de ouro.
O mar em troca acende as ardentias
- Constelações do líquido tesouro..."
(Castro Alves)

22. Atenção para as características:

1. Idealização da natureza
2. Imagens hiperbólicas.
3. Racionalismo e positivismo.
4. Descrição realista e objetiva.
5. Illogismo e onirismo.

Estão presentes no TEXTO IV:

- A) 1, 2 e 3;
- B) 2 e 3;
- C) 1, 2 e 5;
- D) 3 e 4;
- E) 2, 4 e 5.

23. Observe:

1. "O que importa para o artista é o seu estado de alma."
2. "Para o artista, o real não se limita apenas ao material, mas abrange o sentimento."
3. "Através da contemplação de si mesmo, o artista chega a um entendimento sublime, quer de si, quer da realidade universal."

Corresponde(m) ao Simbolismo:

- A) 1, apenas;
- B) 2, apenas;
- C) 3, apenas;
- D) 1 e 2, apenas;
- E) 1, 2 e 3.

24. Defendeu o princípio da "arte pela arte" e escreveu muitos poemas ufanistas. Trata-se de:

A) Gonçalves Dias:

"(...)

Nossos bosques têm mais vida,

Nossa vida mais amores

"(...)"

B) Gregório de Matos:

“Esta razão me obriga a confiar,
que, por mais que pequei, neste conflito
espero em vosso amor de me salvar.”

C) Olavo Bilac:

“Fernão Dias Paes Leme agoniza

Um lamento

chora longo a rolar

na longa voz do vento...”

D) Álvares de Azevedo:

“(...)

Oh! quantas vezes ideal mimoso,

Não encheste minh'alma de ventura

(...)”

E) Machado de Assis:

“Esse primeiro palpitar da seiva, essa revelação da consciência si própria, nunca mais me esqueceu...”



NOME DO ALUNO: _____
ESCOLA: _____
SÉRIE: _____ TURMA: _____

Português 1

REDAÇÃO

OBJETIVO: ELABORAR UMA DISSERTAÇÃO, DEMONSTRANDO ORIGINALIDADE E ORGANIZAÇÃO DAS IDÉIAS COM CORREÇÃO, COERÊNCIA E COESÃO.

Os textos abaixo servirão de base para que você desenvolva a sua **REDAÇÃO**. Leia-os atentamente.

TEXTO I

“O ministro da Educação, Murílio Hingel, explicou que o ingresso no terceiro grau poderá ser feito a partir da avaliação do desempenho do candidato no segundo grau.”
(ISTO É – 14/12/94 – EDIÇÃO 1315, a propósito de Projeto de Lei sobre seleção dos candidatos ao ensino superior .)

TEXTO II

“Caso seja aprovada a proposta de extinção dos vestibulares apresentada pelo Ministro da Educação, Murílio Hingel, substituindo tais exames pela apresentação de boletins com notas brilhantes, veremos uma quantidade sem precedentes de alunos nota dez, acompanhada de uma onda de subornos inimagináveis de professores e pessoal ligado à educação...”
(Cartas Jornal do Commercio, 12/12/94-pág.2).

TEXTO III

“A universidade é para formar elites. É um processo de elitização. Não elites de dinheiro ou de posição social. Mas elites de competência(...). E por democratizar a instituição universitária não queremos significar abrir-lhes os portões para toda a gente.
Universidade é para fornecer pessoal de alto gabarito, de alto padrão de competência”.
(Afrânio Coutinho – Seção Opinião/ Diário de Pernambuco).

TEXTO IV

“Este ano, o vestibular das Federais bateu recorde de inscrição. Mais de 33 mil “feras” entraram na briga pela conquista de uma das 4.520 vagas oferecidas pelas duas instituições, em 67 cursos”

(Diário de Pernambuco, 13/12/94 – B 1)

TEXTO V

“Jovem deputada paulista, recém-eleita, tem nova e revolucionária sugestão para o ingresso nas universidades públicas: só terão acesso os que apresentarem atestado de pobreza ou cujos pais (ou responsáveis) receberem apenas o salário mínimo”.
(Folha de São Paulo, de 24/10/94)

Tomando como referencial as informações contidas nos textos, desenvolva uma **DISSERTAÇÃO** com o seguinte título:

UNIVERSIDADE PÚBLICA: para quem ?

CRITÉRIOS BÁSICOS DE CORREÇÃO

- Adequação da dissertação à temática e ao título proposto.
- **(Fuga ao tema implica nota zero)**
- Atendimento às normas gramaticais.
- Coerência, coesão e clareza na exposição das idéias.
- Originalidade (transcrição literal de frases implica perda de pontos).
- Obediência ao número de linha (20 a 25).

QUESTÕES DISCURSIVAS

1º QUESTÃO.

Reescreva o texto, substituindo a forma verbal “terão” pelo FUTURO do PRETÉRITO, fazendo, em seguida, as adaptações necessárias nas outras formas sublinhadas:

“Só terão acesso os que apresentarem atestado de pobreza ou cujos pais receberem apenas o salário mínimo “ (TEXTO V)

2º QUESTÃO

Faça a junção dos enunciados abaixo, usando o **único pronome relativo** que, neste caso, ao concordar com o seu antecedente, dispensa o uso da preposição:

- **O vestibular poderá ser modificado.**
- **Os personagens principais são os alunos do 2º grau.**



VESTIBULAR UFPE – UFRPE / 2000
PROVA DE PORTUGUÊS – 1ª Etapa

NOME DO ALUNO: _____
ESCOLA: _____
SÉRIE: _____ TURMA: _____

TEXTO-1

Levado pelo sonho, Cabral permitiu que a frota sob seu comando se afastasse da costa africana. Os conhecimentos náuticos avolumados ao longo do século XV eram suficientes para orientar os navegadores com segurança nos salgados caminhos do mar. O sonho, mais atrativo que a ciência, mais forte que o sopro do vento, não deteve as velas alinhadas na rota do sol.

Não sonhava apenas Cabral, sonhava também o rei que o nomeara capitão, sonhavam os portugueses, povo messiânico incumbido de levar para terras estranhas a cruz de Cristo. A força unida de muitos sonhadores empurrou a frota de Cabral mar adentro contra a propalada alegação de que rumava só com fins comerciais para a Índia pela via divulgada. A aproximação da carta de Caminha aos documentos de Colombo fortalecem essa suposição.

As semelhanças não são apenas devidas à natureza do objeto mas também ao espaço cultural de que ambos partiram. Ambos declaram inocentes e pacíficos os nativos, ambos exaltam a qualidade do clima e a fecundidade do solo, ambos mencionam ouro, embora o território brasileiro retivesse por mais de um século os tesouros em serranias inexploradas.

