

Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Maria Lucia de Oliveira

**PROVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA APLICADAS  
EM VESTIBULARES:  
ainda se encontra gramática tradicional nessa seara?**

Belo Horizonte

2008

Maria Lucia de Oliveira

**PROVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA APLICADAS EM  
VESTIBULARES:**

**ainda se encontra gramática tradicional nessa seara?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE em Lingüística.

Área de Concentração: Lingüística

Linha de Pesquisa: Lingüística dos Gêneros e Tipos Textuais

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos de Assis Rocha

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG

2008

O48p Oliveira, Maria Lucia de  
Provas de língua portuguesa aplicadas em vestibulares:  
ainda se encontra gramática tradicional nessa seara? / Ma  
ria Lucia de Oliveira. --. Belo Horizonte, 2008.  
218p

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Letras, 2008

Orientador: Luiz Carlos de Assis Rocha

Banca examinadora: Ângela Tonelli Vaz Leão, Regina Lú  
cia Péret Dell'Isola

1. Lingüística: provas: exames. I. Rocha, Luiz Carlos de  
Assis. II. Leão, Ângela Tonelli Vaz. III. Dell'Isola, Regina Lú  
cia Péret. IV. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade  
de Letras. V. Título.

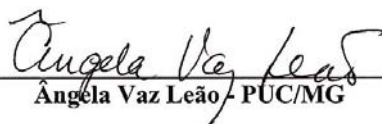
CDU 81'1:371.27

Dissertação defendida por MARIA LÚCIA DE OLIVEIRA em 29/02/2008 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Profs. Drs. relacionados a seguir:



---

**Luiz Carlos de Assis Rocha - UFMG**  
**Orientador**



---

**Ângela Vaz Leão - PUC/MG**



---

**Regina Lúcia Péret Dell'Isola - UFMG**

## **DEDICATÓRIA**

*Aos professores de  
Língua Portuguesa,  
com respeito  
e admiração.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me presenteou com a vida e com o desejo de aprender.

À minha mãe, Maria Aparecida Lima de Oliveira (*in memoriam*), que aprendeu a ler e a escrever às escondidas do meu avô, ensinando-me que escola era algo bom.

A meu pai, Sebastião Justino de Oliveira, que se mudou da roça para a cidade para que eu e meus irmãos pudéssemos estudar.

À minha irmã, Odete Lima de Oliveira, que voltava da escola e me contava as histórias que lá ela ouvia, despertando em mim o desejo de aprender a ler.

À minha professora da primeira série, D. Walquíria Maia Lopes, que me ensinou expressões como *relva verdejante e macia, borboletas multicores*, fazendo-me descobrir a magia das palavras.

À minha professora da segunda série, D. Dalva Aparecida Lima, que achava que eu escrevia bonito.

À minha professora da terceira e da quarta séries, D. Aparecida da Silva Couto, que me deu carinho de mãe, quando a minha se foi, e me ajudou a preencher ausências.

À diretora do Colégio Pio XII (Formiga –MG), Malba de Freitas (*in memoriam*), que deixou seu gabinete e foi à minha casa, com D. Aparecida, interceder junto a meu pai para que ele não deixasse de me matricular na quinta série.

À D. Angelita Rodrigues Gomes Pereira (*in memoriam*), que me levou a fazer vestibular de Letras e me ensinou, com seu exemplo, a ser educadora.

A todos os meus professores da Escola Estadual Prof. Tonico Leite, da Escola Estadual Jalcira Santos Valadão e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Formiga (MG), por me ensinarem o que era preciso saber para que eu pudesse realizar meus sonhos profissionais.

A todos os meus irmãos e amigos muito queridos, que, mesmo não entendendo bem a que eu dedicava tanto tempo de estudo, estiveram comigo.

A Regina Lúcia Péret Dell’Isola, com quem aprendi que o mundo do Mestrado não é um bicho de sete cabeças.

À Prof<sup>a</sup> Maria Beatriz Nascimento Decat, que, generosamente, doou parte de seu tempo a ouvir minhas dúvidas.

Aos professores e colegas com quem convivi na FALE/UFMG que ajudaram a tornar mais claro meu objeto de pesquisa.

A todas as instituições federais e particulares que aceitaram fazer parte da pesquisa que gerou esta dissertação e a todos os seus profissionais que facilitaram meu acesso às provas dos vestibulares e aos manuais do candidato.

Ao Prof. Luiz Carlos de Assis Rocha, que me ajudou a ter clareza sobre a pesquisa que eu queria fazer e que sempre tornou mais fácil o processo de escrita desta dissertação, com suas intervenções simples e objetivas.

**MUITO OBRIGADA.**

*Compreender quaisquer produtos de  
uma prática pedagógica significa  
relacioná-los não com as idéias prévias  
que possuímos acerca do que e como  
eles deveriam ser, mas com os fatores  
sociais que os produziram.*

Batista, 1997



## RESUMO

Com o objetivo de contribuir para o debate acerca do ensino e da avaliação de Língua Portuguesa, apresentam-se os resultados da análise das questões de múltipla escolha de quarenta e quatro provas aplicadas em vestibulares de onze universidades federais e de onze particulares, todas de Minas Gerais, em dois anos: 2002 e 2006. O estudo foi motivado pela constatação de que ainda predomina nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a exercitação em torno de morfossintaxe, isto é, de gramática tradicional (GT). De um lado, os professores desses segmentos alegam que têm de ensinar GT porque ela é cobrada nas provas dos vestibulares; de outro, alguns lingüistas afirmam que não se cobra mais isso. Identificaram-se, nas provas, as questões que tinham foco em GT, entendidas como aquelas que fazem uso de nomenclatura gramatical, seja tendendo a uma abordagem voltada para o uso da língua, seja explicitamente exigindo conhecimento de gramática. Compararam-se os resultados de um ano para outro, e entre instituições federais e particulares. Nos vestibulares de 2002 e de 2006, a incidência de questões de GT, no total das provas dos dois conjuntos de instituições, foi a mesma: 12%; baixa, portanto, o que não justifica a ênfase nesse tipo de ensino. Apurou-se, porém, que dez, entre onze instituições particulares, nos dois anos, apresentaram em suas provas pelo menos uma questão de GT. Entre as federais, em 2002, dez apresentaram essa ocorrência, caindo, em 2006, para nove. Esse número é alto, e é possível pensar que ele embasa o argumento do professor que insiste em afirmar que se cobra GT no vestibular. O estudo revelou também que não há uma diferença significativa de cobrança de GT entre as instituições particulares e as federais. Além das provas, analisaram-se dezesseis manuais do candidato publicados para o vestibular de oito dessas instituições, com o intuito de se verificar se a forma de apresentação do conteúdo a ser cobrado na prova de Língua Portuguesa contribui para reforçar o *status* de GT. Ainda que, em algum manual, tenha havido, de 2002 para 2006, uma mudança significativa na forma de apresentação do conteúdo, e ainda que as formas de apresentação tenham sido diferentes, umas com aparência mais moderna do que outras, isso não teve reflexos significativos nas provas. Como se verificou, ele nem sempre tem uma linguagem voltada para o aluno do Ensino Médio, mas, sim, para o especialista em Língua Portuguesa, utilizando termos lingüísticos que podem não ser de domínio nem mesmo do professor. Diante disso, torna-se necessário repensar essa publicação, para que ela não reforce o *status* de GT na sala de aula

nem se torne uma esfinge que só se decifra por especialistas. Finalmente, este estudo sugere que as universidades eliminem totalmente as questões de GT das provas de seus vestibulares. Enfatiza-se a necessidade de que a universidade e a escola de educação básica trabalhem mais proximamente, visto que a prática docente, para ser transformada, precisa de suporte teórico e de acompanhamento contínuo por especialistas.

**Palavras-chave:** ensino de língua, avaliação, gramática, vestibular, nomenclatura gramatical.

## ABSTRACT

This study attempts to shed light onto the debate about k-12 teaching of the Portuguese language through morphosyntax, i.e., by emphasizing traditional grammar ("GT"). Those who are pro-GT argue that it is still very much the subject of college entrance exams in Brazil. That view is disputed by a number of linguistic experts. This study analyzed a total of 44 multiple choice college entrance exams that were applied in years 2002 and 2006 by 22 universities (11 federal and 11 privately owned), all located in the State of Minas Gerais. From this group, it identified all GT based questions that both directly and indirectly tested the student's grammatical proficiency. Only 12% of the selected questions, of both the federal and the private institutions, were GT based, in both years 2002 and 2006 - therefore, a small incidence. However, and again in both 2002 and 2006, 10 out of 11 private universities had at least one GT based question; among the federal institutions, 10 out of 11 had at least one GT based question in 2002, and 9 out of 11 in 2006 - therefore, a significant incidence. When comparing the exams of federal and private universities, GT seemed to be generally tested to similar degrees. In addition, this study analyzed 16 applicant's manuals used in 2002 and 2006 by 8 universities, in order to determine whether these publications generally emphasized the status of GT. The study verified that, irrespectively of their form or content, these manuals did not significantly influence the entrance exams. Their language was generally technical, inaccessible to the students and even to certain teachers, as their terminology was geared only to those well versed in linguistics. The conclusion is that it is important to re-structure these manuals so not to over-emphasize GT, and to deconstruct their sphynx-like linguistic riddles. Finally, this study recommends that universities eliminate GT questions from entrance exams and, further, that universities work more closely with k-12 schools so to synchronize modern teaching theory and practices.

**Key-words:** grammar, teaching, Portuguese.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Universidade Federal de Alfenas 2002 .....	62
Gráfico 2 – Universidade Federal de Alfenas 2002 .....	63
Gráfico 3 – Universidade Federal de Viçosa 2002 .....	63
Gráfico 4 – Universidade Federal de Viçosa 2002 .....	63
Gráfico 5 – Universidade Federal de Itajubá 2002 .....	65
Gráfico 6 – Universidade Federal de Itajubá 2002 .....	65
Gráfico 7 – Universidade Federal de Juiz de Fora 2002 .....	67
Gráfico 8 – Universidade Federal de Juiz de Fora 2002 .....	67
Gráfico 9 – Universidade Federal de Lavras 2002.....	69
Gráfico 10 – Universidade Federal de Lavras 2002.....	69
Gráfico 11 – Universidade Federal de Minas Gerais 2002.....	70
Gráfico 12 – Universidade Federal de Minas Gerais 2002.....	70
Gráfico 13 – Universidade Federal de Ouro Preto 2002.....	71
Gráfico 14 – Universidade Federal de Ouro Preto 2002.....	71
Gráfico 15 – Universidade Federal de São João del-Rei 2002 .....	73
Gráfico 16 – Universidade Federal de São João del-Rei 2002 .....	73
Gráfico 17 – Universidade Federal do Triângulo Mineiro 2002.....	74
Gráfico 18 – Universidade Federal de Triângulo Mineiro 2002.....	75
Gráfico 19 – Universidade Federal de Uberlândia 2002.....	76
Gráfico 20 – Universidade Federal de Uberlândia.....	76
Gráfico 21 – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri 2002.....	77
Gráfico 22 – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri 2002.....	77
Gráfico 23 – Número de questões que cobram GT nas provas aplicadas pelas universidades federais mineiras no vestibular de 2002.....	78
Gráfico 24 – Percentual de questões que cobram GT nas provas aplicadas pelas universidades federais mineiras no vestibular de 2002.....	78
Gráfico 25 – Total geral de universidades federais cujas provas do vestibular de 2002 apresentam pelo menos uma questão de GT.....	79

Gráfico 26 – Percentual de universidades federais cujas provas do vestibular de 2002 apresentam pelo menos uma questão de GT .....	79
Gráfico 27 – Universidade Federal de Alfenas 2006 .....	82
Gráfico 28 – Universidade Federal de Alfenas 2006 .....	82
Gráfico 29 – Universidade Federal de Viçosa 2006 .....	82
Gráfico 30 – Universidade Federal de Viçosa 2006 .....	82
Gráfico 31 – Universidade Federal de Itajubá 2006 .....	85
Gráfico 32 – Universidade Federal de Itajubá 2006 .....	85
Gráfico 33 – Universidade Federal de Juiz de Fora 2006.....	86
Gráfico 34 – Universidade Federal de Juiz de Fora 2006.....	87
Gráfico 35 – Universidade Federal de Lavras 2006.....	89
Gráfico 36 – Universidade Federal de Lavras 2006.....	89
Gráfico 37 – Universidade Federal de Minas Gerais 2006.....	90
Gráfico 38 – Universidade Federal de Minas Gerais 2006.....	90
Gráfico 39 – Universidade Federal de Ouro Preto 2006.....	91
Gráfico 40 – Universidade Federal de Ouro Preto 2006.....	91
Gráfico 41 – Universidade Federal de São João del-Rei 2006 .....	93
Gráfico 42 – Universidade Federal de São João del-Rei 2006 .....	93
Gráfico 43 – Universidade Federal do Triângulo Mineiro 2006.....	95
Gráfico 44 – Universidade Federal de Triângulo Mineiro 2006.....	95
Gráfico 45 – Universidade Federal de Uberlândia 2006.....	96
Gráfico 46 – Universidade Federal de Uberlândia 2006.....	96
Gráfico 47 – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri 2006 .....	98
Gráfico 48 – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri 2006 .....	98
Gráfico 49 – Número de questões que cobram GT nas provas aplicadas pelas universidades federais mineiras no vestibular de 2006 .....	98
Gráfico 50 – Percentual de questões que cobram GT nas provas aplicadas pelas universidades federais mineiras no vestibular de 2006 .....	99
Gráfico 51 – Total geral de universidades federais cujas provas do vestibular de 2006 apresentam pelo menos uma questão de GT.....	100

Gráfico 52 – Percentual de universidades federais cujas provas do vestibular de 2006 apresentam pelo menos uma questão de GT .....	100
Gráfico 53 – Comparativo entre o número de questões das provas 2002 e o das provas 2006 das universidades federais.....	101
Gráficos 54a e 54b – Percentual de questões das provas 2002 e das provas 2006 que cobram GT nos vestibulares das universidades federais.....	102
Gráfico 55 – Total geral de universidades federais cujas provas dos vestibulares de 2002 e de 2006 apresentam pelo menos uma questão de GT .....	102
Gráfico 56 – Número total de questões das provas 2002 e 2006 das universidades federais X Número total de questões que cobram GT nessas provas .....	103
Gráfico 57 – Percentual de questões que cobram GT nas provas 2002 e 2006 das universidades federais.....	103
Gráfico 58 – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais 2002 .....	108
Gráfico 59 – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais 2002 .....	108
Gráfico 60 – Universidade de Itaúna 2002 .....	110
Gráfico 61 – Universidade de Itaúna 2002 .....	110
Gráfico 62 – Universidade José do Rosário Vellano 2002 .....	112
Gráfico 63 – Universidade José do Rosário Vellano 2002 .....	112
Gráfico 64 – Universidade Presidente Antônio Carlos 2002.....	113
Gráfico 65 – Universidade Presidente Antônio Carlos 2002.....	113
Gráfico 66 – Universidade de Uberaba 2002.....	115
Gráfico 67 – Universidade de Uberaba 2002.....	115
Gráfico 68 – Universidade Vale do Rio Doce 2002 .....	117
Gráfico 69 – Universidade Vale do Rio Doce 2002 .....	117
Gráfico 70 – Universidade do Vale do Sapucaí 2002.....	119
Gráfico 71 – Universidade do Vale do Sapucaí 2002.....	119
Gráfico 72 – Centro Universitário de Lavras 2002.....	120
Gráfico 73 – Centro Universitário de Lavras 2002.....	120
Gráfico 74 – Centro Universitário de Patos de Minas 2002 .....	122
Gráfico 75 – Centro Universitário de Patos de Minas 2002 .....	122
Gráfico 76 – Centro Universitário de Belo Horizonte 2002 .....	124
Gráfico 77 – Centro Universitário de Belo Horizonte 2002 .....	124

Gráfico 78 – Centro Universitário do Leste de Minas Gerais 2003.....	126
Gráfico 79 – Centro Universitário do Leste de Minas Gerais 2003 .....	126
Gráfico 80 – Número de questões que cobram GT nas provas aplicadas por onze instituições particulares de Ensino Superior mineiras no vestibular de 2002 .....	127
Gráfico 81 – Percentual de questões que cobram GT nas provas aplicadas por onze instituições particulares de Ensino Superior mineiras no vestibular de 2002 .....	127
Gráfico 82 – Total de instituições particulares cujas provas do vestibular de 2002 foram analisadas X Total de instituições particulares cujas provas analisadas apresentam pelo menos uma questão de GT .....	127
Gráfico 83 – Percentual de instituições particulares cujas provas do vestibular de 2002 apresentam pelo menos uma questão de GT.....	128
Gráfico 84 – Número de questões que cobram GT nas provas das universidades federais e das instituições particulares mineiras no vestibular de 2002 .....	129
Gráficos 85a e 85b – Percentual de questões que cobram GT nas provas das universidades federais e das instituições particulares mineiras no vestibular de 2002 .....	129
Gráfico 86 – Número de instituições cujas provas aplicadas no vestibular de 2002 apresentam pelo menos uma questão de GT.....	130
Gráficos 87a e 87b – Percentual de instituições federais e particulares cujas provas aplicadas no vestibular de 2002 apresentam pelo menos uma questão de GT.....	130
Gráfico 88 – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais 2006.....	132
Gráfico 89 – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais 2006.....	132
Gráfico 90 – Universidade de Itaúna 2006 .....	134
Gráfico 91 – Universidade de Itaúna 2006 .....	134
Gráfico 92 – Universidade José do Rosário Vellano 2006 .....	136
Gráfico 93 – Universidade José do Rosário Vellano 2006 .....	137
Gráfico 94 – Universidade Presidente Antônio Carlos 2006.....	138
Gráfico 95 – Universidade Presidente Antônio Carlos 2006.....	138
Gráfico 96 – Universidade de Uberaba 2006.....	139
Gráfico 97 – Universidade de Uberaba 2006 .....	139
Gráfico 98 – Universidade Vale do Rio Doce 2006 .....	141

Gráfico 99 – Universidade Vale do Rio Doce 2006 .....	141
Gráfico 100 – Universidade do Vale do Sapucaí 2006 .....	142
Gráfico 101 – Universidade do Vale do Sapucaí 2006 .....	142
Gráfico 102 – Centro Universitário de Lavras 2006 .....	144
Gráfico 103 – Centro Universitário de Lavras 2006 .....	144
Gráfico 104 – Centro Universitário de Patos de Minas 2006 .....	146
Gráfico 105 – Centro Universitário de Patos de Minas 2006 .....	146
Gráfico 106 – Centro Universitário de Belo Horizonte 2006 .....	147
Gráfico 107 – Centro Universitário de Belo Horizonte 2006 .....	147
Gráfico 108 – Centro Universitário do Leste de Minas Gerais 2006 .....	148
Gráfico 109 – Centro Universitário do Leste de Minas Gerais 2006 .....	149
Gráfico 110 – Número de questões que cobram GT nas provas aplicadas por onze instituições particulares mineiras no vestibular de 2006 .....	149
Gráfico 111 – Percentual de questões que cobram GT nas provas aplicadas por onze instituições particulares mineiras no vestibular de 2006 .....	149
Gráfico 112 – Total de instituições particulares, no conjunto analisado, cujas provas apresentam pelo menos uma questão que cobra GT .....	150
Gráfico 113 – Percentual de instituições particulares cujas provas do vestibular de 2006 apresentam pelo menos uma questão de GT .....	150
Gráfico 114 – Comparativo entre o número de questões das provas de 2002 e o das provas de 2006, aplicadas por onze instituições particulares de Ensino Superior mineiras .....	151
Gráficos 115a e 115b – Percentual de questões que cobram GT nas provas de 2002 e de 2006, aplicadas por onze instituições particulares de Ensino Superior mineiras .....	152
Gráfico 116 – Total geral de instituições particulares cujas provas dos vestibulares de 2002 e de 2006 apresentam pelo menos uma questão de GT .....	152
Gráfico 117 – Número total de questões das provas 2002 e 2006 das instituições particulares X Número total de questões que cobram GT nessas provas.....	153
Gráfico 118 – Percentual de questões que cobram GT nas provas 2002 e 2006 das instituições particulares mineiras .....	153