(Donald Schülers - www.schulers.com)

01. Observe, a partir do texto, os enunciados abaixo.

- 1) A frota de Cabral tinha uma única alegação para seu empreendimento: a de que rumava às Índias com propósitos comerciais.
- 2) 'Sonho', 'ciência' e 'vento': três forças em níveis iguais para os navegadores portugueses.
- 3) Caminha e Colombo, em seus relatos sobre as terras descobertas, deixam transparecer aspectos análogos de seu universo cultural de origem.
- 4) O solo brasileiro, por mais de um século, frustrou, em serranias inexploradas, o sonho messiânico dos portugueses.
- 5) Os versos "Ó mar salgado, quanto do teu sal São lágrimas de Portugal" evocam a contrapartida dolorosa do sonho lusíada.

Estão corretos apenas:

- | | |
|-------------|-------------|
| A) 3 e 5 | D) 2 e 4 |
| B) 2, 4 e 5 | E) 1, 3 e 4 |
| C) 1, 3 e 5 | |

02. A seqüência do texto evidencia que:

- 1) O sonho, que era da frota, do rei e do povo português, é tópico explícito do 1º e do 2º parágrafo, apenas.
- 2) No segundo parágrafo, a continuidade do tópico desenvolvido no primeiro é indicada apenas a partir do segundo período.
- 3) A conexão entre o primeiro e o segundo parágrafo e entre o segundo e o terceiro tem valor aditivo.
- 4) No segundo parágrafo, o autor retifica o tópico desenvolvido no primeiro.
- 5) No terceiro parágrafo, estabelece-se um antagonismo entre as percepções de Caminha e as de Colombo, reveladas em seus relatos históricos.

Estão corretas apenas:

A) 1, 3

B) 1, 3, 4 e 5

C) 1 e 5

D) 2, 4 e 5

E) 2, 3 e 5

TEXTO-2



TEXTO-3

Erro de Português

Quando o Português chegou
Debaixo de uma bruta chuva
Vestiu o índio,
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha
Despido o Português.

(Oswald de Andrade)

03. Sobre os textos acima, analise os seguintes enunciados.

- 1) Os dois textos argumentam a favor da parcialidade da História. Na verdade, os indivíduos, os grupos sociais vêem os fatos desde suas próprias perspectivas culturais.
- 2) Na charge do DP, as observações dos dois tripulantes coincidem quanto à natureza dos objetos percebidos.
- 3) No poema de Oswald de Andrade, a oposição entre 'vestir' e 'despir' sugere a relação de poder entre povo dominante e povo dominado.
- 4) O poema está dividido em dois blocos. No primeiro, consta uma relação de valor temporal e, no segundo, uma relação de valor condicional. No segundo caso, o conectivo vem explícito.
- 5) A forma verbal que dá início ao 5º verso do poema tem um valor hipotético.

Estão corretos apenas:

A) 1, 2 e 3

B) 1, 3 e 5

C) 2, 3, 4 e 5

D) 3 e 4

E) 3, 4 e 5

04. Observe os enunciados abaixo quanto à regência verbal.

- 1) Ao rei, os relatos da viagem informaram-lhe as novas descobertas.
- 2) Os conhecimentos marítimos em que os europeus confiavam estão ultrapassados.
- 3) Para os índios, o tempo se divide em AB ('antes do branco') e DB ('depois do branco'), marca que os lembra a usurpação de sua terra.
- 4) As comemorações dos 500 anos pouco aludem a quase total extinção das línguas indígenas.

Estão corretos apenas:

A) 1 e 2

B) 1, 2 e 3

C) 2 e 3

D) 2, 3 e 4

E) 3 e 4

TEXTO- 4

Os portugueses incorrem em muitos equívocos nos primeiros contatos com os índios. A desinteligência não se restringe à fala e aos gestos. Qual era o sentido das pinturas que revestiam o corpo dos silvícolas? Os descobridores estavam longe de imaginar que a finalidade daquelas formas coloridas, resistentes ao contato da água, era mais que estética. Escapava-lhes que naquelas linhas estivesse inscrita hierarquia, função, nacionalidade. Advertidos de que impropriamente restringimos a escrita ao alfabeto, devemos considerar aquelas cores e traços signos de um sistema de escrita pictórica, exigido pela organização social. Se os descobridores viessem menos impressionados com a revolução operada pela imprensa, teriam visto nas epidermes coloridas cartas não traçadas em pergaminho, cartas pintadas na pele viva dos homens. Se tivessem adivinhado a mensagem desses documentos ambulantes, podiam ter revisto o juízo negativo que faziam da civilização estranha.

(Donald Schülers - www.schulers.com)

5. Leia os enunciados a seguir.

- 1) O texto prioriza o argumento de que os descobridores portugueses não entenderam a fala e os gestos dos habitantes nativos.
- 2) Os europeus captaram, já no início, a função simbólica dos signos pictóricos exibidos na pele dos índios.
- 3) As expressões descritivas 'cartas não traçadas em pergaminho', 'cartas pintadas na pele viva dos homens' são recursos lingüísticos de substituição, que contribuíram para a coesão do texto.
- 4) Em 'naquelas linhas estivesse inscrita', o termo sublinhado equivale a 'registrada' ou 'sinalizada'.

Estão corretos apenas:

- | | |
|-------------|----------|
| A) 1 e 2 | D) 2 e 3 |
| B) 1, 2 e 3 | E) 3 e 4 |
| C) 1, 3 e 4 | |

06. Com base no texto-4, encontre a correspondência entre as expressões da primeira e da segunda coluna.

- 1) daquelas formas coloridas
 - 2) lhes
 - 3) desses documentos ambulantes
 - 4) índios
- () cartas pintadas na pele viva dos homens
() civilização estranha
() os descobridores
() pinturas que revestiam o corpo dos silvícolas
() silvícolas

A seqüência correta é:

- | | |
|-------------------|-------------------|
| A) 1, 2, 4, 3 e 2 | D) 3, 4, 2, 1 e 4 |
| B) 1, 3, 2, 4 e 3 | E) 3, 2, 4, 1 e 4 |
| C) 1, 4, 2, 3 e 4 | |

07. Com base no texto-4, assinale a alternativa correta.

- A) O verbo 'incorrer' poderia ser substituído por 'discorrer', sem alteração do sentido pretendido.
- B) O segmento 'estivesse inscrita hierarquia, função, nacionalidade' estaria gramaticalmente incorreto se a forma verbal fosse flexionada no plural.
- C) O adjetivo 'advertidos' está flexionado no masculino plural, pois se aplica a 'descobridores'.
- D) O particípio 'adivinhado' não se flexionou em gênero e número por fazer parte de um tempo composto.
- E) O enunciado "A desinteligência não se restringe à gestualidade" poderia também ser expresso corretamente em "A desinteligência não é restrita à gestos".