Gráfico 119 – Comparativo entre o número de questões das provas aplicadas pelas universidades federais e por onze instituições particulares mineiras no vestibular de 2006 .....	154
Gráficos 120a e 120b – Percentual de questões que cobram GT nas provas aplicadas pelas universidades federais e por onze instituições particulares mineiras no vestibular de 2006 .....	154
Gráfico 121 – Número total de instituições federais e particulares que apresentam em suas provas de 2002 e de 2006 pelo menos uma questão de GT .....	156
Gráfico 122 – Número de questões de GT nas provas dos vestibulares de 2002 e de 2006, aplicadas pelas universidades federais e por onze instituições particulares mineiras.....	157
Gráficos 123a e 123b – Percentual de questões que cobram GT nas provas dos vestibulares de 2002 e de 2006, aplicadas pelas universidades federais e por onze instituições particulares mineiras.....	157
Quadro 1 – Formas de apresentação do conteúdo de Língua Portuguesa nos manuais do candidato.....	177

## LISTA DE TABELAS

1 – Análise das provas de Língua Portuguesa dos vestibulares para ingresso do aluno no início de 2002, aplicadas pelas universidades federais mineiras .....	80
2 – Análise das provas de Língua Portuguesa dos vestibulares para ingresso do aluno no início de 2006, aplicadas pelas universidades federais mineiras .....	100
3 – Demonstrativo percentual de questões de GT presentes nas provas dos vestibulares de 2002 e de 2006, aplicadas pelas universidades federais mineiras .....	104
4 – Análise das provas de Língua Portuguesa dos vestibulares para ingresso do aluno no início de 2002, aplicadas por instituições particulares de ensino.....	128
5 – Análise das provas de Língua Portuguesa dos vestibulares para ingresso do aluno no início de 2006, aplicadas por instituições particulares de ensino.....	151
6 – Demonstrativo percentual de questões de GT presentes nas provas dos vestibulares de 2002 e de 2006, aplicadas por onze instituições particulares de ensino .....	155

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
1.1	Provas de Língua Portuguesa aplicadas em vestibulares: ainda se encontra gramática tradicional nessa área? .....	20
1.2	Sobre a concepção de gramática adotada neste estudo.....	30
1.3	Justificativa .....	33
1.4	Hipóteses.....	36
1.5	Objetivos.....	38
1.5.1	Objetivo geral .....	38
1.5.2	Objetivos específicos .....	38
1.6	Sobre a composição deste estudo .....	38
<b>2</b>	<b>CORPUS E METODOLOGIA .....</b>	<b>40</b>
2.1	<i>Corpus</i> .....	40
2.2	Os anos escolhidos .....	41
2.3	As instituições escolhidas.....	42
2.4	A categorização das questões .....	45
2.4.1	Questões de GT.....	45
2.4.2	Questões de estudo de texto.....	53
2.4.3	Questões de teoria literária e/ou obras indicadas para leitura.....	53
2.4.4	Questão de estruturação/reestruturação de frases, afetando ou não o sentido original de determinado trecho dado .....	54
2.4.5	Questões de ortografia .....	55
2.4.6	Questões de emprego do acento indicativo de crase .....	55
2.5	O processamento das questões.....	56
2.6	A análise dos manuais do candidato .....	57
<b>3</b>	<b>O QUE AS PROVAS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS REVELAM? .....</b>	<b>58</b>
3.1	Provas para ingresso do candidato no ano letivo de 2002 .....	58
3.1.1	Universidade Federal de Alfenas e Universidade Federal de Viçosa – UNIFAL e UFV .....	58
3.1.2	Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI .....	63
3.1.3	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.....	65
3.1.4	Universidade Federal de Lavras – UFLA .....	67
3.1.5	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG .....	69
3.1.6	Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP .....	70
3.1.7	Universidade Federal de São João del-Rei – FUNREI/UFSJ.....	72
3.1.8	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM .....	74
3.1.9	Universidade Federal de Uberlândia – UFU .....	75

3.1.10	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM .....	76
3.2	Algumas considerações sobre os dados encontrados nas provas de 2002.....	78
3.3	Provas para ingresso do candidato no ano letivo de 2006.....	80
3.3.1	Universidade Federal de Alfenas e Universidade Federal de Viçosa – UNIFAL e UFV .....	80
3.3.2	Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI.....	83
3.3.3	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.....	85
3.3.4	Universidade Federal de Lavras – UFLA.....	87
3.3.5	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG .....	89
3.3.6	Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP .....	90
3.3.7	Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ .....	92
3.3.8	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM .....	94
3.3.9	Universidade Federal de Uberlândia – UFU .....	95
3.3.10	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFUJM .....	97
3.4	Considerações sobre os dados encontrados nas provas de 2006 .....	98
3.5	Comparando os resultados da análise feita nas provas dos vestibulares de 2002 e de 2006 das universidades federais .....	101
3.6	É preciso desatar os nós dessa teia .....	105

<b>4</b>	<b>O QUE AS PROVAS DAS INSTITUIÇÕES PARTICULARES DE ENSINO SUPERIOR MINEIRAS REVELAM? .....</b>	<b>107</b>
4.1	Provas para ingresso do candidato no ano letivo de 2002 .....	107
4.1.1	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais .....	107
4.1.2	Universidade de Itaúna – UIT.....	109
4.1.3	Universidade José do Rosário Vellano – UNIFENAS .....	111
4.1.4	Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC.....	112
4.1.5	Universidade de Uberaba – UNIUBE.....	114
4.1.6	Universidade do Vale do Rio Doce – UNIVALE .....	116
4.1.7	Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS.....	117
4.1.8	Centro Universitário de Lavras – UNILAVRAS.....	119
4.1.9	Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM .....	120
4.1.10	Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH .....	122
4.1.11	Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE .....	124
4.2	Algumas considerações sobre os dados encontrados nas provas de 2002, aplicadas pelas instituições particulares de ensino .....	126
4.3	Comparando os resultados obtidos na análise das provas de 2002 dos dois grupos de instituições .....	128
4.4	Provas para ingresso do candidato no ano letivo de 2006.....	131
4.4.1	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas .....	131
4.4.2	Universidade de Itaúna – UIT.....	132
4.4.3	Universidade José do Rosário Vellano – UNIFENAS .....	134
4.4.4	Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC.....	137
4.4.5	Universidade de Uberaba – UNIUBE.....	138

4.4.6	Universidade do Vale do Rio Doce – UNIVALE .....	140
4.4.7	Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS.....	141
4.4.8	Centro Universitário de Lavras – UNILAVRAS.....	143
4.4.9	Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM .....	144
4.4.10	Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH .....	146
4.4.11	Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE .....	148
4.5	Algumas considerações sobre os dados encontrados nas provas de 2006, aplicadas pelas instituições particulares de ensino .....	149
4.6	Comparando os resultados obtidos na análise das provas de 2006 com os obtidos em 2002.....	151
4.7	Comparando os resultados gerais obtidos na análise das provas dos dois grupos de instituições .....	153
4.8	O que os resultados gerais revelam?.....	155
<b>5</b>	<b>MANUAIS DO CANDIDATO – UM BALAIO DE PELO MENOS</b>	
	<b>TRÊS GATOS.....</b>	<b>159</b>
5.1	Por que analisar manuais do candidato.....	159
5.1.1	Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI.....	159
5.1.2	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.....	160
5.1.3	Universidade Federal de São João del-Rei – FUNREI/UFSJ.....	166
5.1.4	Universidade Federal de Uberlândia – UFU .....	167
5.1.5	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas .....	170
5.1.6	Universidade de Itaúna – UIT.....	171
5.1.7	Universidade de Uberaba – UNIUBE.....	173
5.1.8	Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH.....	175
5.2	Afinal, o que dizem as <i>Orientações Curriculares Nacionais para o</i> <i>Ensino Médio</i> – PCNEM? .....	178
5.3	O que diz a <i>Proposta Curricular de Português do Estado de Minas Gerais?</i> .....	182
5.4	Sobre os três gatos .....	194
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>197</b>
6.1	A universidade e o professor da educação básica.....	197
6.2	Provas de vestibulares e cobrança de GT .....	202
6.3	Possíveis caminhos .....	210
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>215</b>

# CAPÍTULO 1

## INTRODUÇÃO

### **1.1 Provas de Língua Portuguesa aplicadas em vestibulares: ainda se encontra gramática tradicional nessa seara?**

Tanto em escolas públicas como privadas, os professores de Língua Portuguesa observam que dificilmente os alunos transpõem para a produção escrita o que lhes é ensinado nas aulas que abordam tópicos gramaticais. Nota-se que, não raras vezes, os alunos podem até se sair relativamente bem em provas que cobram conhecimento de regras gramaticais, mas que eles não aplicam, em seus textos, esse suposto conhecimento gramatical. O contrário também é verdadeiro – muitos alunos que não se saem bem nesse tipo de avaliação que cobra conhecimento explícito de regras gramaticais produzem textos que revelam um bom nível de desempenho lingüístico. Essas constatações provocam inquietude e reflexões sobre o objeto de ensino e o fazer pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa. Prova dessa inquietude se evidenciou em uma pesquisa realizada por Maria Helena de Moura Neves com cento e setenta professores de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental (a partir da 5ª série) e de Ensino Médio da rede oficial de quatro cidades do estado de São Paulo, descrita no livro *Gramática na escola* (NEVES, 1990), a qual revelou que 100% dos professores entrevistados afirmam ensinar gramática, mas que eles não sabem para que ela serve. Parte dos professores considera que dotar os alunos de uma consciência explícita das principais categorias e estruturas do sistema da língua leva ao desenvolvimento da sua competência<sup>1</sup> como leitor e produtor de textos. Todavia, essa relação ainda não pôde ser demonstrada.

Pesquisas e mais pesquisas têm sido feitas, e elas podem auxiliar os professores a encontrar um caminho que propicie a formação de competentes leitores e produtores de texto,

---

<sup>1</sup> Como ocorre nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – PCNEM*, adota-se neste estudo o conceito de competência formulado por Perrenoud, como sendo “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. (NOVA ESCOLA, set. 2000 *apud* Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, p. 30. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.)

cidadãos que conseguem fazer uso de diferentes gêneros textuais de acordo com as situações de comunicação com as quais eles se defrontam, incluindo-se num mundo que exige, hoje, diferentes letramentos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCN – (1997, p. 19) realçam que

o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. É pela linguagem que as pessoas se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, compartilham visões de mundo, produzem cultura.

Cabe à escola, portanto, a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. Uma das formas de fazer isso é propiciar que os alunos trabalhem com diferentes textos que circulam socialmente, e que sejam capazes de interpretá-los, compreendê-los e produzi-los nas mais variadas situações.

Essa visão do aluno como leitor/produtor de textos presente nos PCN, de acordo com Rojo (2005, p. 206), é a de um

usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas, que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz. Esta visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/escrevente como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo, daquele leitor/escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais, esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas.

Concebendo *texto* como “produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja a sua extensão”, os PCN reconhecem que os textos se organizam “dentro de determinado gênero, em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”. Sua concepção de gênero apóia-se em Bakhtin (2003, p. 262), que define gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- . conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- . construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;

- . estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc. (PCN, 1997, p. 21).

Para Schneuwly & Dolz (1997), “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem.” Pretendendo preparar o aluno para responder às exigências comunicativas com as quais é confrontado, a escola, segundo esses autores, trabalha os gêneros

- a) simplesmente como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, a capacidade de escrita dos alunos. Essa forma de trabalho talvez se configure como o que os PCN definem como “excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção”.
- b) sem referi-los a outros, exteriores à escola, que poderiam ser considerados modelos ou fontes de inspiração. Nesse caso,

A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio de parâmetros próprios à situação e das interações com os outros”. (SCHNEUWLY & DOLZ, 1997, p. 78).

- c) exatamente como eles funcionam (realmente) nas práticas de linguagem de referência.

Para esses autores, toda introdução de um gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem. Ainda que isso ocorra, é preciso propiciar a exposição dos alunos a situações de comunicação significativas e próximas das do cotidiano. Os autores ressaltam que “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas”.

Rojo (2005, p. 207) considera que o essencial é que os alunos tenham acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos, etc.) e possam fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos.



Parece-nos ser mais útil e necessário explorar com eles as características das situações de enunciação — relacionadas às marcas lingüísticas que deixam traços nos textos — que fazermos análises completas e exaustivas dos textos, introduzindo uma nova metalinguagem.

Aqui, Rojo aventa o risco de o trabalho com gêneros tornar-se um conteúdo com fim em si mesmo. Pode-se contornar esse risco, trabalhando o reconhecimento do gênero, sempre associado à sua relação com o contexto de produção, os conteúdos que ele mobiliza, os aspectos discursivos nele presentes.

Tanto análises de aspectos como esses propostos pelos PCN quanto notícias a respeito de pesquisas acadêmicas realizadas na área de Lingüística e ensino de Língua Portuguesa chegam às escolas quase sempre por meio de cursos de atualização profissional — também quase sempre de curta duração —, fazendo com que os professores mais comprometidos com sua formação contínua e realmente empenhados em tornar seu ofício mais eficiente, eficaz e efetivo tentem inovar sua prática pedagógica. Eles incrementam o trabalho com leitura, levando para a sala de aula textos dos mais diferentes tipos e gêneros<sup>2</sup>, procurando fazer uma abordagem, a qual explore mais os efeitos de sentido provocados pelo uso de determinados elementos lingüísticos presentes nesses textos. Parece ser essa a vertente que os professores encontraram para inovar o ensino de Língua Portuguesa e alinhá-lo com as concepções disseminadas pelos PCN e pelos especialistas com os quais dialogam em seus cursos de atualização.

Por outro lado, continuam sendo comuns nessa disciplina aulas focadas em definições e classificações gramaticais. Parece que os professores transitam bem nesse tipo de aula, unem o novo ao conhecido, sentindo-se relativamente seguros diante dos alunos, da própria escola e destes outros atores que intervêm no processo educacional — os pais.

Não é incomum professores serem acionados pela coordenação pedagógica das escolas porque pais de alunos reclamam que o ensino de Língua Portuguesa está “fraco”. À força das práticas escolares que privilegiaram, durante anos, o ensino da gramática como reprodução dos compêndios gramaticais (neste trabalho, o conteúdo desse tipo de ensino será

---

<sup>2</sup> Marcuschi (2005, p.22-23) propõe a seguinte distinção entre *tipo* e *gênero textual*:

- (a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- (b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

sempre identificado como gramática tradicional – GT), muitos professores são questionados por pais que procuram as escolas, alegando que seus filhos não “estão aprendendo nada de Português”, isso porque não encontram em seus cadernos teoria e exercícios sobre classes gramaticais e identificação e classificação de funções sintáticas. Essa dificuldade de modificar, de forma radical, o *status* do ensino gramatical, configura-se para Bronckart (2003, p.87) como uma “impossibilidade social”, por razões que têm a ver com a história das práticas escolares e com as representações dos agentes do sistema (pais, professores, alunos).

Também Neves (2002b, p. 239) comenta a interferência, no processo de ensino da Língua Portuguesa, dessa visão que os pais têm de gramática:

Viciados na tradição, e sem entender o que é, realmente, “falar e escrever melhor”, os pais querem registrada nos cadernos de seus filhos toda aquela sistematização, aquela hierarquização de entidades e subentidades, suas definições, seus exemplos, e, de quebra, uma série de exercícios, não importa quão mecânicos sejam.

A manutenção do *status* desse tipo de ensino gramatical desnuda uma realidade: que as pesquisas na área de Lingüística e de ensino de Língua Portuguesa, bem como os documentos oficiais norteadores do ensino, como os PCN, ainda não se inserem efetivamente nessa sinfonia orquestrada pelos professores no cotidiano da sala de aula, logrando apenas, pelo menos por enquanto, incluir nela um ou outro tom, mais relacionado a toques de inovação com a inserção do estudo dos gêneros textuais do que a uma transformação de concepções.

Buscando justificar a continuidade desse ensino focado em GT, os professores alegam que as próprias universidades/faculdades contribuem para essa manutenção, pois elas, em suas provas de vestibulares, apresentam questões que cobram identificação e classificação morfosintática de palavras, termos, orações e períodos. Sendo isso verdade, poder-se-ia afirmar que os PCN, os quais se posicionam contra

a gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. (PCN, 1997, p.31),

não foram assimilados nem por essas instituições de Ensino Superior, o lugar de onde emanam os fundamentos teóricos para as inovações educacionais. Seria demais dizer que as instituições de Ensino Superior têm o dever de assimilar os documentos educacionais publicados pelo governo, como instrumento que são de uma política pública para a educação?

Seria demais afirmar que os PCN não são suficientemente claros quanto a essa questão de ensino de gramática, especialmente quando dizem “ensinada de forma descontextualizada”? – se for de forma contextualizada, então é recomendável trabalhar gramática? O que seria “ensinar gramática de forma contextualizada”? Seria, como o trecho citado deixa claro, um conteúdo que **não** servisse apenas para ir bem na prova e passar de ano, que **não** significasse uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. É pela negação – pelo que ela não é –, e não pela afirmação, que se constitui a concepção do que seja gramática contextualizada.

Um envolvimento mais efetivo das instituições de Ensino Superior no processo de aprimoramento profissional dos professores e a precisão dos termos e das concepções expressas nos documentos educacionais oficiais talvez pudessem auxiliar um pouco os professores a se encontrarem nesse campo minado, afinal, a exercitação sobre classes de palavras e sobre funções sintáticas continua ocupando o centro das atenções nas aulas de Língua Portuguesa, como revelou a pesquisa já citada de Neves (1990), segundo a qual esse tipo de atividade constitui 75,56% do total de exercícios aplicados.

A aquisição das estruturas da língua é vista como uma finalidade do ensino desligada de aplicação prática, traduzindo-se no próprio conhecimento das estruturas da língua, em si e por si, ou mais uma vez, em nada. (NEVES, 1990, p.11).

Se a pesquisa de Neves (1990) fosse feita em larga escala hoje, talvez se encontrasse o mesmo resultado. Empiricamente, pode-se dizer que ainda prevalece, na condução das aulas de Língua Portuguesa, o enfoque em identificação e classificação de palavras, termos, orações e períodos. Nessas aulas, é comum a emissão de julgamentos como “isso é certo”, “isso é errado”, sempre tendo como paradigma os exemplos apresentados nos livros de gramática, exemplos esses retirados de obras literárias distantes da realidade atual e que congelam a língua num nicho de correção e pureza, sem que se faça uma reflexão com o aluno sobre adequação à situação comunicativa, sem que se trabalhe, conforme salienta Silva (2002, p. 299), a concepção de língua como um “sistema intrinsecamente heterogêneo, em que se entrecruzam e são correlacionáveis fatores intra e extralingüísticos, ou seja, fatores estruturais e fatores sociais (como classe, sexo, idade, etnia, escolaridade, estilo).”