TEXTO-5

Esta terra (...) nos parece, vista do mar, muito grande. (...) Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lho vimos. Porém a terra em si é de muitos bons ares, assim frios e temperados. (...) Águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem. Porém o melhor fruto, que dela se pode tirar, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar.

08. O trecho acima é um segmento da carta de Caminha ao rei de Portugal. A partir desse trecho, podemos concluir que:

- 1) o missivista parece pouco cauteloso na apreciação que faz da terra desconhecida.
- 2) é notória a apreciação ufanista de Caminha acerca das possibilidades da nova terra.
- 3) os termos 'fruto' e 'semente' estão usados denotativamente.
- 4) para Caminha, o 'melhor fruto' e a 'principal semente' da terra desconhecida era a sua gente.
- 5) 'salvar a gente' da graciosa terra deve constituir o projeto prioritário do sonho messiânico português.

Estão corretas:

- | | |
|-------------|----------------|
| A) 1, 2 e 5 | D) 2 e 5 |
| B) 3 e 4 | E) 2, 3, 4 e 5 |
| C) 4 e 5 | |

09. Indique o enunciado que corresponde à norma padrão.

- A) Qual de nós pudemos saber, que havia metais preciosos naquela terra graciosa, aonde, se plantando tudo dá?
- B) Muitos de nós se detiveram nos saborosos detalhes da nova terra, de cujo povo souberam apreciar a robustez e a docilidade.
- C) Quem de nós, se não o capitão, pôde saber de que metais preciosos naquela terra graciosa existia, onde, se se plantar, tudo dar.
- D) Muitos de nós deteriam-se em todos os detalhes sobre a nova terra e seus nativos, cujo corpo apreciamos a robustez, a simpatia e a docilidade.
- E) O clima, o solo, as águas, os nativos, tudo, com saborosos detalhes, foi referido. São relatos, nos quais se tratam das aventuras da longa travessia.

10. A escrita formal de textos requer a observância das normas da ortografia oficial. Identifique a série em que toda as palavras respeitam tais normas.

- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| A) expectativa pretenciosa; | escrúpulo renascentista |
| B) improvisação ineficaz; | pretensões de catequizar |
| C) processo civilizador; | trabalhos servis |
| D) ritmo de crescimento; | escassez de recursos |
| E) exposição sucinta; | excesso de privilégios |

11. Preencha as lacunas com um dos verbos entre parênteses.

- 1) O advogado _____ na questão entre posseiros e índios. (entreviu - interveio)
- 2) Os deputados _____ -se por causa de questões indianistas. (desaviam - desaveram)
- 3) O que seria dos latifundiários se os índios _____ suas terras? (reouvessem - reavessem)
- 4) Os ecologistas _____ com bons olhos as causas indígenas. (vêm - vêem)

A seqüência correta é:

- A) entreviu / desaviam / reouvessem / vêem
- B) entreviu / desaveram / reouvessem / vêem
- C) interveio / desaviam / reavessem / vêem
- D) interveio / desaveram / reavessem / vêem
- E) interveio / desaviam / reouvessem / vêem

De:
 pero.vaz.caminha@paubrasil.com.brmailto:pero.vaz.caminha@!paubrasil.com.br
 Para: domjoao@atrasdosmontes.portugal.gov
 Assunto: Quais Índias eram mesmo?

E aí, Majestade, tudo beleza? ☺

Não chegamos bem exatamente às Índias, mas de qualquer jeito há índias. Os ventos trouxeram-nos aos mares do sul, a um lugar desconhecido da civilização até o momento. É uma ilha de belezas imensuráveis e de riquezas incalculáveis e, para melhorar, já temos controle total sobre seus habitantes. Porém, tivemos várias situações estranhas.

Ao atracarmos às margens da ilha, por exemplo, uns índios mal-encarados queriam cobrar para vigiar nossas caravelas. Caso não pagássemos, eles riscariam os cascos. Então, para não criar conflitos, pagamos com alguns sacos de farinha. O interessante é que, a partir desse dia, toda a economia da ilha foi indexada ao saco de farinha. Criaram até a Bolsa de Farinha, que por sinal, hoje está operando com alta de 0,3%. (...) A propósito, esta carta está sendo enviada por meio de Tambornet. Espero que chegue. Eles falaram que é confiável. Para maiores detalhes, dê retorno.. ☺

(H. Anunciação . Exame, 30/06/99, p. 142.)

12. As afirmativas abaixo procuram estabelecer uma relação entre as duas cartas (textos 5 e 6).

- 1) Ambos os textos são caracterizados por um registro formal, já que dirigidos a um rei.
- 2) O texto-5 revela, explicitamente, além de outros, propósitos persuasivos, o que não ocorre no texto- 6.
- 3) Os dois textos constituem versões de um relato. Ambos se prendem a descrições objetivas da terra descoberta.
- 4) A expressão do texto-6 'controle total sobre seus habitantes' relaciona-se, ironicamente, à outra 'salvar esta gente', do texto-5.

Estão corretas apenas:

- | | |
|-------------|-------------|
| A) 1 e 2 | D) 2, 3 e 4 |
| B) 1, 2 e 3 | E) 3 e 4 |
| C) 2 e 4 | |

13. Tendo por base o texto-6, leia as afirmações abaixo.

- 1) Expressões como 'economia indexada' e 'operar com alta' são indicativos da reinterpretação dos fatos históricos.
- 2) Em "chegamos (...) às Índias" e "há índias", o autor se valeu do pleonasmo para sublinhar o tom jocoso de sua mensagem.
- 3) É uma mensagem em que, com ironia, o autor transfere, para os fatos da época de Cabral, a interpretação de experiências da atualidade.
- 4) A referência a "vigiar caravelas" e a operar com 'Bolsa de Farinha' ilustra o estranhamento do narrador, manifestado no parágrafo anterior.

Estão corretas apenas:

- | | |
|-------------|----------|
| A) 1, 2 e 3 | D) 2 e 3 |
| B) 1, 3 e 4 | E) 3 e 4 |
| C) 2, 3 e 4 | |

14. Identifique a série em que todas as palavras se iniciam com um prefixo de sentido idêntico ao do prefixo 'in', em 'incrível'.

- | | | |
|------------------|---------------|------------|
| A) desembarque; | incalculável; | ignição |
| B) indiscreta; | imemorável; | incoativo |
| C) irreparável; | indexada; | incoerente |
| D) desconhecido; | injetável; | ateu |
| E) atípico; | inapto; | ignoto |

TEXTO-7

Nos meus tempos de escola - que já vão longe – os autores, seja por adesão à história oficial, seja por pretenderem uma isenção impossível, interessavam-se muito mais em reproduzir e valorizar os fatos do que informar as circunstâncias que os geraram. Não me lembro de ter sido

informado – devo ter faltado à aula – das pressões da Inglaterra para que abolissem a escravidão. Apenas me obrigavam a decorar nomes e datas, ou seja, os fatos. Talvez isso explique minha resistência juvenil em aprender História do Brasil.

A professora dizia: "hoje vamos ver as capitânicas hereditárias", e logo os donatários caíam de pára-quebras sobre nossas cabeças, sem relação com o passado ou o futuro. A divisão da História em capítulos foi estabelecida para facilitar a didática, não para esquartejar os acontecimentos, estancando seu fluxo e isolando as partes do todo. A lembrança que guardo dos bancos escolares é a de que a História do Brasil prescindia de continuidade e recomeçava a cada aula.

(Carlos Eduardo NOVAIS & César LOBO. História do Brasil para principiantes, 2 ed, São Paulo : Ática, 1998, p. 6.)

15. Sobre o texto acima, indique a alternativa **incorreta**.

- A) O texto é narrativo e alia impressões autobiográficas a observações críticas. A partir de uma dessas observações, pode-se dizer que o autor crê na neutralidade da História.
- B) O autor, mais de uma vez, empresta às suas considerações um tom irônico.
- C) O autor descarta qualquer função pedagógica para a divisão da História em capítulos.
- D) O trecho 'Os donatários caíam de pára-quebras sobre nossas cabeças' sinaliza, metaforicamente, a descontinuidade com que a História era ensinada na escola.
- E) Em 'A lembrança que guardo dos bancos escolares', a expressão sublinhada está usada metonimicamente.

16. Relacione a primeira coluna com a segunda, considerando as relações semânticas estabelecidas no texto-7.

- 1) '-que já vão longe-'
 - 2) 'seja por adesão, seja por pretenderem'
 - 3) 'valorizar os fatos do que informar as circunstâncias'
 - 4) 'pressões da Inglaterra para que abolissem a escravidão'
 - 5) 'A lembrança que guardo dos bancos escolares'
- () finalidade
 - () explicação
 - () restrição
 - () alternância
 - () comparação

A seqüência correta é:

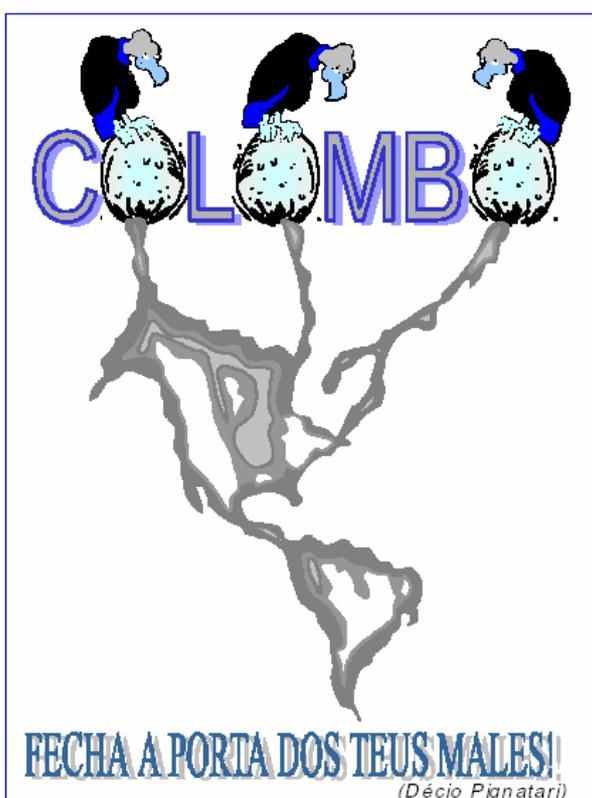
- A) 1, 5, 4, 3 e 2
- B) 2, 3, 4, 1 e 5
- C) 3, 5, 1, 2 e 4
- D) 4, 1, 5, 2 e 3
- E) 4, 5, 1, 3 e 2

" Na verdade, um estilo literário não desaparece nunca. Ele se incorpora à cultura; pode cair de moda, mas continua fazendo parte do amplo conjunto de realizações humanas e traços podem até reaparecer."

(Faraco e Moura)

17. Analise as afirmações abaixo sobre estilos e escolas literárias e assinale a alternativa **incorreta**.

- A) O Barroco usou o excesso de imagens (comparações, antíteses, paradoxos) para expressar contradições. Este excesso permaneceu no Simbolismo para expressar sensações de cores, luzes e sons. No Barroco, destacou-se a temática da efemeridade da vida, cultivada, também, na poesia do romântico Álvares de Azevedo.
- B) O Arcadismo caracterizou-se pelo retorno à natureza, pelo bucolismo, que permanece no "culto à natureza" do Romantismo, numa dimensão mais dinâmica.
- C) O Realismo e o Modernismo tiveram em comum a característica de retratar a realidade brasileira tal como se apresentava, embora com concepções diferentes de linguagem.
- D) O Romantismo cultivou a exaltação das paisagens brasileiras, freqüente em Gonçalves Dias. O Parnasianismo retomou essa tendência, observada no ufanismo de Olavo Bilac.
- E) O Simbolismo restringiu-se à poesia, tendo-se identificado com o Realismo pelo afastamento do místico e do espiritual.



18. Analisando o poema acima, é **incorreto** afirmar que:

- A) a paródia de textos famosos do passado é uma das características do Modernismo, presente neste poema concretista.
- B) a imagem utilizada como forma de expressão literária rompe com a estrutura exclusivamente lingüística do verso tradicional.
- C) aliterações e neologismos estão presentes para realçar o caráter inovador da mensagem.
- D) a intertextualidade é resultante da reescrita do verso de Castro Alves em 'Navio Negroiro'.
- E) a simbologia representa o nascimento do Novo Mundo, alertando para os riscos da destruição.

"Pus meu sonho num navio
e o navio em cima do mar
- depois abri o mar com as mãos
para o meu sonho naufragar"

(Cecília Meireles)

19. Os versos acima fazem parte da poética de Cecília Meireles. Dessa autora, é **incorreto** dizer que:

- A) conservou os laços com o Simbolismo, o que se evidencia na sua visão de mundo, na sua linguagem e na sua estética.
- B) revelou predileção por imagens a partir da música, da água, do ar, do mar, do vento, do espaço.
- C) foi hábil na utilização de versos curtos, de grande musicalidade e apurada seleção vocabular.
- D) como uma de suas opções poéticas, sobressai a evasão pelo sonho.
- E) manteve uma atitude constante de distanciamento do tema em sua poesia lírica.

"Minha terra tem palmeiras
Não... minha terra tem engenhocas
de rapadura e cachaça
E açúcar marrom, tiquinho, para o gasto"

(Carlos Drummond de Andrade)

20. Qual das características do Modernismo, Drummond torna mais evidente nos versos acima?

- A) Ruptura com o passado e valorização excessiva das descobertas da técnica.
- B) Paródia de textos românticos e exaltadores da terra natal.
- C) Crítica aos valores rurais.
- D) Interesse pelo homem comum e seu cotidiano.
- E) Destruição dos nexos sintáticos com enumeração caótica.