Quanto a essa prática de ensino de língua focada em GT, diz Bagno (2004, p. 119):

Os métodos tradicionais de ensino da língua no Brasil visam, por incrível que pareça, a (sic) formação de professores de português! O ensino da gramática normativa mais estrita, a obsessão terminológica, a paranóia classificatória, o apego à nomenclatura — nada disso serve para formar um bom usuário da língua em sua modalidade culta. Esforçar-se para que o aluno conheça de cor o nome de todas as classes de palavras, saiba identificar os termos da oração, classifique as orações segundo seus tipos, decore as definições tradicionais de sujeito, objeto, verbo, conjunção etc. — nada disso é garantia de que esse aluno se tornará um usuário competente da língua culta.

Ao afirmar que os métodos tradicionais de ensino da língua no Brasil objetivam formar professores de Português, Bagno dá a entender que esse é um conteúdo próprio de cursos de formação de professores dessa disciplina, pois estes, sim, devem entender da “mecânica” do idioma, já que são especialistas. Para ele, o conhecimento da gramática normativa é da competência do professor de Língua Portuguesa e não do aluno.

Quando alguém se matricula numa auto-escola, espera que o instrutor lhe ensine tudo o que for necessário para se tornar um bom motorista, não é? Imagine, porém, se o instrutor passar onze anos abrindo a tampa do motor e explicando o nome de cada peça, de cada parafuso, de cada correia, de cada fio; explicando de que modo uma parte se encaixa na outra, o lugar que cada uma deve ocupar dentro do compartimento do motor para permitir o funcionamento do carro e assim por diante... Esse aluno tem alguma chance de se tornar um bom motorista? Acho difícil. Quando muito, estará se candidatando a um emprego de mecânico de automóveis... Mas quantas pessoas existem por aí, dirigindo tranquilamente seus carros, tirando o máximo proveito deles, sem ter a menor idéia do que acontece dentro do motor? (...) Nós, sim, professores, temos que conhecer profundamente (...) a mecânica do idioma, porque nós somos os instrutores, os especialistas, os técnicos. Mas não os nossos alunos. (BAGNO, 2004, p.119-120)

E Bagno (2004, p.121) continua:

Quando digo coisas assim em público, algumas pessoas levantam a objeção de que o ensino da nomenclatura tradicional, das definições, das classificações, da análise sintática é necessário porque são essas coisas que serão cobradas ao aluno no momento de fazer um concurso ou de prestar o vestibular. Se é assim, cabe a nós, professores, pressionar pelos meios de que dispomos — associações profissionais, sindicatos, cartas à imprensa — para que as provas de concursos sejam elaboradas de outra maneira, trocando as velhas concepções de língua por novas. Não temos de nos conformar passivamente com uma situação absurda e prosseguir na reprodução dos velhos vícios gramatiqueros simplesmente porque haverá uma cobrança futura ao aluno.

Quanto ao vestibular — Deus seja mil vezes louvado! — ele está desaparecendo. Diversas universidades públicas e privadas estão encontrando novos meios de seleção e admissão de alunos aos cursos superiores.

Observem-se as duas vezes que se enunciam nesse fragmento. Uma é a do especialista da Academia, do pesquisador. Outra é a das pessoas que se alimentam do que a Academia pesquisa e elucida. Falam, portanto, de lugares diferentes.

É a primeira voz, a do teórico, que diz: “cabe a nós, professores, pressionar pelos meios de que dispomos — associações profissionais, sindicatos, cartas à imprensa — para que as provas de concursos sejam elaboradas de outra maneira, trocando as velhas concepções de língua por novas. Não temos de nos conformar passivamente com uma situação absurda e prosseguir na reprodução dos velhos vícios gramatiqueros simplesmente porque haverá uma cobrança futura ao aluno.” A saída proposta por essa voz é aparentemente prática, porque exequível. Entretanto, não é simples trocar velhas concepções de língua por novas. Aliás, a ação não é de troca. Não se trocam concepções por outras, como num mercado. As concepções mudam, são transformadas. Essa mudança, ao que parece, não se dá por ações episódicas, mas é, sim, resultado de um processo que envolve ações intencionais e sistêmicas, como salienta Neves (2002, p. 232):

...eu defendo uma ação continuada, uma interação permanente com fontes de irradiação de conhecimento, seja a universidade, sejam órgãos especialmente instituídos para a função. Já se demonstrou à sociedade que ações episódicas não funcionam e, pelo contrário, podem desestabilizar os processos, quer por desestímulo criado por uma consciência de impotência, quer pela própria confusão que conceitos mal digeridos podem provocar. (...) acredito que as ações sobre professores de ensino fundamental e médio não podem resumir-se a uma transposição do conhecimento acumulado em pesquisas de nível universitário. Despejar esses conteúdos — mesmo facilitados — sem prover a sua integração na ação pedagógica é simplesmente sacudir a poeira e jogá-la sobre alguém.

Bagno simplifica a questão. Quantas associações profissionais e sindicatos saíram em defesa da idéia de que as provas de vestibulares sejam elaboradas sem terem como foco a GT? Quantas cartas à imprensa relativas a essa questão já vieram a público? E isso seria o bastante? Sabe-se que a grande maioria dos professores, ainda que tivesse entendido a pouca validade de se trabalhar a GT em si e por si, teria dificuldades de colocar algo no lugar dela. Como afirma Rocha (2002, p. 112-113):

...não basta dizer simplesmente, por exemplo, que o ensino da gramática é dispensável ou prejudicial ao aluno. Não basta apontar vícios do ensino gramatical, uma tarefa relativamente fácil hoje em dia, e que tem sido feita por diversos autores. O difícil é apresentar uma proposta concreta, funcional, viável, inteligente e convincente.

A segunda voz que se pode reconhecer na fala de Bagno é a do professor, aquele que tem de atender a diferentes demandas e que, como se afirma nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM –, tem de preparar o aluno para se inserir no mercado de trabalho. É esse professor que, quando conhece o que lhe vem da Academia, vive o dilema de não ter embasamento teórico suficiente para reinventar a prática pedagógica e

segue seu caminho, ouvindo uma idéia aqui, outra ali, tentando inovar em meio à lentidão com que se transformam os pensares.

Não parece que os professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio estejam preparados para promover, sozinhos, a transformação da concepção de língua que têm os colegas, a coordenação pedagógica das escolas, os pais, os alunos. Igualmente, parece que estão despreparados aqueles que se formaram recentemente nos cursos de Letras e que tiveram acesso direto às mais recentes pesquisas realizadas, diferentemente daqueles que estão há muitos anos na sala de aula e que, para se atualizarem, precisam ir aos livros ou, quando podem, participam de cursos de curta duração, que não garantem um resultado benéfico, na medida em que muitas vezes não integram conteúdo e ação pedagógica.

Ao responder a essa segunda voz, que levanta a objeção de que o ensino de GT é necessário por causa das cobranças nas provas de concursos e vestibulares, Bagno (2002, p. 113) acrescenta:

Não temos de nos conformar passivamente com uma situação absurda e prosseguir na reprodução dos velhos vícios gramatiqueros simplesmente porque haverá uma cobrança futura ao aluno.

É novamente o teórico quem fala, relativizando a pressão que sofrem os professores, principalmente os do Ensino Médio, no processo de preparação do aluno para exames dessa natureza. “Simplesmente porque haverá uma cobrança futura ao aluno” diminui a importância do compromisso do professor de contribuir para que o aluno responda adequadamente às situações de avaliação que a vida oferece a ele, e essas avaliações podem estar ainda privilegiando a GT. Não se está aqui sugerindo que, em nome do tipo de cobrança que é feita ao aluno no mercado de trabalho, devam ser subvertidas as diretrizes pedagógicas e ignorados os avanços das pesquisas lingüísticas. O que se está querendo dizer é que, da forma como o autor coloca, o professor pode ser induzido a não considerar as demandas reais e prementes dos alunos, de ordem pragmática, e que inegavelmente contribuem para os contornos do ensino de LP.

E o autor continua: “Quanto ao vestibular — Deus seja mil vezes louvado! — ele está desaparecendo. Diversas universidades públicas e privadas estão encontrando novos meios de seleção e admissão de alunos aos cursos superiores.” É fato que já há novas formas de seleção e admissão de alunos aos cursos superiores, mas o vestibular continua existindo, estendendo-se, na modalidade dos programas de avaliação seriada, às duas séries iniciais do Ensino Médio.

Possenti (1996, p.55) também faz referência a essa questão da cobrança de gramática nos vestibulares:

Quando se discute ensino de língua e se sugere que as aulas de gramática sejam abolidas, ou abolidas nas séries iniciais ou, pelo menos, que não sejam as únicas aulas existentes na escola, logo se levantam objeções baseadas nos vestibulares e outros testes, como os concursos públicos, nos quais seria impossível ser aprovado sem saber gramática. Claro que esse fato deve ser considerado. Mas, adequadamente. Se verificássemos os fatos e não nossa representação deles (fora o achismo!), veríamos que o conhecimento explícito de gramática não é tão relevante nessas circunstâncias.

Esse autor apresenta alguns fatos que, segundo ele, facilmente resolveriam essa questão da cobrança de conteúdo gramatical em provas de vestibulares e outros testes:

...a) quem elabora provas de português são, em geral, professores de português — basta, portanto, que os especialistas mudem de estratégia de avaliação; b) em muitos vestibulares e outras provas, há questões de gramática, é verdade. Mas há também questões de literatura e de interpretação de textos. Por que, então, damos tanta ênfase à gramática, ao invés de invertermos ou pelo menos equilibrarmos os critérios de importância, dando mais espaço nas nossas aulas à literatura e à interpretação de textos? c) em muitos testes, vestibulares incluídos, a redação é eliminatória. Portanto, não é verdade que crucial para a aprovação é a gramática; (...) (POSSENTI, 1996, p.55-56).

Seria mesmo simples uma mudança de estratégia de avaliação por parte dos professores elaboradores das provas de Língua Portuguesa aplicadas nos vestibulares? Possenti encara essa mudança como fruto de uma decisão pessoal e não de uma decisão política. Geralmente, uma estratégia é definida de forma alinhada com uma concepção. Parece que a questão não é somente de mudança de estratégia, mas de transformação da concepção acerca do ensino de língua, de definições institucionais sobre que linha adotar, o que, definitivamente, não é simples.

Quanto ao argumento de que, em muitos vestibulares e outras provas, há questões de gramática, mas também de literatura e de interpretação de texto, o autor sugere que não se dê tanta ênfase à gramática e que se equilibrem os critérios de importância, dando mais espaço para a literatura e a interpretação de textos. Esse argumento é o que pode estar na origem da manutenção do ensino de GT nas salas de aula, pois, ainda que haja, na prova de vestibular, apenas uma questão que privilegie identificação e classificação morfossintática de palavras, termos, orações e períodos, levando-se em conta o ritual que circunda essa avaliação e o *status* que detém, como os professores definirão o que deverão ou não ensinar em termos de conteúdo gramatical? Como não sabem *quanto* nem *o que* de GT serão cobrados na prova, percorrem, de forma intensiva, principalmente na terceira série do Ensino Médio, a título de

revisão, os tópicos gramaticais, adotando como estratégia a exercitação, em detrimento da reflexão lingüística.

Em relação ao argumento c), o fato de a redação ser eliminatória não significa necessariamente que a GT deixe de ser o foco nas aulas de Língua Portuguesa. Muitos professores acreditam que, para tornar o aluno um produtor competente de textos, é necessário que ele tenha domínio da teoria gramatical, por isso destinam bastante tempo de suas aulas ensinando GT.

Como se vê, a questão não é simples.

## 1.2 Sobre a concepção de gramática adotada neste estudo

Em sua origem grega, o vocábulo *gramática* significa “a arte de ler e escrever”, o que já evidencia seu foco na língua escrita. A disciplina gramatical foi criada por volta do século III a.C. na Grécia. Segundo Neves (1987, p.105), era, na época helenística, “uma disciplina independente, constituindo uma exposição sistemática e metódica dos fatos de língua depreendidos das obras literárias”. Gramático era aquele que, dedicado ao exame das obras literárias dos autores gregos, em busca dos padrões lingüísticos ideais que deveriam ser preservados, fazia a revisão crítica dos textos e interpretava-os, apontando suas qualidades e defeitos. Ao analisar essas obras, fazia-o com o objetivo de reconhecer ou não se constituíam um modelo dos padrões do grego clássico, já que a linguagem corrente era considerada corrompida.

Para Bagno (2003), nesse interesse exclusivo dos fundadores da disciplina gramatical pela língua dos grandes escritores do passado, desprezando a linguagem corrente, cunhada de língua corrompida, contaminada de barbarismos, decadente, reside o que ele chama de “pecado original” dos estudos tradicionais sobre a língua.

Foram eles e seus seguidores que plantaram as sementes do preconceito lingüístico, que iam dar tantos e tão amargos frutos ao longo dos séculos seguintes. (...) Por isso, até hoje, as pessoas julgam a língua falada usando como instrumento de medição a língua escrita literária mais consagrada: qualquer regra lingüística que não esteja presente na grande literatura (e como são numerosas essas regras!) é imediatamente tachada de “erro”. (BAGNO, 2003, p. 46-47).



Esse autor traz à tona discussões que têm ocorrido sobre o respeito às variedades lingüísticas e o repúdio a uma concepção de língua como objeto pronto e acabado, estável e homogêneo. Segundo ele, essa concepção

reduz a “língua” a “norma (cult)””; em seguida, reduz esta “norma culta” a “gramática” — mais precisamente, a uma gramática da frase isolada, que despreza o texto em sua totalidade, as articulações-relações de cada frase com as demais, e o contexto extralingüístico em que o texto (falado ou escrito) ocorre —, gramática entendida como uma série de regras de funcionamento mecânico que devem ser seguidas à risca para dar um resultado perfeito e admissível. (BAGNO, 2003, p. 20).

Essa questão colocada por Bagno possibilita o tratamento de uma das acepções que o vocábulo *gramática* tem hoje. Desse ponto de vista, gramática é uma espécie de manual de regras estabelecidas por especialistas que tomam como referência a língua escrita consagrada em obras de grandes escritores do passado (passado, aqui, não contempla os escritores do Modernismo, que, como se sabe, rompem com os padrões lingüísticos tradicionais para incorporar, em suas obras, uma língua mais próxima da fala do povo brasileiro). Esse manual de regras é modelar, e, supostamente, todo falante deve segui-lo à risca se quiser ser reconhecido como alguém que fala e escreve bem. A gramática, nessa acepção, trata apenas de uma variedade de língua – a chamada variedade culta, empregada pelas classes sociais de prestígio econômico, político, cultural, etc. Observe-se na citação que Bagno coloca entre parênteses a palavra *culta*. Para ele, essa adjetivação é ideológica e pode induzir à idéia de que existe uma variedade *inculta*, difundindo-se o preconceito de que “toda e qualquer variedade diferente dessa é ‘feia’, ‘estropiada’, ‘corrompida’.” (BAGNO, 2001, p.26).

Neste estudo, trabalha-se com o entendimento de que o termo *norma culta* tem a acepção que Bagno (2003, p. 63) descreve, mas da qual discorda<sup>3</sup>, qual seja: “a língua empregada no dia-a-dia pelos falantes que têm escolaridade superior completa, nasceram, cresceram e sempre viveram em ambiente urbano”. Como *norma padrão*, adota-se o conceito proposto por Bagno (2003, p.65), segundo o qual ela é um modelo arbitrário, construído de acordo com critérios de bom gosto vinculados a uma determinada classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar, uma norma “imposta de cima para baixo, decretada por pessoas e instituições que tentam regrar, regular e regulamentar o uso da língua”. Essa *norma padrão*, de acordo com Bagno (2001, p. 148), designa a concepção de

<sup>3</sup> BAGNO (2003, p. 65-66) sugere que se utilize a expressão *variedades de prestígio* ou *variedades prestigiadas*, para se evitar a intervenção da noção estereotipada e excludente de “cultura”.

língua das gramáticas normativas, dos comandos paragramaticais<sup>4</sup> e instituições afins, bem como da ideologia subjacente às representações que as pessoas têm sobre língua e gramática. O campo do estudo que aqui se apresenta refere-se especificamente à norma padrão escrita.

Para Travaglia (2000), a gramática, concebida como um manual de regras de bom uso da língua (“bom” identificado com o emprego feito pelos grandes escritores do passado), é comumente rotulada como *gramática normativa*, a qual trata essencialmente da descrição da variedade da chamada língua culta e considera como erro tudo o que foge às normas por ela definidas. Para esse autor, argumentos de natureza estética, elitista ou aristocrática, política, comunicacional e histórica estão embutidos nessa concepção de gramática. Citando-se, como exemplo desses argumentos, os de natureza estética, a gramática normativa dita que se evitem vícios como a cacofonia e o pleonismo vicioso, entre outros.

Outros autores, com suas concepções acerca do que seja gramática, poderiam ser citados aqui, evidenciando que há pontos de vista diferentes sobre essa questão. Neste estudo, a expressão *gramática tradicional* está relacionada ao conteúdo trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa das escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, que dá relevo à teoria gramatical, que se detém na identificação e classificação morfológica de palavras, ou identificação e classificação sintática de termos, orações e períodos, tomando o ensino de gramática como um fim em si mesmo.

Tomar-se-á como referência a segunda definição apresentada pelo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p.1474) no verbete *gramática: tratado descritivo-normativo de morfologia e da sintaxe de uma língua (ficando de fora, portanto, a fonética e a semântica)*.

---

<sup>4</sup> Comandos paragramaticais são, em sua forma “clássica”, de acordo com BAGNO (2001, p. 97), livros destinados ao público em geral (portanto, livros não-didáticos, no sentido de não serem manuais para o ensino convencional), escritos por autoproclamados “defensores da língua portuguesa” (...). Na modernidade, servem-se dos meios de comunicação, como jornal, revista, rádio, televisão, telefone, CD-ROM, Internet. São também comandos paragramaticais os manuais de redação de empresas jornalísticas.

### 1.3 Justificativa

Os professores de Língua Portuguesa já há algum tempo vivem imersos nesse jogo aqui descrito de ensina-não-ensina gramática que os deixa inseguros. Perdem-se em meio a teóricos que execram o ensino de GT, tomando-o como causa da crise no ensino da língua, a professores universitários que, em cursos de formação, freqüentemente despejam sobre eles pesquisas acadêmicas, algumas vezes sem orientações quanto à aplicabilidade delas na sua prática diária de sala de aula, à constatação de que o número de alunos que lêem e produzem competentemente um texto parece ser menor a cada ano que passa. Esses professores têm pouca clareza sobre os fundamentos e os objetivos de seu trabalho. Além disso, lidam com suas demandas particulares, que os obrigam a trabalhar em duas ou mais escolas, e com o sentimento de culpa que isso gera quando se vêem às voltas com dezenas de trabalhos e provas sem poder dar um atendimento adequado ao aluno. Talvez por isso tenham dificuldade de planejar seu trabalho, de conceber estratégias significativas de intervenção pedagógica e de avaliação.

Bate-se na tecla de que o professor de educação básica<sup>5</sup>, principalmente o de Ensino Médio, cristaliza sua prática docente, cristalização que se origina de iniciativas bem-sucedidas que vão sendo repetidas indefinidamente. Deram certo uma vez e, à força da repetição, perpetuam-se, independentemente de os alunos não serem os mesmos a cada ano. É, até certo ponto, compreensível que isso ocorra, pois é mais complexo o processo de ensino-aprendizagem numa conjuntura social que não favorece a atuação do professor na sala de aula. Para simplificar, numa aplicação da lei do menor esforço, utilizam-se, a cada ano, as mesmas estratégias de abordagem e de avaliação de alguns conteúdos. Talvez esse estado de coisas esteja contribuindo para a manutenção do ensino de teoria gramatical nas aulas de Língua Portuguesa. É possível que esse ensino se dê não por uma opção consciente e conseqüente do professor dessa disciplina, mas sobretudo por representar o já sabido e ser menos trabalhoso do que mudar sua prática pedagógica.