21. Sobre os autores do Realismo/Naturalismo, numere a 2a coluna de acordo com a 1a.

1) Machado de Assis

2) Aluísio de Azevedo

- () Em ' O Cortiço', as idéias naturalistas se conjugam para revelar as misérias existentes na capital do país.
- () O autor inova na literatura brasileira pelo seu senso de coletividade, pela descrição de multidão.
- () Escreveu um romance, em que ataca o racismo, o reacionarismo clerical, a estreiteza do universo provinciano e descreve a lenta e difícil ascensão social do mestiço brasileiro.
- () Autor de obras primas, como ' Quincas Borba' e 'Dom Casmurro', é irônico, pessimista e crítico. Suas tramas quebram a estrutura linear e seu estilo é refinado e elegante, esmerando-se na correção lingüística.
- () Na sua 1a fase, estava comprometido com o idealismo romântico. Na 2a fase, mais maduro, fazia a análise psicológica e social de temas da burguesia da época: o adultério, o parasitismo social, o egoísmo, a vaidade, o interesse, além da confusão entre razão e loucura.

A seqüência correta é:

A) 1, 1, 2, 1 e 2

B) 2, 2, 1, 2 e 1

C) 1, 2, 1, 1 e 2

D) 2, 2, 2, 1 e 1

E) 2, 2, 1, 1 e 1

22. O Modernismo, iniciado no Brasil a partir da Semana de Arte Moderna de 1922, **não** apresenta, entre suas principais características:

- A) liberdade de expressão.
- B) anticonvencionalismo dos temas.
- C) valorização da vida rural.
- D) inovação na linguagem.
- E) incorporação da temática do cotidiano.

"Pelo sertão não se tem como
não se viver sempre enlutado
Lá o luto não é no vestir
é de nascer com o luto nato"

(João Cabral de Melo Neto)

"Vou me embora pra Pasárgada
Lá sou amigo do Rei
Lá tenho a mulher que quero
na cama que escolherei
Vou-me embora pra Pasárgada"

(Manuel Bandeira)

23. Quais das afirmações seguintes estão de acordo com as passagens acima?

- 1) O primeiro poema caracteriza-se pelo racionalismo, pela lógica e rigor formal, o que não impede a denúncia social sem marcas pessoais. A forma é cuidada e contida.
- 2) No segundo poema, a evasão do real se dá em linguagem coloquial, aproximada da prosa. A presença da subjetividade revela-se no uso da 1ª pessoa gramatical.
- 3) Ambos os autores são pernambucanos. O primeiro é representante da Geração de 45, e o segundo, da Primeira Fase do Modernismo, tendo colaborado na Semana de Arte Moderna com os versos satíricos 'Os Sapos'.

Está(ão) correta(s):

- A) 1, 2 e 3
- B) 1 apenas
- C) 2 apenas
- D) 3 apenas
- E) 2 apenas

24. O romance regional de 30 constituiu a Segunda Fase do Modernismo Brasileiro. Estabeleça a relação entre dois dos principais autores e as características de suas obras.

- 1) Graciliano Ramos
- 2) José Lins do Rego
- () Como romancista, suas obras mais marcantes estão reunidas no **ciclo da cana-de-açúcar**, quando escreveu sobre a vida nos engenhos de açúcar do Nordeste.
- () Entre suas obras principais, estão 'São Bernardo', 'Vidas Secas' e o autobiográfico 'Memórias do Cárcere'. Escreve sobre o universo rural nordestino, sem qualquer traço de nostalgia.
- () Em seus romances, o psicológico e o social se interrelacionam de forma tão contínua que é difícil estabelecer separações.
- () Partindo de experiências autobiográficas, escreveu romances onde o memorialismo predominava sobre a pura ficção. Escreveu 'Fogo Morto', sua obra prima.

A seqüência correta é:

- A) 1, 2, 1 e 2
- B) 2, 1, 2 e 1
- C) 1, 2, 2 e 1
- D) 2, 1, 1 e 2
- E) 1, 1, 2 e 2



VESTIBULAR UFPE – UFRPE / 2000
2ª ETAPA

NOME DO ALUNO: _____
ESCOLA: _____
SÉRIE: _____ TURMA: _____

PORTUGUÊS 1

REDAÇÃO

"A questão agrária não diz respeito somente aos trabalhadores rurais; constitui um problema, fundamentalmente, social e global.

De um lado, não é justo que num país de enorme extensão territorial, com a segunda maior área de terras aproveitáveis do mundo, grandes latifúndios permaneçam improdutivos e milhares de famílias de lavradores esperem "por prazo indeterminado" um pedaço de terra; por outro lado, não é louvável que aconteçam invasões de modo indiscriminado."

(Yná Andrighetti)

"– Esta cova em que estás,
com palmos medida,
é a conta menor que tiraste em vida.
– É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe deste latifúndio."

(João Cabral de Melo Neto)

Tema 1: A questão agrária no Nordeste do Brasil: o direito à terra.

"A formação integral implica a idéia de um homem desenvolvido física e intelectualmente, cultivado espiritualmente e dotado dos instrumentos necessários à vida prática, criativo e solidariamente inserido em sua sociedade."

(Pedro Benjamim Garcia)

"A grande divisão que se está delineando para o próximo século, é aquela entre quem detém instrumentos de saber e quem está privado deles, entre quem navega pela Internet e quem ainda não sabe ler. O momento atual requer novas competências e arrisca marginalizar e excluir da sociedade aqueles que não tiveram recursos para atualizar seus conhecimentos."

(Jornal do Brasil)

Tema 2: Formação e Informação: um desafio para a sociedade do novo milênio.

"Hoje temos tecnologias que cada vez mais asseguram eficiência sem prejudicar o meio ambiente, uma vez que não geram resíduos poluidores. É impossível pensar em desenvolvimento sem este equilíbrio com o ecossistema, porque natureza limpa significa exatamente desenvolvimento."

(Veja, 1998)

"Os prognósticos são preocupantes. Nos próximos 30 anos, 15% das espécies da fauna e da flora em todo o mundo correm o risco de extinção, caso as riquezas naturais disponíveis não sejam utilizadas de forma mais racional."

(Jornal do Commercio)

Tema 3: Progresso tecnológico, meio ambiente e qualidade de vida.

Escolha **um dos temas** sugeridos acima e escreva um texto **dissertativo**. Exponha argumentos que sustentem o ponto de vista que você adotou. **Crie um título para seu texto**.
(Obs. Os trechos que acompanham cada proposta são apenas subsídios para sua reflexão. Não os copie.)

QUESTÕES DISCURSIVAS

1ª QUESTÃO

"As empresas (e o setor informal não é diferente) tornam-se cada vez mais exigentes quanto à capacidade do diplomado de usar a cabeça. Querem quem entenda o que leu, escreva coisa com coisa, lide com quantidades, fale outra língua, ajunte as peças de um problema e encaminhe a solução; enfim, que saiba pensar. Os anos de Faculdade são o momento de se burilar essas habilidades."

Reescreva o trecho acima, substituindo as expressões sublinhadas por outras semanticamente equivalentes.

2ª QUESTÃO

A vida é curta. Curta!

Num jogo de linguagem, os dois termos sublinhados têm sentidos diferentes.

- A. Indique um sinônimo para cada um dos termos.
- B. Reescreva os períodos, explicitando, por meio de um conectivo, a relação semântica estabelecida entre os dois.



NOME DO ALUNO: _____

ESCOLA: _____

TEXTO-1

A língua do Brasil amanhã

Ouvimos com freqüência opiniões alarmantes a respeito do futuro da nossa língua. Às vezes se diz que ela vai simplesmente desaparecer, em benefício de outras línguas supostamente expansionistas (em especial o inglês, atual candidato número um a língua universal); ou que vai se misturar com o espanhol, formando o "portunhol"; ou, simplesmente, que vai se corromper pelo uso da gíria e das formas populares de expressão (do tipo: o casaco *que cê ia sair com ele tá rasgado*). Aqui pretendo trazer uma opinião mais otimista: a nossa língua, estou convencido, não está em perigo de desaparecimento, muito menos de mistura. Por outro lado (e não é possível agradar a todos), acredito que nossa língua está mudando, e certamente não será a mesma,

O que é que poderia ameaçar a integridade ou a existência da nossa língua? Um dos fatores, freqüentemente citado, é a influência do inglês - o mundo de empréstimos que andamos fazendo para nos expressarmos sobre certos assuntos.

Não se pode negar que o fenômeno existe; o que mais se faz hoje em dia é surfar, deletar ou tratar do *marketing*. Mas isso não significa o desaparecimento da língua portuguesa. Empréstimos são um fato da vida, e sempre existiram. Hoje pouca gente sabe disso, mas *avalanche*, *alfaiate*, *tenor* e *pingue-pongue* são palavras de origem estrangeira; hoje já se naturalizaram, e certamente ninguém vê ameaça nelas.

Quero dizer que não há o menor sintoma de que os empréstimos estrangeiros estejam causando lesões na língua portuguesa; a maioria, aliás, desaparece em pouco tempo, e os que ficam se assimilam. O português, como toda língua, precisa crescer para dar conta das novidades sociais, tecnológicas e culturais; para isso, pode aceitar empréstimos - *ravióli*, *ioga*, *chucrute*, *bale* - e também pode (e com maior freqüência) criar palavras a partir de seus próprios recursos - como *computador*, *ecologia*, *poluição* - ou estender o uso de palavras antigas a novos significados - *executivo* ou *celular*, que significam hoje coisas que não significavam há vinte anos.

Mas isso não quer dizer que a língua esteja em perigo. Está só mudando, como sempre mudou, se não ainda estaríamos falando latim. Achar que a mudança da língua é um perigo é como achar que o bebê está "em perigo" de crescer.

Não estamos em perigo de ver nossa língua submergida pela maré de empréstimos ingleses. A língua está aí, inteira: a estrutura gramatical não mudou, a pronúncia é ainda inteiramente nossa, e o vocabulário é mais de 99% de fabricação nacional.

Uma atitude mais construtiva é, pois, reconhecer os fatos, aceitar nossa língua como ela é, e desfrutar dela em toda a sua riqueza, flexibilidade, expressividade e malícia.

(Mário A. Perini. *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, pp. 11-24. Adaptado).

01. A idéia central que perpassa o texto 1 poderia ser sintetizada nos termos que se seguem.
- A língua inglesa, graças à sua prática expansionista, representa, no momento, a possibilidade de tornar-se uma língua universal e única.
 - Às mudanças de uma língua não constituem ameaça à sua sobrevivência, mas são simples acomodação às necessidades históricas de seu uso.
 - Há línguas cuja integridade está ameaçada, devido ao contingente de palavras estrangeiras e à ação corrosiva da gíria e das formas populares de expressão.
 - Palavras antigas podem assumir novos significados, a partir dos recursos de que a língua dispõe para responder às inovações impostas pela evolução.
 - A estrutura gramatical, a pronúncia e quase todo o vocabulário da língua portuguesa constituem o núcleo de resistência às mudanças radicais de seu uso.
02. Pela compreensão global do texto, podemos admitir, como conclusão geral, que:
- existem línguas passíveis de serem assimiladas e de se tornarem línguas universais.
 - a influência do inglês é freqüentemente reconhecida como fator de mudança.
 - são inconsistentes as previsões negativas acerca do futuro da língua portuguesa.
 - o fenômeno dos empréstimos lingüísticos se naturaliza e pode passar despercebido.
 - o latim teria sobrevivido historicamente, se fosse uma língua mais rica, mais flexível e expressiva.
03. A tese principal defendida pelo autor se apóia no argumento de que:
- os empréstimos estrangeiros causam lesões na língua, embora sejam efêmeros e assimiláveis.
 - há palavras cujos usos se estenderam e, por isso, receberam novos significados.
 - a língua portuguesa se distingue por ricos padrões de flexibilidade e expressividade.
 - a língua precisa crescer para dar conta das novidades sociais, tecnológicas e culturais.
 - a língua portuguesa tem uma tradição construtiva e merece que dela desfrutemos.
04. No trecho "a nossa língua (...) não está em perigo de desaparecimento, muito menos de mistura", a expressão sublinhada expressa, e de forma enfática, uma relação de:
- adição.
 - oposição.
 - concessão.
 - explicação.
 - conclusão.
05. Com base no texto 1, analise os comentários que são feitos sobre a função das expressões sublinhadas.
- "Às vezes se diz que ela vai simplesmente desaparecer" - a expressão atenua o grau de certeza do que é afirmado.
 - "a nossa língua, estou convencido, não está em perigo de desaparecimento" - a expressão marca a adesão do autor acerca do que diz.
 - "acredito que nossa língua está mudando" - a expressão explícita, embora subjetivamente, a veracidade do que é dito.
 - "Não se pode negar que o fenômeno existe" - o fragmento pretende expressar a irrefutabilidade dos fatos.
 - "hoje já se naturalizaram, e certamente ninguém vê ameaça nelas." - a expressão indica a probabilidade de verdade do que é afirmado.
 - "O português, como toda língua, precisa crescer" - o fragmento corrobora a natureza taxativa da afirmação feita.