Esses professores estão inseridos em um contexto em que se fala de desenvolvimento de habilidades e competências em lugar de enciclopedismo e de memorização de fatos e regras. Documentos oficiais, como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL/Ministério da Educação, 1999) e os

---

<sup>5</sup> Educação básica diz respeito aos segmentos Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme se cita no artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996.

PCN+<sup>6</sup> (BRASIL/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999; 2002), preconizam a formação de um aluno cujas competências lingüísticas têm de ser desenvolvidas, de forma que ele seja capaz de se posicionar em relação às manifestações da linguagem verbal, de compreendê-las, avaliá-las, confrontá-las, defendê-las, explicá-las, aplicá-las ou transformá-las. Não é fácil para esses professores transformarem sua prática, isto é, deixar de dar aulas de teoria gramatical, já que “é mais fácil ensinar saberes que ensinar a construir competências.” (PERRENOUD *et al*, 2002, p. 39). Em aulas focadas no ensino de teoria gramatical, há muito pouco espaço para esse desenvolvimento, tampouco para se lembrar de que competências não são construídas sem avaliação, sem uma co-análise do trabalho dos estudantes e sem uma análise do investimento que cada um faz em sua aprendizagem, em lugar de se focarem apenas notas ou classificações, como salientam esses autores. No entanto, é preciso alterar esse quadro, pois “a escola aprende quando a postura do prático reflexivo torna-se corriqueira, quando a análise das práticas e dos funcionamentos está na origem de todo ajuste.” (PERRENOUD *et al*, 2002, p. 83).

Se o recomendável é que todo ajuste — pode-se entender ajuste como mudança — fundamente-se na análise das práticas, é preciso avaliá-las não apenas no território do professor de educação básica. Torna-se necessário ir a outras bases, a um território pouco explorado: o das instituições de Ensino Superior, mais especificamente a esta seara chamada prova de vestibular de Língua Portuguesa. Será que as instituições de Ensino Superior conseguem transpor os limites da teoria e consubstanciar na prática de elaboração das suas provas de Língua Portuguesa, aplicadas nos vestibulares, aquilo que essa teoria recomenda como desejável no ensino dessa disciplina?

Quando alguns lingüistas afirmam que não faz sentido o professor de Língua Portuguesa continuar a ensinar teoria gramatical na educação básica porque os vestibulares já não fazem esse tipo de cobrança, desvelam alguns pontos de vista: o professor está desatualizado; o professor não monitora o que cobram as provas de vestibular; o professor trabalha em direção contrária ao que é necessário explorar com um aluno que pretende candidatar-se a uma vaga no Ensino Superior. Interessante seria verificar se esses lingüistas têm mesmo razão. Seria de alta relevância, para compreender a insistência dos professores no ensino *gramatiqueiro*, adjetivo usado por Bagno (2004, p.121), verificar se as provas de Língua Portuguesa aplicadas nos vestibulares deixaram mesmo de cobrar GT.

---

<sup>6</sup> Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicadas, em 2002, sob o título principal PCN+.

Talvez os professores careçam mesmo de atualizar-se, talvez seja uma questão de cristalização da prática pedagógica, mas, enquanto não se levantarem e se analisarem dados, que podem ser coletados nessas provas, esses profissionais continuarão tomando decisões apenas com base em leituras rápidas de complexas teorias lingüísticas, com base em dizeres que quase sempre provêm de uma fonte legitimada, mas nos quais não se aprofundam. Também os lingüistas que dão a entender que a desatualização do professor é uma das principais causas da manutenção do ensino de GT nas salas de aulas das escolas de educação básica necessitam trabalhar com fatos e não com generalizações que se assemelham às do senso comum.

Nas escolas de educação básica, professores afirmam que as provas de vestibular cobram, sim, GT; entre lingüistas respeitados, reina um discurso de que isso não mais ocorre ou está em franca redução. Esses discursos, antagônicos, alimentam práticas docentes que podem ser, cada uma à sua maneira, prejudiciais aos alunos. Se têm razão os professores da educação básica, reforça-se o ensino focado em saberes e não em competências. Se têm razão os lingüistas, o professor talvez não esteja devidamente preparado para colocar em prática o que recomenda a teoria, e pode-se iniciar, sem o suporte de especialistas, um processo de experimentalismo nas salas de aula das escolas de educação básica. Enfim, se esses discursos não forem confrontados com dados, ficará difícil romper o *status* da GT, esteja ele onde estiver, nas escolas de educação básica ou nas instituições de Ensino Superior, ou nesses dois territórios ao mesmo tempo.

Possenti (1996, p.55) disse bem: “Se verificássemos os fatos e não nossa representação deles (fora o achismo!), veríamos que o conhecimento explícito de gramática não é tão relevante nessas circunstâncias.” Entendendo-se que, ao dizer “conhecimento explícito de gramática”, o autor esteja se referindo a conhecimento explícito de GT, e concordando-se com ele que é preciso verificar os fatos, fica a pergunta: é mesmo verdade que os vestibulares não mais cobram GT? Essa indagação é o grande mote deste estudo.

## 1.4 Hipóteses

Se as provas aplicadas em vestibulares não mais cobram GT, há uma sintonia entre o discurso e a prática das instituições de Ensino Superior, os quais estão afinados com as pesquisas mais recentes acerca do ensino de língua e com o que os PCN parecem recomendar. Ao mesmo tempo, em não se constatando essa cobrança, configura-se um vácuo: de um lado, estaria o que essas instituições de ensino superior cobram, as pesquisas sobre o ensino de língua, o discurso de lingüistas, como Bagno e Possenti, os PCN, documento que orienta a prática pedagógica; de outro, o discurso e a prática dos professores de Língua Portuguesa, a tradição gramatical ainda viva nas escolas. Ao afirmarem que as provas de Língua Portuguesa dos vestibulares cobram GT e assim justificarem seu ensino, esses professores estariam apoiando-se num discurso que não encontra respaldo na realidade. Continuariam, assim, dependendo o precioso tempo de suas aulas em preparar o aluno para algo que ele não vai enfrentar, ao passo que poderiam dedicar-se a atividades que efetivamente pudessem torná-lo um leitor e um produtor de textos mais competente.

Em se encontrando esses resultados, este estudo contribuiria para fundamentar ações junto a professores para a transformação do ensino de Língua Portuguesa. Esses resultados podem dar mais segurança a esses professores para que desenvolvam uma prática de ensino-aprendizagem centrada no desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas do aluno e não no trabalho com nomenclatura e classificação gramatical. Podem dar mais segurança à direção e à equipe pedagógica das escolas em seu discurso junto a pais que cobram um ensino centrado em GT, entendendo que, assim, seus filhos se sairão melhor no vestibular.

Se as provas aplicadas nos vestibulares continuam cobrando GT, a incongruência estaria no interior das instituições de Ensino Superior, afinal, é nelas que se dão as pesquisas que promovem a reflexão sobre o ensino de língua, em seu discurso e em sua prática nos cursos de graduação e de pós-graduação de Letras, evidenciando sua falta de sintonia com o que os PCN parecem recomendar. Isso se configuraria como algo muito grave, pois nem as universidades estariam colocando em prática os novos paradigmas propostos pelas ciências lingüísticas no que se refere ao ensino de língua. O distanciamento entre seu discurso e sua prática seria abismal. Como são essas instituições de Ensino Superior, principalmente as federais, que acabam norteando, ainda que não tenham essa intenção, o ensino ministrado nas escolas de Ensino Médio, estariam reforçando o *status* da GT. Já os professores de Língua

Portuguesa estariam sintonizados com o que essas instituições demandam nos vestibulares, mas trabalhando em sentido oposto ao que os PCN parecem recomendar, reproduzindo uma prática que coloca como tema nuclear de suas aulas o estudo de GT.

Caso se constatar que as provas de vestibulares continuam cobrando GT, a pesquisa poderá contribuir para que as instituições de Ensino Superior repensem sua prática de avaliação e busquem uma congruência maior com os avanços que os estudos sobre a língua trouxeram.

Outro aspecto a se investigar seria se há diferença de abordagem entre as instituições federais e as particulares. Se são, predominantemente, as universidades federais um espaço de pesquisa, incorporam elas em sua prática, mais rapidamente do que as instituições de Ensino Superior privadas, o que as teorias lingüísticas e os documentos educacionais colocam em pauta? Autônomas, buscariam coerência *para dentro*, isto é, com o próprio discurso e as pesquisas que desenvolvem, não cobrando GT em seus vestibulares? Já as instituições privadas evitariam uma abordagem muito diferente daquela que ainda é praticada nas escolas de Ensino Médio, cobrando GT em seus vestibulares?

Diante dessas questões, estas são as hipóteses iniciais:

- As provas de vestibulares, em sua maioria, ainda estarão cobrando GT. Entretanto, é de se supor que, comparando-se as provas aplicadas em anos diferentes, possa ser percebida uma redução gradativa no número de questões que cobram GT, sinalizando para uma incorporação progressiva das novas concepções acerca do ensino de língua.
- As provas de vestibulares de instituições privadas de ensino superior estarão cobrando mais GT do que as provas de instituições federais. Entenda-se “mais” como um maior número de questões de GT presentes nas provas analisadas.

É possível considerar, ainda, outro campo interessante de investigação: as publicações destinadas ao candidato ao vestibular, conhecidas como manual do candidato ou guia do candidato. Como se está apresentando neles o conteúdo a ser abordado na prova de Língua Portuguesa? Essa forma de apresentação, de alguma maneira, reforça o *status* da GT nas aulas de Ensino Médio? Há que se ter em mente que, na operação cotidiana do professor da terceira série desse segmento, bem como na do professor de cursinhos preparatórios para o vestibular, o manual do candidato ganha importância quase que de guia curricular.

## 1.5 Objetivos

### 1.5.1 Objetivo geral

- Contribuir para o debate acerca do ensino e da avaliação de Língua Portuguesa.

### 1.5.2 Objetivos específicos

- Analisar as questões de múltipla escolha, propostas nas provas de Língua Portuguesa de primeira etapa dos vestibulares para acesso do candidato em dois anos letivos diferentes, em vinte e duas instituições de Ensino Superior mineiras, públicas e privadas, procurando verificar se nelas se cobra GT.
- Gerar, para a comunidade acadêmica e os professores das escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, um conjunto de dados relativos às avaliações de Língua Portuguesa aplicadas em vestibulares de instituições de Ensino Superior mineiras, públicas e privadas, contribuindo para uma prática pedagógica eficaz e eficiente.
- Investigar, em uma amostra de manuais do candidato publicados pelas instituições públicas e privadas cujas provas forem analisadas, se o modo como neles se apresenta o conteúdo de Língua Portuguesa contribui para um ensino focado em GT.

## 1.6 Sobre a composição deste estudo

Este estudo organiza-se em cinco capítulos, além desta introdução. No capítulo intitulado “*Corpus* e Metodologia”, discorre-se sobre o *corpus* de análise, constituído de provas de múltipla escolha de Língua Portuguesa aplicadas na primeira etapa dos vestibulares, para acesso ao início dos anos letivos de 2002<sup>7</sup> e 2006, de onze universidades federais<sup>8</sup> e de onze universidades privadas do estado de Minas Gerais. A escolha do ano de 2002 levou em

---

<sup>7</sup> Apenas uma das provas analisadas não foi a aplicada para acesso ao início do ano letivo de 2002, por uma das instituições não ter conseguido localizar, em seus arquivos, essa prova.

<sup>8</sup> São onze as universidades federais de Minas Gerais, excluídos os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), conforme informação disponível em < [http:// www.educacaosuperior.inep.gov.br](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br) >, acessada em 26 mar. 2007.



consideração já se terem transcorrido pelo menos quatro anos de publicação dos PCN, tempo relativamente suficiente para incorporação de seus princípios orientadores, os quais parecem apontar em direção contrária a um ensino focado em GT. Apresentam-se as instituições de Ensino Superior cujas provas foram analisadas – onze federais e onze privadas –, os critérios de escolha destas últimas e o critério utilizado para categorização de uma questão como sendo de GT, qual seja: questão em que se faz uso da nomenclatura gramatical, seja tendendo a uma abordagem voltada para o uso da língua, seja exigindo explicitamente conhecimento de gramática. Discorre-se, ainda, sobre como essas questões foram processadas e sobre como se procedeu à análise dos manuais do candidato.

No capítulo “O que as provas das universidades federais mineiras revelam?”, apresentam-se os dados resultantes da análise das provas de múltipla escolha de Língua Portuguesa, aplicadas pelas universidades federais mineiras nos vestibulares para acesso aos anos letivos já citados, comparando-se a incidência de questões de GT entre um ano e outro.

No capítulo “O que as provas das instituições particulares de Ensino Superior mineiras revelam?”, utilizando-se o mesmo procedimento do capítulo anterior, discorre-se sobre os dados encontrados nessa análise, mas se fazendo também uma comparação entre os resultados obtidos na análise das provas das universidades federais e os obtidos na análise das provas das instituições particulares.

Em “Manuais do Candidato – um balaio de pelo menos três gatos”, discorre-se sobre a análise feita em oito manuais do candidato – quatro publicados por universidades federais e quatro publicados por instituições particulares de Ensino Superior mineiras, cujas provas de múltipla escolha de Língua Portuguesa, aplicadas nos vestibulares de 2002 e de 2006, foram analisadas. Os três gatos a que o título se refere são as três formas de se apresentar o conteúdo da prova de Língua Portuguesa, identificadas na análise feita.

No capítulo “Considerações finais”, apresentam-se algumas reflexões a que este estudo conduziu. Saliente-se que este estudo, ainda que toque em pontos nevrálgicos da relação universidade–educação básica e evidencie algumas incongruências na abordagem feita por lingüistas respeitados acerca do ensino de Língua Portuguesa ministrado nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, não tem a intenção de reduzir a importância e a validade das contribuições que eles – universidade e lingüistas – dão a esse ensino. A transformação desse ensino não se dará por falas exortativas ou lamuriasas, em que um se coloca como dono do saber – seja teórico, seja prático – ou como vítima, como oponentes, mas pela junção de competências e de esforços, numa postura propositiva, voltada para um interesse coletivo: a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

## CAPÍTULO 2

### *CORPUS E METODOLOGIA*

#### 2.1 *Corpus*

O *corpus* de análise foram provas de múltipla escolha de Língua Portuguesa aplicadas na primeira etapa dos vestibulares, para acesso ao início dos anos letivos de 2002<sup>1</sup> e 2006, das onze universidades federais e de onze universidades privadas do estado de Minas Gerais. Se essas universidades utilizassem também, como forma de acesso ao Ensino Superior, exames de avaliação seriada, a opção sempre seria por analisar a prova dos vestibulares tradicionais, visto que essa é a forma mais comum de seleção do candidato. Neste estudo, chama-se de vestibular tradicional a modalidade de exame para ingresso no Ensino Superior que se dá por meio de prova realizada no meio ou no final do ano letivo, tendo necessariamente o candidato já cumprido as três séries do Ensino Médio. Candidatos que ainda não concluíram o Ensino Médio podem, a título de treinamento, fazer essa avaliação. Chama-se de avaliação seriada uma modalidade de acesso ao Ensino Superior, na qual o candidato faz provas de seleção na primeira, na segunda e na terceira série do Ensino Médio. Levam-se em conta as notas dos três anos para que ele seja considerado aprovado e possa ingressar na instituição de Ensino Superior à qual se candidatou.

As universidades federais são uma referência nas regiões em que estão localizadas, sendo vistas como um espaço do qual emana o conhecimento. Ainda que não tenham essa finalidade nem essa intenção, acabam dando, por força social, o tom ao Ensino Médio. Não é raro encontrar professores e cursinhos pré-vestibulares que se especializam em exames de uma determinada universidade, isto é, que estudam com afinco as avaliações aplicadas em seus vestibulares para, com isso, apreender as concepções que as norteiam e disseminá-las em suas aulas, passando, inclusive, a utilizar esse conhecimento como argumento para captação de novos alunos, nas campanhas publicitárias institucionais. Por tal

---

<sup>1</sup> Apenas uma das provas analisadas não foi aquela aplicada para acesso do candidato ao ano letivo de 2002: a do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE, a qual não foi localizada nos arquivos dessa instituição. Nesse caso, analisou-se a prova aplicada no segundo vestibular para acesso ao ano letivo de 2003, prova subsequente localizada nos arquivos.

importância, foram as instituições federais as primeiras eleitas para este estudo. Por uma questão de delimitação do *corpus*, a opção foi por trabalhar com as universidades federais apenas do estado de Minas Gerais, contrapondo-as a um mesmo número de instituições particulares de Ensino Superior mineiras.

Com o intuito de averiguar como o candidato ao vestibular era orientado quanto ao conteúdo proposto para a prova de Língua Portuguesa, analisou-se, ainda, uma amostra das publicações destinadas a orientá-lo, comumente intituladas *manual do candidato* ou *guia do candidato*. A intenção inicial era analisar o manual de 2002 e de 2006 das vinte e duas instituições, como se faria com as provas dos vestibulares, entretanto não foi possível conseguir todos eles, já que nem sempre se arquiva esse tipo de material. Por esses motivos, restringiu-se a análise a uma amostra de manuais publicados por oito instituições (quatro federais e quatro particulares).

## 2.2 Os anos escolhidos

A escolha de provas aplicadas nos vestibulares para acesso ao ano letivo de 2002, isto é, provas aplicadas no final de 2001 ou no início de 2002, levou em consideração que já seriam quatro anos após o lançamento oficial dos PCN. Estariam já as provas mais sintonizadas com esse documento, refletindo a concepção de língua e o tratamento da gramática que eles parecem recomendar?

Pode-se dizer que os professores têm acesso aos PCN desde 1997, quando estes, em meio a várias ações de mobilização da comunidade educacional brasileira, foram lançados. Houve um esforço das equipes pedagógicas das escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio no sentido de disseminar as concepções propostas nesse documento, para que houvesse um alinhamento entre o que se parametrizava como “metas de qualidade” para ajudar “o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de direitos e deveres” (PCN, 1997)<sup>2</sup> e a prática pedagógica cotidiana. Apresentado como “instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas (...), na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na

---

<sup>2</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Ao professor*. Apresentação do documento, assinada pelo Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza. Brasília: MEC/SEF, 1997.

análise do material didático”<sup>3</sup>, os PCN foram amplamente discutidos, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, de 26 de junho de 1998<sup>4</sup>, numa perspectiva de que os conteúdos fossem considerados como meios para constituição de competências e não como fins em si mesmos, de que o raciocínio prevalecesse sobre a memorização e de que o conhecimento fosse experimentado pelo aluno e não apenas transmitido a ele. Era possível supor, então, que as provas elaboradas para os vestibulares de 2002 privilegiassem não um ensino focado nos conteúdos da tradição gramatical, mas, sim, nos usos sociais da língua.

Igualmente era possível supor que as provas aplicadas nos vestibulares de 2006 estariam mais ainda sintonizadas com esses documentos, por isso, para se fazer uma análise comparativa, optou-se por analisar também essas provas, aplicadas no final de 2005 ou no início de 2006. Assim, seria possível comparar as provas de dois anos distintos, considerando-se a mesma instituição, e as provas de uma instituição com as de outra, culminando com a comparação entre provas de instituições federais e provas de instituições particulares.