Estão corretas:

- A) 1, 2, 3, 4, 5 e 6
- B) 1, 2, 3 e 5 apenas
- C) 2, 3, 4, 5 e 6 apenas

- D) 1, 2 e 4 apenas
- E) 2, 3 e 6 apenas

06. No trecho: "Uma atitude mais construtiva é, pois, reconhecer os fatos, aceitar nossa língua como ela é", a expressão destacada:

- A) sinaliza oposição e equivale a 'no entanto'.
- B) indica conclusão e equivale a 'portanto'.
- C) inicia uma explicação e equivale a 'que'.
- D) exprime temporalidade e equivale a 'logo'.
- E) expressa comparação e equivale a 'como'.

TEXTO 2

Não há dúvida que as línguas se aumentam e alteram com o tempo e as necessidades dos usos e costumes. Querer que a nossa pare no século de quinhentos é um erro igual ao de afirmar que a sua transplantação para a América não lhe inseriu riquezas novas. A esse respeito, a influência do povo é decisiva. Há, portanto, certos modos de dizer, locuções novas, que de força entram no domínio do estilo e ganham direito de cidade.

Mas isto é um fato incontestável, e se é verdadeiro o princípio que dele se deduz, não me parece aceitável a opinião que admite todas as alterações da linguagem, ainda aquelas que destroem as leis da sintaxe e a essencial pureza do idioma. A influência popular tem um limite; e o escritor não está obrigado a receber e a dar curso a tudo o que o abuso, o capricho e a moda inventam e fazem correr. Pelo contrário, ele exerce também uma grande parte de influência a este respeito, depurando a linguagem do povo e aperfeiçoando-lhe a razão.

Feitas as exceções devidas, não se lêem muito os clássicos no Brasil. Entre as exceções, poderia eu citar até alguns escritores cuja opinião é diversa da minha neste ponto, mas que sabem perfeitamente os clássicos. Em geral, porém, não se lêem, o que é um mal. Escrever como Azurara ou Fernão Mendes seria hoje um anacronismo insuportável. Cada tempo tem seu estilo.

(Machado de Assis)

07. Relacionando o texto 2 com o texto 1, constatamos que ambos desenvolvem a mesma temática e se identificam, quando reconhecem:

- 1) a natural evolução a que estão sujeitas as línguas na adaptação aos usos e costumes sociais.
- 2) a decisiva influência de fatores externos - espaciotemporais - no destino das línguas.
- 3) a flexibilidade das línguas como um fenômeno incontestável.
- 4) a hegemonia de uma língua, devido a sua possível tendência universalizante.
- 5) a riqueza, a flexibilidade e a expressividade dos clássicos de uma língua.

Estão corretas:

- A) 1, 2 e 3 apenas
- B) 2, 4 e 5 apenas
- C) 3 e 5 apenas

- D) 1, 2, 3 e 5 apenas
- E) 1, 2, 3, 4 e 5

08. Confrontando, ainda, ambos os textos, percebemos que o texto 2, explicitamente:

- 1) mostra-se mais restritivo ("*A influência popular tem um limite*").
- 2) revela-se mais cauteloso ("*não me parece aceitável a opinião que admite todas as alterações da linguagem*").
- 3) evidencia visões preconceituosas ("*depurando a linguagem do povo e aperfeiçoando-lhe a razão*").
- 4) defende um estilo homogêneo e atemporal ("*Cada tempo tem seu estilo*").

- 5) atribui ao escritor um papel significativo na condução das mudanças lingüísticas ("ele exerce também uma grande parte de influência").

Estão corretas:

- A) 1, 3 e 4 apenas
B) 1, 2, 3 e 5 apenas
C) 2 e 3 apenas
D) 4 e 5 apenas
E) 1, 2, 3, 4 e 5

09. Segundo o texto 2, analise a correspondência de sentido entre as expressões abaixo e assinale a alternativa em que essa correspondência está indicada corretamente.

- A) 'fato incontestável' - 'fato irreversível'.
B) 'o princípio que dele se deduz' - 'o princípio que dele se propaga'.
C) 'dar curso a' - 'ir de encontro a'.
D) 'depurando a linguagem' - 'depreciando a linguagem'.
E) 'anacronismo insuportável' - 'aversão insuportável aos costumes hodiernos'.

TEXTO 3

Nasce um escritor

O primeiro dever passado pelo novo professor de português foi uma descrição tendo o mar como tema. A classe se inspirou, toda ela, nos encapelados mares de Camões, aqueles nunca dantes navegados. Prisioneiro no internato, eu vivia na saudade das praias do Pontal onde conhecera a liberdade e o sonho. O mar de Ilhéus foi o tema de minha descrição.

Padre Cabral levava os deveres para corrigir em sua cela. Na aula seguinte, entre risonho e solene, anunciou a existência de uma vocação autêntica de escritor naquela sala de aula. Pediu que escutassem com atenção o dever que ia ler. Tinha certeza, afirmou, que o autor daquela página seria no futuro um escritor conhecido. Não regateou elogios. Eu acabara de completar onze anos.

Passei a ser uma personalidade, segundo os cânones do colégio, ao lado dos futebolistas, dos campeões de matemática, dos que obtinham medalhas. Fui admitido numa espécie de Círculo Literário onde brilhavam alunos mais velhos. Nem assim deixei de me sentir prisioneiro. Houve, porém, sensível mudança na limitada vida do aluno interno: o padre Cabral tomou-me sob sua proteção e colocou em minhas mãos livros de sua estante. Primeiro "As Viagens de Gulliver", depois clássicos portugueses, traduções de ficcionistas ingleses e franceses.

Recordo com carinho a figura do jesuíta português, erudito e amável. Menos por me haver anunciado escritor, sobretudo por me haver dado o amor aos livros, por me haver revelado o mundo da criação literária. Ajudou-me a suportar aqueles dois anos de internato, a fazer mais leve a minha prisão, minha primeira prisão.

(Jorge Amado. O menino Grapiúna. Rio de Janeiro: Record, 1987, p. 117-120. Adaptado).

10. Uma análise da forma como o texto 3 está construído nos faz reconhecê-lo como um texto predominantemente:
- A) descritivo, pelo qual se atribui qualidade aos lugares e às pessoas que compõem a cena.
B) expositivo, em que alguns fenômenos são identificados, definidos e exemplificados.
C) instrucional, que incita à ação, a um modo de operar; daí a força imperativa dos verbos.
D) narrativo, organizado em seqüências temporais e com indicação circunstancial de lugar.
E) dissertativo, com predominância de um tom crítico e taxativamente persuasivo.