### 2.3 As instituições escolhidas

Foram analisadas vinte e duas provas de múltipla escolha de Língua Portuguesa aplicadas nos vestibulares das onze universidades federais mineiras, quais sejam:

1. Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL
2. Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI
3. Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
4. Universidade Federal de Lavras – UFLA
5. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
6. Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP
7. Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ
8. Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM<sup>5</sup>
9. Universidade Federal de Uberlândia – UFU
10. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM<sup>6</sup>
11. Universidade Federal de Viçosa – UFV

<sup>3</sup> *Idem.*

<sup>4</sup> BRASIL. *Resolução CEB n.3 de 26 de junho de 1998*. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998.

<sup>5</sup> A UFTM tem sede em Uberaba (MG).

<sup>6</sup> A UFVJM tem sede em Diamantina (MG).

Ao se fazer a análise, verificou-se que a Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL – e a Universidade Federal de Viçosa – UFV – aplicavam as mesmas provas em seus vestibulares. Isso se deu até o primeiro vestibular de 2007, cobrindo, portanto, os anos contemplados neste estudo. Os dados, nesse caso, foram processados considerando-se o número de instituições e não a igualdade das informações, isto é, computaram-se duas vezes os mesmos dados. Optou-se por esse procedimento pelo fato de essas provas, embora ocorrendo na mesma data e no mesmo horário, atenderem a públicos diferentes, isto é, em uma, alunos da região de Alfenas; em outra, alunos da região de Viçosa.

Para contrapor esses dados, foram analisadas outras vinte e duas provas aplicadas nos vestibulares de onze instituições particulares de Ensino Superior mineiras. Devido ao grande número dessas instituições (segundo dados do *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP –, são trezentas e oito em Minas Gerais<sup>7</sup>), três critérios direcionaram a escolha das que fariam parte deste estudo. O primeiro critério foi que a instituição tivesse o título de universidade. Segundo o *site* do INEP, eram nove as instituições com esse título, em Minas Gerais. Com elas foi feito contato e, entre elas, sete deram resposta afirmativa e em tempo viável para participação na pesquisa. Fez-se uso, então, do segundo critério: que a instituição tivesse título de centro universitário e se localizasse preferencialmente em uma cidade mineira que fosse sede de uma das universidades federais. Assim, deu-se a escolha do Centro Universitário de Lavras – UNILAVRAS – e do Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH. Não se obtendo resposta afirmativa e/ou em tempo para a realização da pesquisa por parte das outras instituições que tinham sede na mesma cidade em que se localizava uma universidade federal, optou-se, como terceiro critério, por contatar outros centros universitários de cidades do interior mineiro, preferencialmente que atendessem a alunos de regiões diferentes das contempladas pelas nove instituições particulares já selecionadas. Foi assim que se chegou ao Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM – e ao Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE.

O grupo de instituições privadas ficou assim constituído:

1. PUC-Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – *campus* Belo Horizonte
2. Universidade de Itaúna – UIT

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>>. Acesso em: 26 mar.2007.

3. Universidade José do Rosário Vellano – UNIFENAS<sup>8</sup>
4. Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC<sup>9</sup>
5. Universidade de Uberaba – UNIUBE
6. Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE<sup>10</sup>
7. Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS<sup>11</sup>
8. Centro Universitário de Lavras – UNILAVRAS
9. Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM
10. Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH
11. Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE<sup>12</sup>

Foram contempladas, portanto, vinte e duas instituições de Ensino Superior, num total de quarenta e quatro provas de múltipla escolha analisadas (vinte e duas aplicadas nos vestibulares para acesso ao ano letivo de 2002, salvo a exceção já apontada, e vinte e duas para acesso ao ano letivo de 2006).

Foram analisados manuais do candidato das seguintes instituições: Universidade Federal de Itajubá, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de São João del-Rei, Universidade Federal de Uberlândia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Universidade de Itaúna, Universidade de Uberaba e Centro Universitário de Belo Horizonte.

---

<sup>8</sup> Tem sede em Alfenas (MG).

<sup>9</sup> Tem sede em Barbacena.

<sup>10</sup> Tem sede em Governador Valadares (MG).

<sup>11</sup> Tem sede em Pouso Alegre (MG).

<sup>12</sup> Tem sede em Coronel Fabriciano (MG).

## 2.4 A categorização das questões<sup>13</sup>

### 2.4.1 Questões de GT

Que critérios utilizar para classificar uma questão como sendo de gramática tradicional (GT)? Essa pergunta foi um dos pontos mais difíceis de se resolver neste estudo. Seria simples, se todas as questões cobrassem explicitamente do candidato identificação e classificação de palavras, termos, orações e períodos. No entanto, os dados que foram sendo coletados revelaram que isso não se dá tão objetiva e claramente assim. Muitas vezes, os enunciados das questões faziam referência a alguma classificação morfológica, por exemplo, mas não necessariamente exigiam do candidato, na resolução, que ele soubesse morfologia. Vejam-se os dois exemplos apresentados a seguir. Saliente-se que todos os exemplos transcritos obedeceram à forma como se apresentaram nas provas das quais foram extraídos. É por isso que se encontram neste estudo proposições ora introduzidas por letra maiúscula, ora por minúscula, ora por maiúscula com negrito, ora sem negrito.

(1)

Questão 07 (Universidade Federal de Lavras, 2006): No trecho “Minha condição humana me fascina. Conheço o limite de minha existência e ignoro por que estou nesta terra, mas às vezes o pressinto.” (linhas 1 e 2), o pronome grifado retoma

- a) a sua condição humana.
- b) o limite de sua existência.
- c) o motivo de ele estar nesta terra.
- d) a sua ignorância existencial.
- e) o pressentimento de sua existência limitada.

(2)

Questão 06 (Universidade Federal de São João Del-Rei, 2006): O ideal seria que, nesse caso, cada estado tivesse à disposição aviões ou helicópteros com essa finalidade. Mas a realidade é bem diferente. (linhas 46-48)  
O uso do conectivo “mas” está relacionado a um argumento que

- A) desmente a idéia anterior.
- B) nega aspectos da idéia anterior.
- C) mostra falhas na estruturação da idéia anterior.
- D) esclarece a idéia anterior.

Essas duas questões podem facilmente ser entendidas como questões de interpretação de texto, ou pode-se alegar que elas são resolvidas pelo candidato sem que,

<sup>13</sup> Todas as questões utilizadas como exemplo nesta seção foram extraídas das provas de Língua Portuguesa analisadas, cujas referências bibliográficas encontram-se nos capítulos 3 e 4.

necessariamente, ele precise ter conhecimento de pronomes ou de conectivos. Isso é possível, sim, como também é possível pensar que a maioria dos professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio dificilmente trataria proposições como essas sem cair na tentação de arrolar uma lista de pronomes e conectivos, com suas respectivas classificações. Essa reflexão é que direcionou, então, a categorização das questões. Dessa maneira, basicamente, foram inseridas na categoria GT questões que faziam uso de nomenclatura gramatical, seja tendendo a uma abordagem voltada para o uso da língua, seja explicitamente exigindo conhecimento de gramática tradicional.

As idéias de dois autores, Possenti (1996) e Rocha (2002), que têm posicionamentos diferentes sobre a questão do uso de nomenclatura gramatical, contribuíram para que se chegasse a essa decisão. Possenti (1996, p. 90) diz que é irrelevante discutir se o professor de Língua Portuguesa vai usar ou não terminologia técnica em suas aulas. Sugere que se fale normalmente em concordância, em verbo, em sujeito, em pronome, em plural, etc., sem que a terminologia seja cobrada, de forma que, eventualmente, ela passe a ser dominada como decorrência de seu uso ativo, e não através de listas de definições.

Ora, há nomenclaturas e nomenclaturas. Uma palavra como *frase*, por exemplo, pode ser considerada de uso comum, tendo já se incorporado à linguagem cotidiana das pessoas. O domínio de seu uso não pressupõe o estudo de gramática, como Rocha (2002, p. 101) salienta:

... há certas palavras, ou noções, que pertencem ao domínio comum, ou seja, não há a necessidade de que a criança passe pelos bancos escolares para incorporá-las ao seu léxico. A mãe não precisa esperar que o filho entre para a escola para lhe dizer: “— Que frase mais linda é essa!”

Neste estudo, partiu-se do pressuposto de que certas palavras, como *frase*, *palavra*, *coletivo*, *singular*, *plural*, *masculino*, *feminino*, etc., conforme propõe Rocha (2002, p.101), acabam fazendo parte do uso cotidiano, sem serem tratadas necessariamente como termos técnicos. A essa lista proposta por Rocha, incorporaram-se, neste estudo, termos e expressões como *sentença*, *oração*, *crase*, *pontuação*, *travessão*, *vírgula*, *aspas*, *ortografia*, *verbo*, *norma padrão*, *português padrão*, *enunciado*, *referente*, entendendo-se que utilizá-los não é o mesmo que empregar termos como *substantivo*, *adjetivo*, *pronome*, *referente*, *conectivo*, *articulador*, *preposição*, *artigo*, *sujeito* (como função sintática), *objeto direto*, *função sintática*, *incompatibilidade formal entre o verbo e seu complemento*, *elementos sintáticos e semânticos*, *concordância nominal*, *regência*, etc. Esses termos e expressões são nomenclatura de sentido técnico, e seu uso tem implicações no ensino. Desencadeiam, muitas



vezes, listas de definições e classificações, levando a um ensino centrado na metalinguagem, em que o professor valoriza excessivamente a sistematização gramatical, incorrendo, muitas vezes, naquilo que Neves (2002a, p. 261) chama de *simples rotulação de entidades*, “(...) atividade que se esgota em muito pouco tempo (já na quinta ou sexta série), restando para todas as séries seguintes uma repetição longa e enfadonha, e sem nenhuma aplicação, dos mesmos exercícios de atribuição de rótulos a entidades.”

Destarte, não parece irrelevante discutir se o professor de Língua Portuguesa vai usar ou não terminologia técnica em suas aulas, como sugere Possenti (1996, p.90), assim como não é menos importante pensar sobre os reflexos do uso dessa terminologia nas provas dos vestibulares. É concebível pensar que um professor de terceira série de Ensino Médio, ao se deparar com uma questão como a que se encontra a seguir, pense em preparar seus alunos para resolvê-la, repassando com eles todas as classes de palavras, rotulando entidades, oferecendo a eles “o sistema, arrumado em esquemas e paradigmas, levando-os a atuar como meros repetidores”. (NEVES, 2002a, p. 263).

(3)

Questão 04 (Universidade Presidente Antônio Carlos, 2006): “Vira e mexe, lemos que mais um torcedor atirou no rival, que a gangue de determinado time encarou a adversária em batalha campal.”

A expressão “vira e mexe”, de uso bastante coloquial, apresenta um sentido que pode ser associado a um termo com o seguinte valor morfossintático:

- A) adjetivo.
- B) substantivo.
- C) pronominal.
- D) preposicional.
- E) adverbial.

Em uma questão como a que se encontra a seguir, pode-se dizer que o pronome já vem devidamente identificado e classificado e que basta que o candidato tenha um mínimo de competência em leitura para que ele chegue à resposta adequada. Dessa maneira, caberia a um professor de terceira série de Ensino Médio, por exemplo, apenas trabalhar o que fosse essencial em termos de gramática para que ele se preparasse para resolver a questão.

(4)

Questão 54 (Universidade Federal de Ouro Preto, 2006): “O péssimo ensino do português está em debate desde o fim dos anos 60 e foi tratado com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), **que** preconizava o ensino básico de seis horas.”

O **que** destacado no período acima é um pronome relativo e pode ser substituído, sem causar problema sintático e nem prejuízo semântico, por:

- A) onde
- B) cujo

- C) quem
- D) o qual

Todavia, parece plausível que o professor de terceira série de Ensino Médio, para preparar seus alunos para a resolução dessa questão, trabalhe definição e função dos pronomes relativos, e não apenas seu emprego. Quem daria a medida de quanto de gramática ensinar? Saberia o professor de Língua Portuguesa até onde ir nesse tratamento “normal” da terminologia gramatical? Não cairia ele no perigo do “efeito arrastão”, conforme alertou Rocha (2002)?

Há uma boa parte dos professores de Português que é partidária da seguinte condição: o ensino da gramática deve se limitar a certas noções básicas, essenciais, para que o aluno saiba um mínimo de gramática. (...) é difícil definir o que vem a ser “essencial”. Dá-se o que temos chamado em nossas aulas de “efeito arrastão” ou de “efeito dominó”, e que pode ser caracterizado da maneira que se segue. (...) como se poderá falar em substantivo, sem se falar em verbo, sem se falar em advérbio, etc.? O “efeito arrastão” é altamente pernicioso aos alunos, porque há certos professores de Português que, quando começam a ensinar gramática a seus alunos, não param nunca mais. (ROCHA, 2002, p. 103-104).

Diante dessa reflexão proposta por Rocha e levando em conta esses possíveis reflexos no ensino, provocados pela utilização da terminologia gramatical nas provas de vestibulares, a opção foi por considerar como questão relativa à gramática tradicional toda e qualquer questão em que fosse citada alguma classe morfológica ou sintática. O pressuposto foi que esse tipo de questão pode induzir o professor de Ensino Fundamental e de Ensino Médio a ministrar aulas focadas em identificação e classificação de palavras, termos, orações e períodos. Considerou-se, nesse pressuposto, a pesquisa realizada por Neves (2003), já citada neste estudo com outro ano de referência, da qual participaram cento e setenta professores de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental (a partir da quinta série) e de Ensino Médio da rede oficial de quatro cidades do estado de São Paulo. Os resultados dessa pesquisa apontaram para uma realidade preocupante: a atividade de reconhecimento das entidades lingüísticas é predominante nas aulas de gramática. Verificou-se que o estudo das classes de palavras, tratado na pesquisa como uma área autônoma em razão da alta incidência de exercitação com essas entidades, tem uma frequência de 39,671%; sintaxe, 35,85%; morfologia (flexão, derivação e composição de palavras), 10,93%. Os exercícios sobre classes de palavras e funções sintáticas, que são adotados por todos os grupos de professores que fizeram parte da pesquisa, correspondem a 75,56% do total. Essa pesquisa também revelou que a maioria dos professores, no ensino da função sintática *sujeito*, por exemplo, leva os alunos à conceituação por meio da definição, enquanto uma minoria operacionaliza o conceito. Mais de 60% dos

professores declararam que fazem uso do procedimento “explicação” para tratar o conteúdo, o que pode ser entendido como aula expositiva.

Diante disso, pode-se afirmar que dificilmente esses professores, ao se depararem, em uma prova de vestibular, com uma questão em que se cita uma classe, como, por exemplo, pronome, não despenderiam tempo em suas aulas a ensinar definição, classificação e função de pronomes.

Nas provas analisadas, foram encontradas algumas questões que traziam proposições de natureza e conteúdo diferentes. Nesse caso, o critério adotado foi: em se encontrando pelo menos uma proposição que cobrasse GT, a questão seria inserida na categoria GT. É o caso da questão a seguir, em que a proposição I aborda ortografia; a II, acentuação gráfica; a III, regência verbal; a IV, emprego de vírgula, e a V, pronomes.

(5)

Questão 1 (Universidade José do Rosário Vellano – UNIFENAS, 2006): Avalie as proposições seguintes.

I) escan\_ao, preten\_ão, sacerdoti\_a, improvi\_ado, qui\_esse, estrava\_ar, disten\_ão, montanhe\_a

- Esses vocábulos são completados, sem exceção, pela mesma letra.

II) hífens, totem, clitóris, mister, biquíni, miosótis, dandi, rubrica, trânsfuga, ágape, impudico, apazigüem, sínodo

- Apenas três desses vocábulos não devem receber acento gráfico.

III) Perdoa o teu inimigo. / Atenda a porta. / Não esqueça de nada. / Queira seus pais, sem restrições. / Anseie pela paz mundial.

- De acordo com a norma culta, apenas um dos verbos acima apresenta regência correta.

IV) Os rapazes, inquietos, aguardavam, na ante-sala, a decisão do irascível policial que os prendera.

- Nesse período, a retirada das vírgulas não configura incorreção gramatical.

V) Darei aos que duvidarem do que falo muita razão para seu arrependimento e algum motivo para de mim terem medo.

- Ocorre nesse período o total de oito pronomes.

a) todas corretas, sem exceção.

b) todas corretas, com única exceção.

c) todas corretas, exceto I e IV.

d) todas corretas, exceto III e V.

e) todas incorretas, exceto IV e V.

Assim sendo, foram incluídas na categoria GT questões que se apresentavam de diferentes maneiras. A seguir, apresentam-se alguns exemplos delas.

(6)

Questão 43 (Universidade Federal de Itajubá, 2002): A classificação morfológica correta das ocorrências do vocábulo “que” no último período do texto é:<sup>14</sup>

- A) pronome interrogativo/ pronome indefinido.
- B) pronome interrogativo/ pronome relativo.
- C) pronome indefinido/ conjunção integrante.
- D) conjunção integrante/ pronome relativo.
- E) conjunção consecutiva/ conjunção explicativa.

(7)

Questão 51(Universidade Federal de Ouro Preto, 2006): “Que o brasileiro lê pouco – é fato notório.” (linha 01)

O sujeito de “é fato notório” é:

- A) apenas 1,8 livro.
- B) o brasileiro.
- C) que o brasileiro lê pouco.
- D) apenas 1,8 livro não escolares por ano.

As questões dos exemplos 6 e 7, não há dúvida, inserem-se na categoria GT. Para resolver a proposta no exemplo 6, o candidato precisa ter domínio da classificação de pronomes e conjunções; para resolver a apresentada no exemplo 7, precisa ter conhecimento dos termos da oração, no caso, saber identificar um sujeito representado por uma oração.

(8)

Questão 39 (Universidade Federal de Itajubá, 2006): Com relação ao excerto de “O crime do Padre Amaro”, está correto afirmar:

- A) O trecho sublinhado no texto apresenta o uso do processo de subordinação por meio de um verbo no infinitivo.
- B) Ainda no mesmo trecho, os adjetivos decrépitos, mirrados e inúteis estabelecem uma metáfora para a natureza humana.
- C) Em “É melhor talvez que o vá procurar pelas vielas obscuras!” ocorre um substantivo no grau diminutivo.
- D) Eça de Queiroz comete uma infração gramatical ao empregar um pronome pessoal do caso reto como objeto direto na passagem “... por que proibia ela aos seus sacerdotes...?”.

As proposições apresentadas nessa questão da Universidade Federal de Itajubá abordam conteúdos de morfossintaxe, na perspectiva da gramática tradicional. Fica evidente o uso do texto como pretexto para o trabalho com uma gramática voltada para nomenclatura e classificação.

(9)

Questão 08 (Universidade Federal de Juiz de Fora - 2002): A forma verbal “examinam” está subordinada a “minhas mãos” por um princípio de:

- a) regência verbal.

<sup>14</sup> O último período a que a questão se refere é: “Diziam que o velho todo ano ia ao Recife trocar moedas de ouro que o capitão Tomás deixara para a filha.”

- b) concordância nominal.
- c) concordância em número e gênero.
- d) colocação pronominal.
- e) concordância em número e pessoa.

Observe-se, nessa questão da Universidade Federal de Juiz de Fora, que o candidato precisa reconhecer e nomear o princípio que está norteando a relação entre o verbo e seu complemento. Isso está para o que Bagno (2004, p. 119) chama de conhecimento da *mecânica do idioma*, algo que, segundo esse lingüista, deve ser de responsabilidade dos especialistas, dos técnicos – os professores de Língua Portuguesa –, mas não dos alunos.