11. Analisando as idéias e informações gerais expressas no texto 3, podemos concluir que:
- A) a literatura camoniana, por seu estilo rebuscado e eloqüente, não favorece a inspiração de escritores iniciantes.
 - B) as produções literárias que se baseiam nas idéias da liberdade e do sonho propiciam o nascimento de novos escritores.
 - C) as autênticas vocações literárias dependem da personalidade do escritor, como dependem do atleta as habilidades para o exercício do esporte.
 - D) a erudição escolar representa condição de liberdade para as incipientes vocações literárias que se sentem aprisionadas.
 - E) o universo da produção literária também é circunstancial e pode vir na seqüência de influências externas.
12. Analise o último parágrafo do texto: Recordo com carinho a figura do jesuíta português, erudito e amável. Menos por me haver anunciado escritor, sobretudo por me haver dado o amor aos livros, por me haver revelado o mundo da criação literária. Ajudou-me a suportar aqueles dois anos de internato, a fazer mais leve a minha prisão, minha primeira prisão". No trecho sublinhado, o autor:
- A) estabelece uma oposição, fazendo correções em relação ao que é afirmado antes.
 - B) dá uma justificativa para o que diz antes, estabelecendo uma gradação.
 - C) explicita sua opinião, levantando hipóteses de esclarecimento.
 - D) atenua suas afirmações, reavaliando o que dissera anteriormente.
 - E) indica um estado de incerteza em relação ao que diz, propondo novos sentidos.
13. Segundo a norma padrão da língua portuguesa, a alternativa em que as regras da concordância nominal e verbal foram respeitadas é:
- A) O resultado das mais recentes pesquisas, em anexo, mostraram índices preocupantes. Faltou soluções mais decisivas.
 - B) Fiquem alerta: nenhum dos programas apresentados concederam prioridade à produção do texto escrito.
 - C) Minas Gerais desenvolve pesquisas de ponta na área da alfabetização. Um novo grupo assumiram, eles mesmo, a coordenação dessas pesquisas.
 - D) Foi passada uma série de informações infundadas: a maioria dos alunos lê literatura brasileira. Qual das pesquisas já enfatizou isso?
 - E) Os pesquisadores, eles mesmo, em quase sua totalidade, está de acordo em relação à urgência do incentivo à leitura.

TEXTO 4

DADOS SOBRE O PERFIL DO JOVEM BRASILEIRO

ATIVIDADES DE LAZER E CULTURA

52%	nunca foram a uma biblioteca (exceto a da escola)
39%	nunca entraram em um cinema
62%	não conhecem um teatro
36%	nunca foram a um show de música brasileira
91%	dos jovens assistem televisão entre segunda e sexta-feira, mas apenas 35% lêem jornal
90%	dos entrevistados preferem passar os fins de semana conversando com amigos, enquanto 34% deles afirmam ler algum livro nesse período

ESCOLARIDADE E LEITURA

Jovens Brancos	
9%	têm curso superior incompleto
Jovens Negros	
2%	são estudantes universitários, enquanto 1% nunca foi à escola
Jovens em Geral	
23%	nunca leram um livro sequer
44%	já leram algum livro
33%	não leram nos últimos seis meses
Média total: 1,60 livros lidos nos últimos 6 meses	

Extraído do Diário de Pernambuco, 25/07/2004

14. Os dados apresentados na pesquisa mostrada acima sugerem que:

- A) os jovens do Brasil concedem primazia às atividades de leitura de livros e jornais.
- B) o panorama educacional brasileiro constitui, atualmente, uma referência positiva.
- C) atividades ligadas às linguagens artísticas constituem uma preferência do grupo jovem.
- D) existem discriminações que, embora oficialmente negadas, se refletem no campo da educação.
- E) a maioria dos jovens brasileiros reconhece o valor cultural e informativo das bibliotecas públicas.

TEXTO 5



15. Pela compreensão global dos elementos presentes na tira acima, podemos admitir que seu conteúdo:
- 1) simboliza uma crítica às oportunidades de expressão: ao povo é vedado o acesso ao papel de emissor de mensagens.
 - 2) enfoca a ausência de reciprocidade na interação entre o poder e seus subordinados.
 - 3) destaca a assimetria com que a palavra circula nos meios sociais: a palavra está sempre com quem detém o poder.
 - 4) evidencia o cuidado das autoridades para manterem em aberto o diálogo franco e irrestrito.
 - 5) restringe-se ao universo biológico das relações entre as diferentes categorias, dentro da mesma espécie

Estão corretas apenas:

- A) 1, 2 e 4
- B) 1, 2 e 3
- C) 1, 3, 4 e 5
- D) 2, 3 e 5
- E) 3, 4 e 5

16. Em "continuará desativado o canal povo-rainha", a palavra em destaque é formada com o acréscimo de um prefixo que expressa negação ou privação, como em:
- A) inflação e ingestão.
 - B) inapto e inábil.
 - C) amorfo e anfíbio.
 - D) anáfora e êxodo.
 - E) reprovar e distender.



VESTIBULAR UFPE – UFRPE/2005

2ª ETAPA

NOME DO ALUNO:

ESCOLA:

QUESTÕES DISCURSIVAS

1ª QUESTÃO

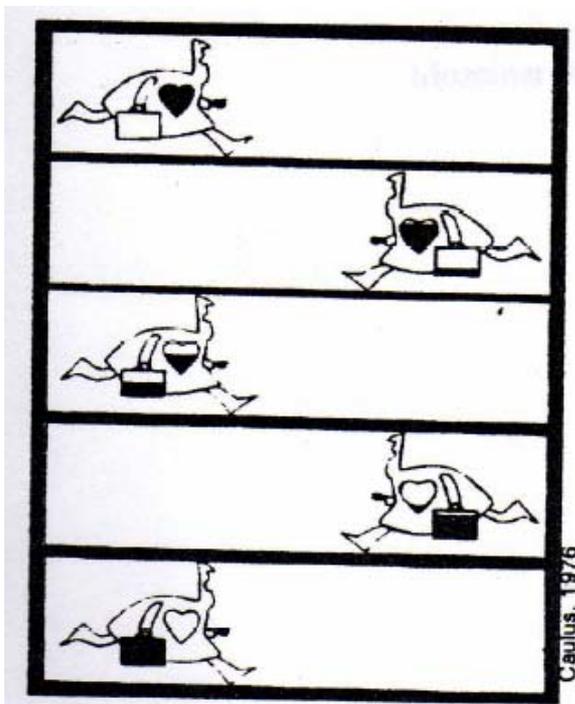
Articule as informações abaixo em um ou dois períodos. Use os conectores Adequados para sinalizar as dependências semânticas entre essas informações. Faça as adaptações que julgar necessárias.

1. A medicina estética progrediu muito.
2. Os recursos de 30 anos atrás parecem, atualmente, medievais.
3. Junto com as novidades, surgiu uma série de riscos.
4. Os pacientes preferem encarar os riscos.

2ª QUESTÃO

Faça uma análise do cartum ao lado, explorando o uso das imagens para a expressão do conteúdo e da intenção pretendidos pelo autor.

Caulus. 1976



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)