Outro conteúdo que apareceu em apenas uma questão das provas analisadas foi paralelismo gramatical. Essa questão também foi inserida na categoria GT. Ei-la:

(10)

Questão 20 (Universidade Federal de Viçosa – Universidade Federal de Alfenas, 2002) Assinale a alternativa em que há quebra do paralelismo gramatical:

- a) Os PCNs negam ser o modelo estabelecido pela gramática tradicional a língua padrão e que corresponda a ele a variedade lingüística de prestígio.
- b) Os PCNs negam ser o modelo estabelecido pela gramática tradicional a língua padrão e corresponder a ele a variedade lingüística de prestígio.
- c) Os PCNs negam que seja o modelo estabelecido pela gramática tradicional a língua padrão e que corresponda a ele a variedade lingüística de prestígio.
- d) Os PCNs dizem não se poder mais afirmar ser o modelo estabelecido pela gramática tradicional a língua padrão e corresponder a ele a variedade lingüística de prestígio.
- e) Os PCNs dizem não se poder mais afirmar que seja o modelo estabelecido pela gramática tradicional a língua padrão e que corresponda a ele a variedade lingüística de prestígio.

Na coleta de dados, observou-se que a maior parte das questões não se inseriam na categoria GT. Essa maioria abordava, principalmente, estudo de texto, teoria literária e/ou obras literárias indicadas para leitura, estruturação/reestruturação de frases, ortografia e emprego do acento indicativo de crase. Questões sobre pontuação<sup>15</sup> foram ou não inseridas na categoria GT, dependendo da forma como se apresentavam. Se elas exigiam do candidato identificação e classificação de termos da oração, eram computadas na categoria GT; se apenas tratavam de emprego dos sinais de pontuação, não. Vejam-se os exemplos a seguir, nos quais se pode perceber essa diferença de abordagem. A questão da Universidade Presidente Antônio Carlos se insere na categoria GT, enquanto as questões da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, não, por trabalharem o emprego dos sinais de pontuação.

<sup>15</sup> No conjunto de questões de pontuação, foram inseridas as que tratavam do emprego de aspas, visto que esse recurso gráfico é tratado, em algumas gramáticas, dentro desse tópico.

(11)

Questão 07 (Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, 2006): Assinale a alternativa cuja sentença transcrita do texto **NÃO** exemplifica adequadamente a regra de emprego da vírgula que a acompanha.

- A) Para isolar adjunto adverbial deslocado.  
“No passado, a pancadaria ocorria dentro dos estádios.”
- B) Para isolar expressões com a mesma função sintática.  
“Em São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e em toda a parte”
- C) Para isolar orações coordenadas sindéticas.  
“Era chato perder o jogo, mas as provocações eram muito criativas.”
- D) Para separar uma oração subordinada anteposta à principal.  
“Ao estimular o confinamento de torcidas, estamos treinando as bestas.”
- E) Para isolar aposto explicativo.  
“Corintiano odeia palmeirense, flamenguista quer matar vascaínos, cruzeirenses não suportam atleticanos.”

(12)

Questão 07 (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2006): É **CORRETO** afirmar que, entre as funções do emprego de aspas no texto, **NÃO** se inclui a de

- A) explicar um ponto de vista mais detalhadamente.
- B) chamar a atenção do leitor para o termo destacado.
- C) indicar a citação textual da fala de outra pessoa.
- D) demarcar a interrupção da argumentação do autor.

(13)

Questão 64 (Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, 2006): O texto de Saramago mostra pontuação não convencional, que é marca estilística do autor. Assinale a alternativa em que a nova pontuação dada aos trechos preserva o sentido do original e apresenta-se de acordo com a convenção da língua culta escrita.

- (A) Fernando Pessoa não tem aparecido: será capricho seu? Mau humor? Despeito sentimental? Ou, porque morto não possa escapar a obrigações do seu estado.
- (B) Fernando Pessoa não tem aparecido, será capricho seu, mau humor, despeito sentimental, ou, porque, morto, não possa escapar, a obrigações do seu estado.
- (C) Fernando Pessoa, não tem aparecido; será capricho seu mau humor? Despeito sentimental? Ou porque, morto, não possa escapar a obrigações do seu estado?
- (D) É uma hipótese; afinal nada sabemos da vida no além, e Ricardo Reis, que bem lho podia ter perguntado, não se lembrou. Nós, os vivos, somos egoístas e duros de coração.
- (E) É uma hipótese, afinal; nada sabemos da vida, no além. E, Ricardo Reis que bem lho podia ter perguntado, não se lembrou, nós, os vivos, somos egoístas e duros de coração.

Esse tipo de variável poderia ocorrer também com as questões que abordavam acento indicativo de crase, mas isso não se deu, ficando fora da categoria GT todas as encontradas nas provas.

A seguir são apresentados alguns exemplos dos tipos de questões que não foram inseridas na categoria GT.

## 2.4.2 Questões de estudo de texto

(14)

Questão 01(Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM, 2006): A seguir, foram feitas algumas considerações sobre o texto. Analise-as atentamente:

- I. O título “Espelhos” justifica-se por simbolizar as diversas “caras” que o indivíduo assume ao longo de sua vida.
- II. O texto pode ser dividido em quatro partes: a súbita consciência do envelhecimento; o desejo de atenuar a realidade; a reflexão sobre a realidade; a fuga da realidade por meio da tecnologia.
- III. Na segunda parte do texto, a voz feminina enumera compensações que visam à resignação masculina frente ao envelhecimento.
- IV. Na terceira parte do texto, estabelece-se um processo de interlocução entre o personagem principal e a sua consciência.

Assinale:

- A) Se apenas uma estiver correta.
- B) Se apenas duas estiverem corretas.
- C) Se apenas três estiverem corretas.
- D) Se todas estiverem corretas.

(15)

Questão 05 (Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE, 2006): A ambigüidade presente em “Desse sentimento **ambíguo** provém o fascínio do espetáculo.”, segundo o texto, origina-se em:

- A) Mistura de tristeza e reconhecimento da alegria que cerca a atividade política.
- B) Mistura de feiúra e reconhecimento da beleza que cerca a atividade política.
- C) Mistura de nojo e reconhecimento da beleza que cerca a atividade política.
- D) Mistura de comicidade e reconhecimento da vaidade que cerca a atividade política.
- E) Mistura de escândalo e reconhecimento da vaidade que cerca a atividade política.

(16)

Questão 04 (Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS, 2006): Nas alternativas seguintes, todas as palavras podem ser substituídas por outras colocadas entre parênteses, sem modificar o sentido a elas atribuído no texto, EXCETO em:

- A) “Decorar o corpo com o objetivo de criar vínculos culturais e emotivos...” (laços)
- B) “A necessidade de diferenciação fez com que...” (diversificação)
- C) “...fez com que os aristocratas se dedicassem a criar novos trajes, impulsionando os primeiros movimentos da engrenagem...” (estimulando)
- D) “... enfrentou um processo de democratização...” (movimento)
- E) “... a moda continua servindo de recurso para ostentar riqueza.” (exibir)

## 2.4.3 Questões de teoria literária e/ou obras indicadas para leitura

(17)

Questão 11 (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, 2002): Todas as alternativas apresentam caracterizações corretas do romance *Menino de engenho*, EXCETO:

- a) exemplar da prosa regionalista, abundante no uso de vocabulário local e nas descrições pitorescas.

- b) romance de profundo questionamento psicológico, acentuado pela dicção do narrador infantil e inocente.
- c) ficção memorialista, de tom saudoso e melancólico, na tentativa de reconstruir um passado perdido.
- d) livro tingido por pinceladas de crítica social, na descrição das relações entre latifundiários e trabalhadores.

(18)

Questão 4 (Universidade José do Rosário Vellano – UNIFENAS, 2006): Considerando que o poema exposto na questão anterior é característico do estilo parnasiano, examine as seguintes afirmações sobre ele:

- I) As palavras “Beneditino” (monge de São Bento) e “claustro” (local de recolhimento de um convento) confirmam a impregnação religiosa que sempre esteve presente no Parnasianismo, especialmente na poesia de Bilac.
- II) Os dois versos iniciais do poema confirmam a disposição do poeta parnasiano para a chamada “arte pela arte”, a arte pura, fiel a si mesma, distanciada dos problemas da realidade circundante.
- III) Os dois versos finais do 2º quarteto expressam claramente um ideal clássico de arte defendido pelo poeta parnasiano.
- IV) A completa ausência de metáforas do texto revela que os poetas parnasianos evitam as figuras de palavras (mais subjetivas), revelando nitidamente preferência pelas figuras de sintaxe, mais adequadas à perfeição formal buscada por eles.
- V) O soneto de Bilac, de natureza metalingüística, deixa claro que, para o estilo parnasiano, o principal elemento do poema é a forma, como se percebe, de maneira mais enfática, no último verso do primeiro quarteto.
  - a) todas corretas, sem exceção.
  - b) todas corretas, com única exceção.
  - c) todas corretas, exceto I e IV.
  - d) todas corretas, exceto I e V.
  - e) todas incorretas, exceto II e III.

#### 2.4.4 Questão de estruturação/reestruturação de frases, afetando ou não o sentido original de determinado trecho dado

(19)

Questão 35 (Universidade Federal de São João Del-Rei, prova de conhecimentos gerais, 2006): Marque a alternativa em que a junção dos **dois** períodos em **um** proporcionou falta de lógica quanto ao texto.

- A) *A proposta dos pais do surrealismo (...) implicava justamente um recomeço a partir do marco zero. Isso e mais uma reviravolta em tudo que se achasse estabelecido.* (linhas 3-5)
- B) *A proposta dos pais do surrealismo (...) implicava justamente um recomeço a partir do marco zero, além de uma reviravolta em tudo que se achasse estabelecido.*
- C) *Criada por quem foi, Nadja é exemplar como romance surrealista. Está em conformidade com todas aquelas particularidades que Breton (...) defendeu até o fim como características inalienáveis do surrealismo.* (linhas 11-14)
- D) *Criada por quem foi, Nadja é exemplar como romance surrealista, uma vez que está em conformidade com todas aquelas particularidades que Breton (...) defendeu até o fim como características inalienáveis do surrealismo.*
- E) *O surrealismo não foi o primeiro movimento intelectual do século 20 a rejeitar os descaminhos da razão na vida política e cultural do Ocidente. Duas décadas*



*antes (cerca de 1904) já estavam em cena os expressionistas, logo seguidos pelos dadaístas.*(linhas 41-44)

- F) O surrealismo não foi o primeiro movimento intelectual do século 20 a rejeitar os descaminhos da razão na vida política e cultural do Ocidente, pois duas décadas antes (cerca de 1904) já estavam em cena os expressionistas, logo seguidos pelos dadaístas.
- G) *Teoricamente, eles não se limitavam a combater a realidade asfixiante da sociedade de seu tempo. Queriam substituí-la por outra...* (linhas 46-48)
- H) Teoricamente, eles não se limitavam a combater a realidade asfixiante da sociedade de seu tempo, embora quisessem substituí-la por outra...

#### 2.4.5 Questões de ortografia

(20)

Questão 14 (Universidade de Pouso Alegre / Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS, 2002): Assinale a alternativa correta quanto à ortografia.

- A) Obscecado em desprestigiar seu antecessor, o presidente deu o maior exemplo da falta de continuidade na administração pública.
- B) Analisando-se a trajetória do candidato, conclui-se que seu plano de governo obterá êxito.
- C) Associar a elevação do gasto social com problemas externos nem sempre é correto, mas é uma opinião que não pode ser desprezada.
- D) O governo investiu mais em habitação e saúde, mas no cômputo geral percebe-se que privilegiou a área econômica.
- E) O candidato ficou constranjido com sua condenação, mas todos sabem que ele usou propaganda oficial para sua autopromosão.

(21)

Questão 63 (Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, 2002):

A Prefeitura de Currais Novos manda laçar jegues \_\_\_\_\_?

Já sabemos \_\_\_\_\_ a Prefeitura de Currais Novos laça jegues.

Sei o \_\_\_\_\_ de o índice “dow-jegue” despencar.

Defendo o jegue \_\_\_\_\_ ele dispensa peças de reposição.

As lacunas das frases acima estão corretamente preenchidas em:

- A) por quê / por que / porquê / porque
- B) por que / por quê / porquê / porque
- C) por quê / porque / porquê / por que
- D) porquê / por que / porque / por quê

#### 2.4.6 Questões de emprego do acento indicativo de crase

(22)

Questão 09 (Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE, 2003<sup>16</sup>):

Em relação ao emprego da crase, assinale a alternativa **INCORRETA**:

- a) Houve uma sugestão anterior à que você deu.
- b) Dirigiu-se à piscina.

<sup>16</sup> Cf. nota 1 deste capítulo.

- c) Ele fez a compra a vista.
- d) Escreveu a mensagem às pressas.

(23)

Questão 11 (Universidade de Uberaba – UNIUBE, 2006): Observe o emprego da crase no fragmento abaixo:

“A Casa Verde foi o nome dado ao asilo, por alusão à cor das janelas, que pela primeira vez apareciam verdes em Itaguaí.” (O Alienista, Machado de Assis)

Também deveria ter sido usado o acento grave indicador de crase em:

- A) “... e não só a cortejavam como a louvavam.”
- B) “...um certo Costa fora recolhido a Casa Verde.”
- C) “Para que transpor a cerca?”
- D) “...e acompanhava-os a passo meditativo.”
- E) “...Chegado a esta conclusão, o ilustre alienista teve duas sensações contrárias.”

Há de se comentar ainda duas questões nas quais se abordava o tema *acento indicativo de crase*, mas em que se objetivava também que o candidato diferenciasse o emprego de **a** e **há**. Essas questões não foram inseridas na categoria GT.

(24)

Questão 10 (Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, 2002): Complete convenientemente as lacunas, observando a norma culta.

Nós não estávamos querendo assistir..... esta peça, mas ..... que foi retirada de cartaz ..... pouco tempo.

- A) à, à, há;
- B) à, a, há;
- C) à, a, à;
- D) a, à, há;
- E) à, a, à

(25)

Questão 13 (Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE, 2003):

A adequação do texto da placa de trânsito ao português padrão **OCORRE** em

- a) a 5 km.
- b) há 5 km.
- c) à 5 kms.
- d) há 5 kms.

No caso da questão 13 do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, anteriormente transcrita, além de se cobrar do candidato o emprego correto do acento indicativo de crase e a diferenciação entre **a** e **há**, as proposições de resposta revelam que também se exigia do aluno conhecimento sobre grafia de abreviaturas. Para a proposição dessa questão, apresentou-se ao candidato um texto, foto de uma placa de trânsito, indicando aos motoristas a proximidade de posto de gasolina, restaurante, telefone público e borracharia. Na placa se encontrava escrito “À 5 quilômetros”.

## 2.5 O processamento das questões

Estabelecido o critério geral para se categorizar uma questão como sendo de GT, qual seja: questão em que se faz uso da nomenclatura gramatical, seja tendendo a uma abordagem voltada para o uso da língua, seja explicitamente exigindo conhecimento de gramática, quantificaram-se essas questões nas provas dos vestibulares das onze universidades federais e das onze instituições particulares mineiras. Levantou-se a proporção que essas questões representavam em relação a outras que não se inseriram nessa categoria. Foram, ainda, comparados os resultados encontrados nas provas aplicadas nos vestibulares para acesso ao ano letivo de 2002<sup>17</sup> com aqueles encontrados nas provas dos vestibulares para acesso ao ano letivo de 2006, o que possibilitou verificar se as provas elaboradas por determinada instituição de Ensino Superior apresentavam, de um ano para outro, uma frequência maior de questões de GT, bem como comparar as provas dos dois grupos de instituições analisadas (federais *versus* particulares).

## 2.6 A análise dos manuais do candidato

Procedeu-se à leitura dos manuais do candidato publicados por oito instituições – quatro federais e quatro particulares –, observando a forma como era apresentado o conteúdo a ser cobrado na prova de Língua Portuguesa dos vestibulares para acesso aos anos letivos de 2002 e de 2006. Analisou-se se o modo como se apresentava esse conteúdo poderia levar a uma abordagem voltada para o ensino de nomenclatura, identificação e classificação de palavras, termos, orações, períodos, ou seja, voltada para GT, por parte, por exemplo, do professor de Ensino Médio.

Quatro instituições tiveram dificuldade em localizar, em seus arquivos, o manual referente a algum dos anos definidos para análise das provas. Nesse caso, procedeu-se à análise de manuais publicados para algum(ns) ano(s) subsequente(s), mantendo-se o objetivo de se investigarem diferenças de apresentação do conteúdo de Língua Portuguesa, entre um ano e outro.

---

<sup>17</sup> Cf. nota 1 deste capítulo.

## CAPÍTULO 3

### O QUE AS PROVAS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS REVELAM?

#### 3.1 Provas para ingresso do candidato no ano letivo de 2002

##### 3.1.1 Universidade Federal de Alfenas e Universidade Federal de Viçosa – UNIFAL e UFV

A prova aplicada no vestibular para ingresso na Universidade Federal de Alfenas<sup>1</sup>, em 2002, é a mesma da Universidade Federal de Viçosa. Ela se organiza em três partes, num total de trinta questões, sendo dez para cada parte. A primeira, intitulada Interpretação de Texto (questões 1 a 10), apresenta um texto extraído dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, tendo como tema o ensino de Língua Portuguesa. A segunda (questões 11 a 20) intitula-se Gramática – Estudos formal, funcional e semântico, e a terceira (questões 21 a 30) intitula-se Literatura Brasileira.

A seguir, encontram-se os enunciados de oito questões dessa prova, os quais citam alguma nomenclatura gramatical. Quatro dessas questões foram inseridas na categoria GT.

(1)

Questão 11: Ao oferecer os modelos para um novo método de trabalhar a produção e a interpretação de textos, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs oscilam entre “o que é” (presente) e “o que deve ser” (futuro), donde, abaixo, termos incluído o verbo DEVER e feito a adaptação no verbo seguinte em cinco fragmentos de frase. Assinale a alternativa em que são INDEVIDAS a inclusão e a adaptação:

- a) “A preocupação não DEVE ser reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar”. (§ 3º)
- b) “O modo de ensinar, por sua vez, não DEVE reproduzir a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação”. (§ 5º)
- c) “mas DEVE corresponder a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples”. (§ 5º)

---

<sup>1</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. *Prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. Processo seletivo 2002. Questões de 01 a 30.

- d) “e DEVE se aproximar, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido”. (§ 5º)
- e) “gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não DEVE corresponder aos usos atuais da linguagem.” (§ 5º)

(2)

Questão 12: Assinale a alternativa em que NÃO há relação entre o pronome destacado e a expressão enunciada entre parênteses:

- a) “a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-LA”. (§ 2º) (A GRAMÁTICA)
- b) “ISSO implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes”. (§ 5º) (A CLÁSSICA METODOLOGIA).
- c) “CUJA descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem” (§ 5º) (DA GRAMÁTICA TRADICIONAL).
- d) “não corresponde a nenhuma de SUAS variedades” (§ 8º) (DE LÍNGUA).
- e) “mas permitir-LHES a escolha da forma de fala a utilizar” (§ 9º) (AOS ALUNOS)

(3)

Questão 13: Assinale a alternativa em que o conectivo MAS, em destaque, contém implicitamente, em ambos os fragmentos, o verbo explícito na oração negativa a que ele se opõe.

- a) “O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, MAS aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos”. (§ 4º) / “O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, MAS corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos”. (§ 5º)
- b) “O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, MAS corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos”. (§ 5º) / “o domínio de outras modalidades de fala e dos padrões de escrita (e mesmo de outras línguas) não se faz por substituição, MAS por extensão da competência lingüística”. (§ 8º)
- c) “o domínio de outras modalidades de fala e dos padrões de escrita (e mesmo de outras línguas) não se faz por substituição, MAS por extensão da competência lingüística”. (§ 8º) / “o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, MAS permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar”. (§ 9º)
- d) “A questão não é de erro, MAS de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem”. (§ 9º) / “O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, MAS aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos”. (§ 4º)
- e) “o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, MAS permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar”. (§ 9º) / “A questão não é de erro, MAS de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem”. (§ 9º)

(4)

Questão 14: Assinale a alternativa em que os vocábulos em destaque, formalmente idênticos, são verbos que se remetem a infinitivos distintos.

- a) Se os PCNs FOREM aplicados, as escolas tenderão a se tornarem melhores. / Se os PCNs “FOREM pro brejo”, a expectativa é que não haverá mudanças.
- b) Se os PCNs DEREM certo, as escolas tenderão a se tornarem melhores. / Se os PCNs não DEREM certo, as escolas tenderão a permanecer deficientes.
- c) Se a nova metodologia FIZER a revolução que esperamos, as escolas tenderão a se tornarem melhores. / Se a nova metodologia não FIZER a revolução que desejamos, a expectativa é que não haverá mudanças para melhor.
- d) Se você VIER a conhecer profundamente os PCNs, entenderá o alcance da proposta. / Se a proposta VIER a ser implantada, as mudanças para melhor virão.

- e) Se o Governo QUISER sucesso na escola, precisa pagar dignamente aos professores. / Se QUISER... é que, no Brasil, parece que quem quer não pode ou quem pode não quer.

(5)

Questão 16: Assinale a alternativa em que a oposição singular/plural no verbo em destaque implica mudança substancial de sentido:

- a) Com esta nova visão de ensino da língua portuguesa, DESFEZ-se os preconceitos de “certo” ou “errado”, língua “fácil” ou “difícil”. / Com esta nova visão de ensino da língua portuguesa, DESFIZERAM-se os preconceitos de “certo” ou “errado”, língua “fácil” ou “difícil”.
- b) Não se PODIA aceitar essas crenças insustentáveis que “produziram uma prática de mutilação cultural”. / Não se PODIAM aceitar essas crenças insustentáveis que “produziram uma prática de mutilação cultural”.
- c) A maioria das críticas à atividade metalingüística ADVINHA de ela ser exclusivista. / A maioria das críticas à atividade metalingüística ADVINHAM de ela ser exclusivista.
- d) As práticas de ensino exclusivamente normativista acabaram por TORNAR-se um estudo estéril, “do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano”. / As práticas de ensino exclusivamente normativista acabaram por TORNAREM-SE um estudo estéril, “do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano”.
- e) As “necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos” soaram como se FOSSE um repúdio à organização clássica de conteúdos na gramática escolar”. / As “necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos” soaram como se FOSSEM um repúdio à organização clássica de conteúdos na gramática escolar”.

(6)

Questão 18: Assinale a alternativa em que a presença/ausência da(s) vírgula(s) implica mudança substancial de sentido:

- a) Precisamos nos livrar de vários mitos, para melhor trabalhar a escrita e a língua padrão. / Precisamos nos livrar de vários mitos para melhor trabalhar a escrita e a língua padrão.
- b) Os professores, que tem preocupação com a prática pedagógica, estão atentos ao que precisa ser tematizado. / Os professores que têm preocupação com a prática pedagógica estão atentos ao que precisa ser tematizado.
- c) Por uma falsa questão, discute-se se há necessidade de ensinar gramática na escola. / Por uma falsa questão discute-se se há necessidade de ensinar gramática na escola.
- d) O modo de ensinar, na escola, deve corresponder a uma prática de reflexão. / O modo de ensinar na escola deve corresponder a uma prática de reflexão.
- e) O Brasil vem, de há muito, necessitando de uma reforma no ensino. / O Brasil vem de há muito necessitando de uma reforma no ensino.

(7)

Questão 19: Assinale a alternativa em que seria perfeitamente adequado o sinal indicativo de crase:

- a) “mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos” (§ 5º) / “mas corresponde à uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos”
- b) “a fala de uma região é melhor do que a de outras” (§ 7º) / “a fala de uma região é melhor do que à de outras”.
- c) “a fala que identifica o aluno a sua comunidade” (§ 8º) / “a fala que identifica o aluno à sua comodidade”.
- d) “a escrita de uma língua não corresponde a nenhuma de suas variedades” (§ 8º) / “a escrita de uma língua não corresponde à nenhuma de suas variedades”.
- e) “saber adequar os recursos expressivos a variedade de língua” (§ 9º) / “saber adequar os recursos expressivos à variedade de língua”.

(8)

Questão 20: Assinale a alternativa em que há quebra do paralelismo gramatical:

- a) Os PCNs negam ser o modelo estabelecido pela gramática tradicional a língua padrão e que corresponda a ele a variedade lingüística de prestígio.
- b) Os PCNs negam ser o modelo estabelecido pela gramática tradicional a língua padrão e corresponder a ele a variedade lingüística de prestígio.
- c) Os PCNs negam que seja o modelo estabelecido pela gramática tradicional a língua padrão e que corresponda a ele a variedade lingüística de prestígio.
- d) Os PCNs dizem não se poder mais afirmar ser o modelo estabelecido pela gramática tradicional a língua padrão e corresponder a ele a variedade lingüística de prestígio.
- e) Os PCNs dizem não se poder mais afirmar que seja o modelo estabelecido pela gramática tradicional a língua padrão e que corresponda a ele a variedade lingüística de prestígio.

Considerando-se o critério estabelecido nesta pesquisa para o que se classificaria como questão de GT, qual seja: questões em que se faz uso da nomenclatura gramatical, seja tendendo a uma abordagem voltada para o uso da língua, seja explicitamente exigindo conhecimento de gramática, enquadram-se nessa categoria as questões 12, 13, 14 e 20.

Na questão 12, pode-se alegar que o candidato não precisa identificar que palavra se classifica como pronome, que ela já vem destacada, cabendo a ele reconhecer que expressão é retomada, mas é possível pensar que o reflexo da utilização dessa nomenclatura no ensino se desdobra, mormente, não no que Possenti (1996, p.90) chama de “uso ativo” dos pronomes, mas, sim, em aulas centradas em listas de definições. Isso é o que sugerem também as questões 13 e 14. Quanto à questão 20, o professor, para levar o aluno a compreender as inadequações que ocorrem por falta de paralelismo, dificilmente conseguirá fazer isso sem passar pela nomeação e reconhecimento de algumas classes, por exemplo.

Parece que o foco da questão 11 está mais no entendimento do sentido do texto, devendo o candidato reconhecer, nos trechos, “o que é” e “o que deve ser”, em termos de modelos para um novo método de trabalhar a produção e a interpretação de textos, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Quanto à questão 16, o enunciado, se analisado sem se considerarem as proposições *a*, *b*, *c*, *d* e *e*, é bastante simples, parecendo ter como objetivo testar a habilidade de leitura do candidato, que teria de perceber a mudança substancial de sentido gerada pelo uso dos verbos no plural. Sem se ater à cobrança de regras de concordância verbal, é isso que a questão cobra, quando se observam as proposições.

Adicionalmente, é preciso comentar o fato de que parece haver uma incongruência entre o enunciado e as proposições, que apresentam frases cujos verbos não admitem, de acordo com a norma padrão, a possibilidade de uma concordância facultativa e verbos que a admitem. Não fica claro o objetivo da questão: o que se quer é que o candidato

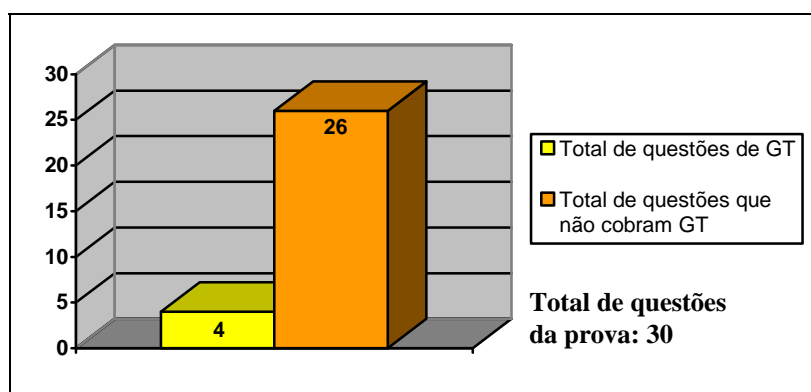
verifique se houve mudança substancial de sentido ou que ele saiba reconhecer quando não é facultativa a concordância verbal?

O gabarito apresentado pelas universidades proponentes da prova para essa questão foi a letra d: “As práticas de ensino exclusivamente normativista acabaram por TORNAR-se um estudo estéril, “do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano”. / As práticas de ensino exclusivamente normativista acabaram por TORNAREM-SE um estudo estéril, “do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano”.” Por que, nesse caso, considerou-se que a oposição singular/plural no verbo implica mudança substancial de sentido, e, em “A maioria das críticas à atividade metalingüística ADVINHA de ela ser exclusivista.”/ “A maioria das críticas à atividade metalingüística ADVINHAM de ela ser exclusivista.”, não? Não parece que o sentido gerado pela concordância do verbo com “maioria” seja semelhante ao que se obtém quando o verbo concorda com “críticas”.

A questão 18 explora a mudança substancial ou não de sentido, gerada pela presença ou pela ausência da vírgula. Como, nesse caso, não se fez menção a justificativas de emprego de vírgula com identificação de termos e orações, a questão não foi classificada como questão de GT.

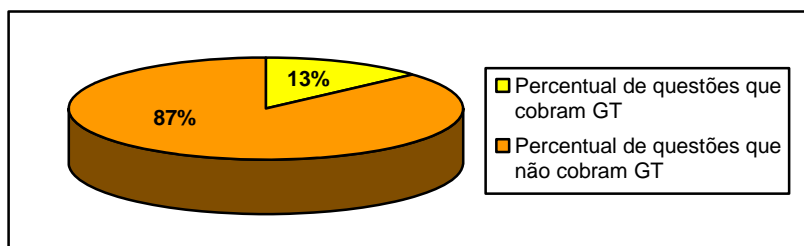
A questão 19 faz uso de palavra (crase) referente a língua, não considerada, no âmbito desta pesquisa, na categoria GT.

Os GRAF. 1, 2, 3 e 4 demonstram a proporção entre o total geral de questões dessa prova e o total de questões de GT.

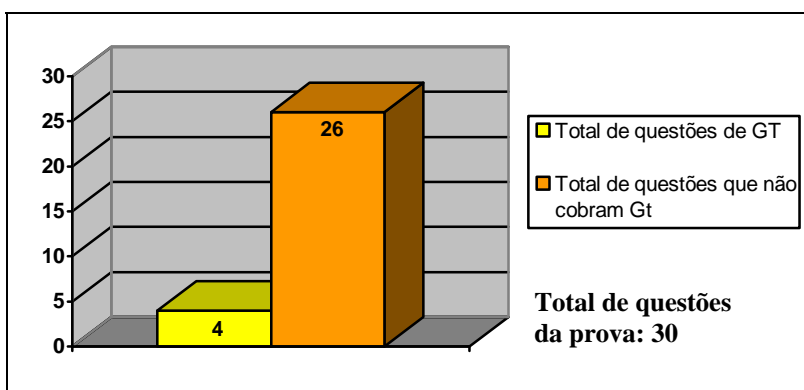


**GRÁFICO 1 - Universidade Federal de Alfenas 2002**

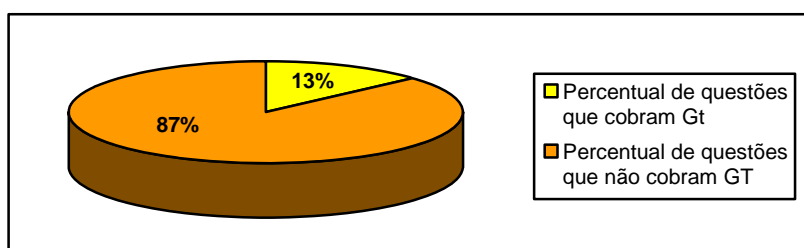




**GRÁFICO 2 - Universidade Federal de Alfenas 2002**



**GRÁFICO 3 - Universidade Federal de Viçosa 2002**



**GRÁFICO 4 - Universidade Federal de Viçosa 2002**

### 3. 1. 2 Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI

Na prova<sup>2</sup>, apresenta-se um texto literário (excerto da obra *Fogo Morto*, de José Lins do Rego), com base no qual são propostas sete questões, numeradas de 43 a 49. Sempre usando frases extraídas do texto apresentado para leitura, cinco dessas questões exploram aspectos gramaticais, como classificação morfológica dos vocábulos “que”, “o” e “tudo”, além de identificação e classificação de termos da oração e de orações, inserindo-se, portanto, na categoria GT.

<sup>2</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ. *Prova de Português*. Processo seletivo 2002. Questões de 43 a 49.

- (9) Questão 43: A classificação morfológica correta das ocorrências do vocábulo “que” no último período do texto<sup>3</sup> é:
- A) pronome interrogativo / pronome indefinido.
  - B) pronome interrogativo / pronome relativo.
  - C) pronome indefinido / conjunção integrante.
  - D) conjunção integrante / pronome relativo.
  - E) conjunção consecutiva / conjunção explicativa.
- (10) Questão 44: Nos fragmentos “O moleque se fora” e “O velho José Paulino fora casado” temos:
- A) um verbo da 3ª conjugação e um da 2ª, respectivamente.
  - B) verbos diferentes, mas de mesma conjugação, em tempos diferentes.
  - C) verbos diferentes, no mesmo tempo.
  - D) o mesmo verbo conjugado no pretérito-mais-que-perfeito do indicativo.
  - E) nenhuma das anteriores.
- (11) Questão 45: Em relação à frase “Era tudo o que o povo sabia” todas as afirmativas estão corretas, exceto:
- A) O primeiro o é pronome demonstrativo e funciona como sujeito.
  - B) Que é pronome relativo e funciona como objeto direto.
  - C) “O que o povo sabia” é oração subordinada adjetiva restritiva.
  - D) Tudo é pronome indefinido e tem função sintática de predicativo do sujeito.
  - E) “que o povo sabia” é oração subordinada adjetiva restritiva.
- (12) Questão 46: Na frase “A vida daquele povo da casa grande ninguém podia compreender.” é correto afirmar que:
- A) vida é o núcleo do sujeito.
  - B) o núcleo do sujeito é um pronome indefinido substantivo.
  - C) não há objeto direto, pois o verbo é intransitivo.
  - D) o sujeito é a vida daquele povo.
  - E) povo é o núcleo do objeto direto.
- (13) Questão 47: Redigindo o período “A sala de visitas tinha muito quadro, tinha um espelho para o corpo inteiro, tapetes no chão.”, em linguagem culta:
- A) o verbo haver seria empregado no lugar do verbo ter.
  - B) o termo “a sala de visitas” seria adjunto adverbial de lugar, sendo introduzido pela preposição em.
  - C) quadro, espelho e tapetes seriam núcleos do objeto direto.
  - D) a oração não teria sujeito.
  - E) todas as alternativas estão corretas.

---

<sup>3</sup> O último período do texto é “Diziam que o velho todo ano ia ao Recife trocar moedas de ouro que o capitão Tomás deixara para a filha.”

Os GRAF. 5 e 6 demonstram a proporção das questões de GT em relação ao total de questões da prova.

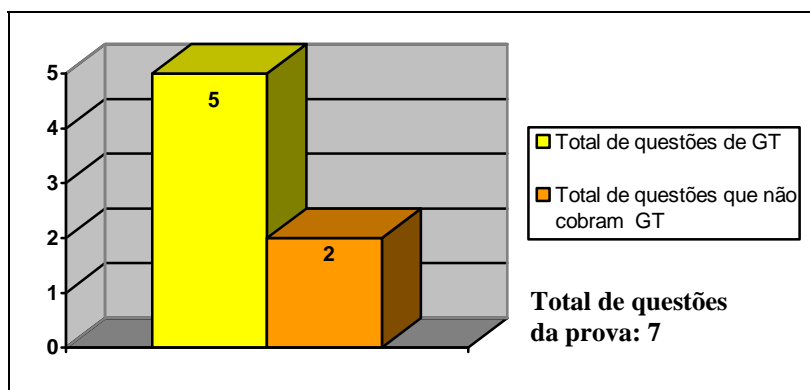


GRÁFICO 5 - Universidade Federal de Itajubá 2002

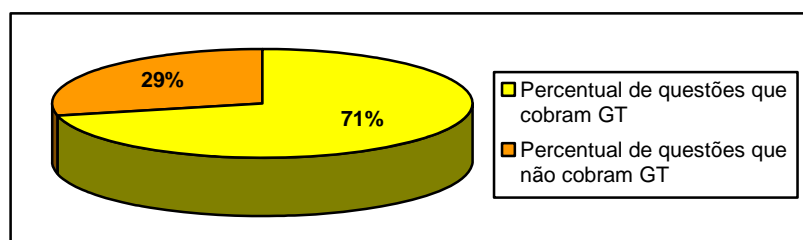


GRÁFICO 6 - Universidade Federal de Itajubá 2002

### 3. 1. 3 Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Apresentando vinte e quatro questões, a prova da Universidade Federal de Juiz de Fora<sup>4</sup> organiza-se em torno de três textos principais. Para o primeiro (fragmento do capítulo *A forma do livro*, da obra *Uma história da leitura*, de Alberto Manguel), são propostas as questões 1 a 8; para o segundo (fragmento do texto *Julho de 1990*, de Paulo Mendes Campos, publicado na edição comemorativa dos 110 anos do *Jornal do Brasil*), são propostas as questões 9 a 13; para o terceiro (*Os três grandes, em números*; quadro publicado no caderno *Ilustrada*, da *Folha de S. Paulo*), são propostas as questões 14 a 16; em seguida, são apresentadas questões de Literatura Brasileira (questões 17 a 24).

Três questões dessa prova citam alguma nomenclatura gramatical, entre as quais duas (questões 8 e 12) foram inseridas na categoria GT. Elas encontram-se transcritas a seguir.

<sup>4</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Prova de Língua Portuguesa e Literaturas*. Processo seletivo 2002. Questões de 01 a 24.

(14)

Questão 08: Leia novamente:

“Minhas mãos, escolhendo um livro que quero levar para a cama ou para a mesa de leitura, para o trem ou para dar de presente, examinam a forma...”  
(1º parágrafo)

A forma verbal “**examinam**” está subordinada a “**minhas mãos**” por um princípio de:

- a) regência verbal.
- b) concordância nominal.
- c) concordância em número e gênero.
- d) colocação pronominal.
- e) concordância em número e pessoa.

(15)

Questão 12: Observe as palavras negritadas abaixo, selecionadas do texto lido:

“A **chamada** democratização da cultura...”  
A **livralhada** sexual é idiota...”

A respeito das formas grifadas acima (-ada), pode-se dizer que:

- a) têm valor semântico distinto.
- b) aplicam-se à mesma classe de palavra.
- c) são invariáveis.
- d) são livres.
- e) formam palavras compostas.

Na questão 08, está clara a abordagem da gramática como um fim em si mesma, a nomeação de um princípio gramatical e não o uso da língua.

No caso da questão 12, uma das proposições de resposta pressupõe que o candidato saiba identificar as classes gramaticais, e outra, que ele saiba reconhecer o processo de formação de palavras.

Nessa prova, a questão 06 aborda emprego de aspas, não se inserindo, portanto, na categoria GT, de acordo com os critérios adotados nesta pesquisa.

(16)

Questão 06: Leia de novo:

“Obviamente, esse ‘**livro**’ não se destinava a ser carregado, mas erguido e consultado como obra de referência.” (3º parágrafo)

O uso das aspas na palavra “**livro**”, no texto, indica que:

- a) O livro mencionado não é uma obra escrita.
- b) a palavra está sendo usada com um sentido oposto ao usual.
- c) o autor optou pela hipérbole para caracterizar esse tipo de exemplar.
- d) a obra mencionada é estrangeira.
- e) o sentido da palavra está sendo ajustado ao presente contexto de uso.

Vejam-se os GRAF. 7 e 8:

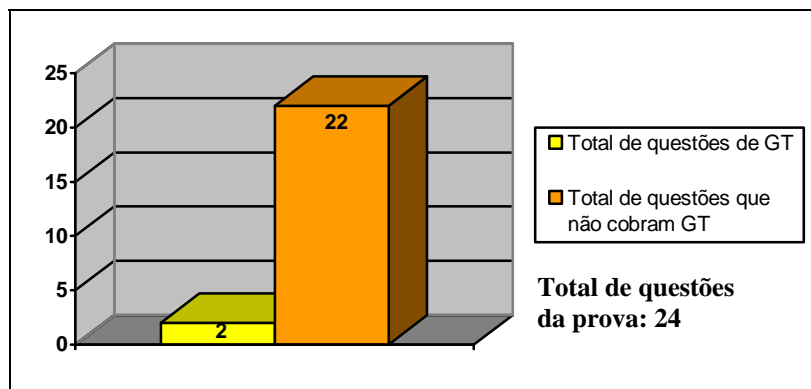


GRÁFICO 7 - Universidade Federal de Juiz de Fora 2002

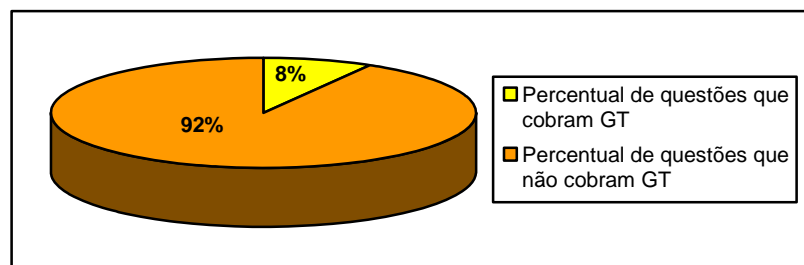


GRÁFICO 8 - Universidade Federal de Juiz de Fora 2002

### 3. 1. 4 Universidade Federal de Lavras – UFPA

Na prova<sup>5</sup>, apresentam-se cinco textos – o primeiro, extraído da revista *Superinteressante*; o segundo, o conto *Segura a onça que eu sou caçador de preá*, de José Cândido de Carvalho; o terceiro, o conto *O amigo da onça*, de Antônio Paulo Pavone; o quarto, sem título, adaptação de um texto de Lélío Costa e Silva, extraído de *O Estado de Minas*. Com base nesses textos são formuladas as questões 1 a 10, seguidas das de Literatura Brasileira, totalizando dezoito questões.

A seguir, encontram-se três questões dessa prova, as quais, de acordo com o critério de categorização utilizado nesta pesquisa, foram classificadas como questões de GT.

<sup>5</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. *Prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. Processo seletivo 2002. Questões de 01 a 18.

(17)

Questão 02: Considerando a estrutura sintática e aspectos gramaticais do texto, indique a alternativa **INCORRETA**.

- O período “Quando terminou o estoque de pó estelar, o planeta parou de crescer e começou a esfriar.” é composto por subordinação e coordenação.
- O adjetivo “estelar” corresponde à locução adjetiva de estrela.
- Na oração “... a Terra acabou por criar uma massa extremamente quente.”, o superlativo absoluto analítico é expresso por meio do advérbio “extremamente”.
- Na oração “... todos os vegetais são capazes de uma mágica.”, o sujeito “todos os vegetais” pode ser substituído por todo vegetal sem alteração do sentido da frase.
- Na oração “vivemos, portanto, em uma casquinha de maçã, a crosta terrestre...” a conjunção grifada expressa uma idéia de conclusão.

(18)

Questão 04: Considerando a estrutura do texto 2, marque a alternativa **INCORRETA**.

- Trata-se de uma narrativa em que se permite identificar a estrutura mais comum desse tipo de texto: apresentação, complicação, clímax e desfecho.
- O tempo verbal que predomina na apresentação é o pretérito imperfeito.
- Caso Bentinho fosse personagem-narrador, o texto deveria ser narrado em primeira pessoa.
- A frase inicial do texto apresenta o protagonista por meio de uma afirmação que se comprova ao longo da narrativa.
- O texto é uma narrativa dialogada, o que se comprova pelo uso dos travessões que indicam mudança do falante.

(19)

Questão 05: Com relação aos elementos destacados no texto, marque a alternativa **CORRETA**.

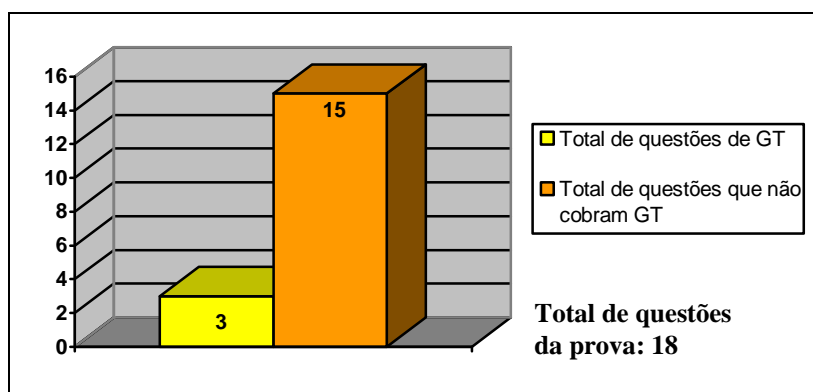
- As palavras “raciocinar” e “racionar”, embora tenham o mesmo radical, têm significados diferentes.
- O acento gráfico da letra i nas palavras “raciocínio” e “juízos” justifica-se pela mesma regra de acentuação.
- Na frase “...um bando de vaga-lumes ainda lhe escreveu...” a concordância verbal só pode ser feita com o coletivo “bando”.
- As ocorrências da vírgula no primeiro parágrafo justificam-se pelo mesmo motivo: isolar o vocativo.
- Além de uma relação sinonímica, as palavras “Razão”, “Causa” e “Motivo” têm o mesmo radical.

Na questão 02, cobra-se do candidato conhecimento sobre classificação de período composto e grau do adjetivo. A proposição *b* pode tornar-se um dificultador para ele chegar à resposta certa, caso não saiba o que significa locução adjetiva. Embora apareça o termo *conjunção* na proposição *e*, ela já se encontra identificada, bastando ao candidato observar o sentido da oração para reconhecer a relação conclusiva a que a afirmativa se refere. Em termos de ensino, no entanto, é possível que o foco do trabalho do professor não se concentre no emprego de conjunções, mas, sim, em apresentar listas delas com suas classificações.

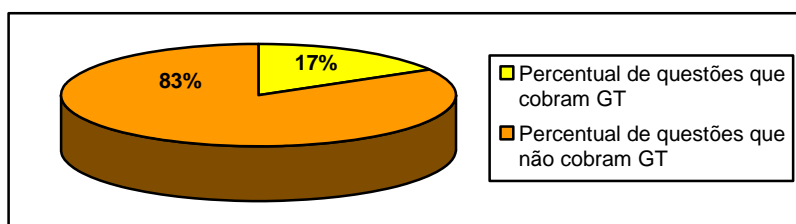
A questão 04 aborda principalmente os elementos da narrativa, mas, de acordo com os critérios adotados nesta pesquisa, ela se classifica como questão de GT, já que a proposição *b* exige que o candidato reconheça o tempo verbal predominante.

Na questão 05, exige-se do candidato conhecimento de estrutura das palavras, regras de acentuação, concordância verbal e justificativa de emprego de vírgula por meio da identificação de um termo da oração.

Os GRAF. 9 e 10 demonstram a proporção entre o número total de questões da prova e o número de questões de GT.



**GRÁFICO 9 - Universidade Federal de Lavras 2002**



**GRÁFICO 10 - Universidade Federal de Lavras 2002**

### 3. 1.5 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Na prova<sup>6</sup>, apresenta-se um texto sem título, de Gabriel Lacerda, publicado em *O Globo*, com base no qual são propostas oito questões (16 a 23). As questões 24 a 30 levam em conta a leitura das obras literárias indicadas previamente para leitura. Nenhuma das quinze questões propostas na prova se insere na categoria GT. Elas abordam compreensão de leitura, identificação das técnicas utilizadas pelo autor na estruturação do texto, substituição de expressões por outras, pedindo-se ao candidato que observe se houve ou não alteração do sentido original.

<sup>6</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. Vestibular 2002. Questões de 16 a 30.

Vejam-se os GRAF. 11 e 12:

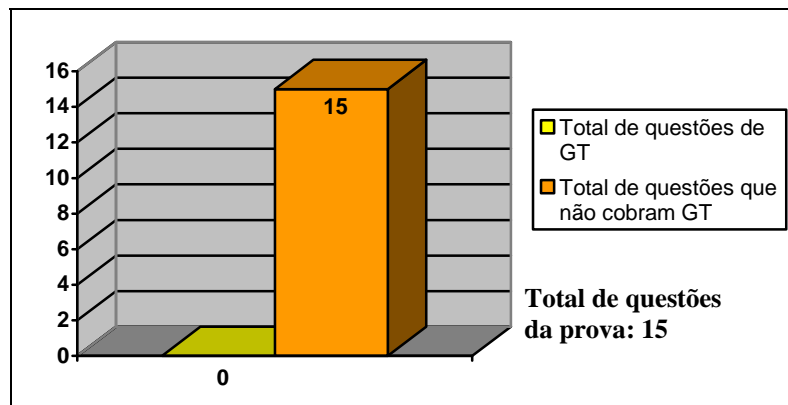


GRÁFICO 11 - Universidade Federal de Minas Gerais 2002

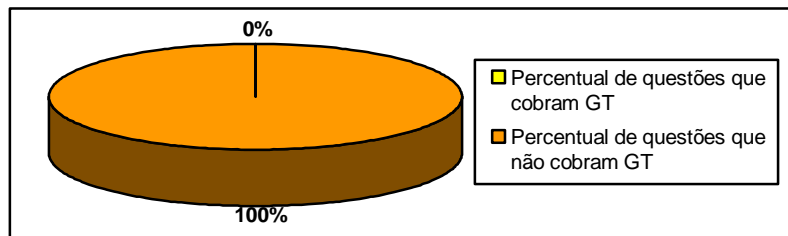


GRÁFICO 12 - Universidade Federal de Minas Gerais 2002

### 3. 1. 6 Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

A prova para ingresso na Universidade Federal de Ouro Preto, no ano de 2002<sup>7</sup>, apresenta treze questões (51 a 63). As questões 57 a 63 referem-se à leitura do texto *A triste história do jegue*, de Wilson Weigl, extraído da revista *Superinteressante*. Do total de questões, apenas uma (questão 61) se insere na categoria GT, pois exige que o candidato identifique determinado termo da oração.

<sup>7</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. *Prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. 1º concurso vestibular/2002. Questões de 51 a 63.



(20)

Questão 61: Leia o que diz a Gramática do Português Contemporâneo a respeito de complemento:

(...) há palavras que completam o sentido de substantivos, de adjetivos, de verbos e de advérbios. As que se ligam por preposição a substantivo, adjetivo ou advérbio chamam-se complementos nominais.

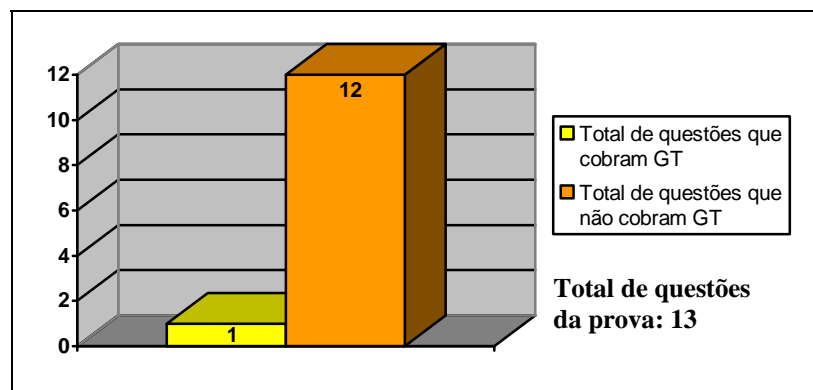
(CUNHA, Celso. Gramática do Português Contemporâneo. 1970. p. 98.)

Portanto é possível dizer que existe, no 3º parágrafo do texto A triste história do jegue, complemento nominal para:

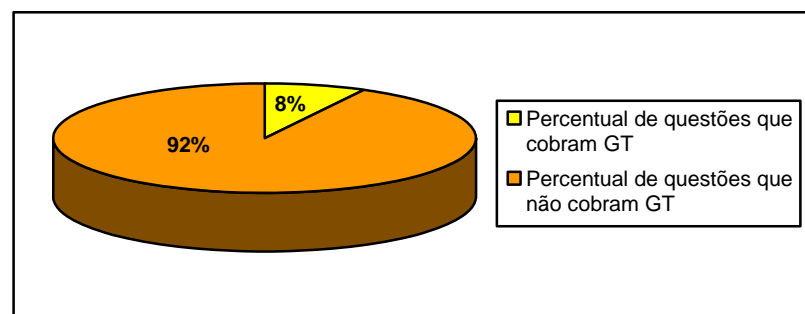
- A) presidente.
- B) defesa.
- C) peças.
- D) proprietários.

Observe-se, nessa questão, que se apresentou a definição de complemento nominal, extraída de uma gramática, o que aparentemente poderia facilitar a sua resolução, mas o foco está na classificação de termos e não no uso da língua.

Os GRAF. 13 e 14 demonstram a proporção entre o número total de questões da prova e o número de questões de GT.



**GRÁFICO 13 - Universidade Federal de Ouro Preto 2002**



**GRÁFICO 14 - Universidade Federal de Ouro Preto 2002**

### 3. 1. 7 Universidade Federal de São João del-Rei – FUNREI/UFESJ

Em dezembro de 2001, quando se deu o vestibular para ingresso no ano letivo de 2002, ainda se chamava FUNREI a Universidade Federal de São João del-Rei, cujo processo seletivo se caracteriza pela aplicação de duas avaliações nas quais há questões de múltipla escolha contemplando o conteúdo de Língua Portuguesa: Prova de Conhecimentos Gerais e Prova de Conhecimentos Específicos. Para efeitos desta pesquisa, somou-se o número de questões proposto nas duas provas, totalizando vinte questões.

A Prova de Conhecimentos Gerais<sup>8</sup>, aplicada no primeiro dia, apresenta três textos e oito questões (26 a 33). O primeiro foi extraído da revista *Superinteressante*, sem citação de título e autor. O segundo, intitulado *Por favor, introduza seu cartão*, também foi extraído da *Superinteressante*, sem citação de autor. Com base nesses dois textos, são propostas as questões 26 a 29. Para o terceiro texto, que é uma anedota publicada em *Seleções – Reader’s Digest*, é proposta a questão 30. As questões restantes tratam das obras literárias indicadas previamente ao candidato para leitura.

Nessa prova, as questões 26 e 27 inserem-se na categoria GT, pois nelas se cobra do candidato classificação de orações e de vozes verbais:

(21)

Questão 26: Observe a frase abaixo:

Como são muito pequenas, **elas não têm força de gravidade suficiente...**  
(linhas 8-9)

Assinale a alternativa cuja estrutura sublinhada possui a mesma classificação sintática da oração acima destacada.

- A) “Agora a sonda Galileu, que passeia há mais de dois anos em torno do planeta gigante e de suas luas...” (linhas 3-4)
- B) “Da observação, os especialistas tiraram duas conclusões.” (linhas 6-7)
- C) “A primeira é que esses jatos de sujeira são arrancados por minimeteoros...” (linha 7)
- D) “O planeta gigante, então, atrai os grãos, que acabam rodopiando. (linhas 9-10)

(22)

Questão 27: Assinale a alternativa que apresenta a forma passiva correta da seguinte oração: *...minimeteoros têm arrancado esses jatos de sujeira...*

- A) ... esses jatos de sujeira são arrancados por minimeteoros...
- B) ... esses jatos de sujeira vêm sendo arrancados por minimeteoros...
- C) ...esses jatos de sujeira eram arrancados por minimeteoros...
- D) ...esses jatos de sujeira têm sido arrancados por minimeteoros...

<sup>8</sup> FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE SÃO JOÃO DEL-REI. *Prova de conhecimentos gerais.* Processo seletivo/2002. Questões de 26 a 33.

A prova aplicada no segundo dia (Prova de Conhecimentos Específicos)<sup>9</sup> apresenta o texto *Um candidato para o Afeganistão*, de Elio Gaspari, publicado na *Folha de S. Paulo*. Com base nesse texto, são propostas doze questões (1 a 12). Apenas a questão 08 foi incluída na categoria GT, por cobrar função sintática de pronome oblíquo.

(23)

Questão 08: Marque a alternativa em que o pronome oblíquo tenha a mesma função do termo destacado na sentença que se segue: “*Não lhe passou pela cabeça chamar a polícia*”.

- A) “Um gaiato acercou-se e tirou-lhe o mocassim que calçava.”
- B) “Faltam-lhe a grandeza e a segurança de Pedro Calmon.”
- C) “Quando lhe devolveram o sapato, retomou a conversa e foi-se embora.”
- D) “Não lhe ocorreu chamar os estudantes de ‘fascistas’.”

Os GRAF. 15 e 16 demonstram o número e a proporção das questões da prova.

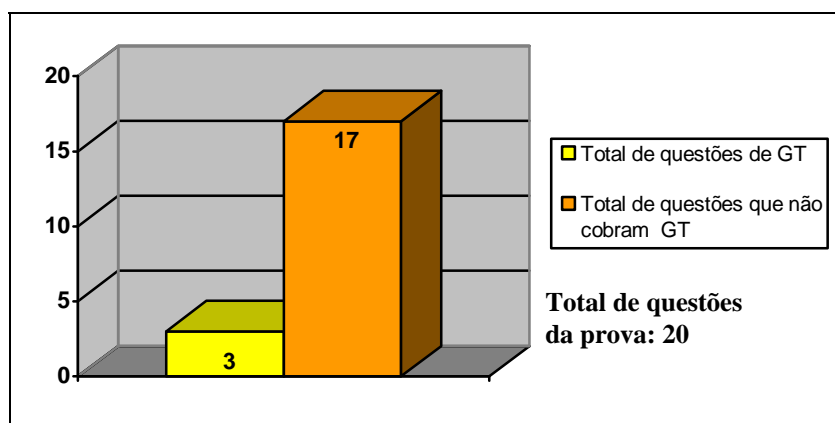


GRÁFICO 15 - Universidade Federal de São João del-Rei<sup>10</sup> 2002

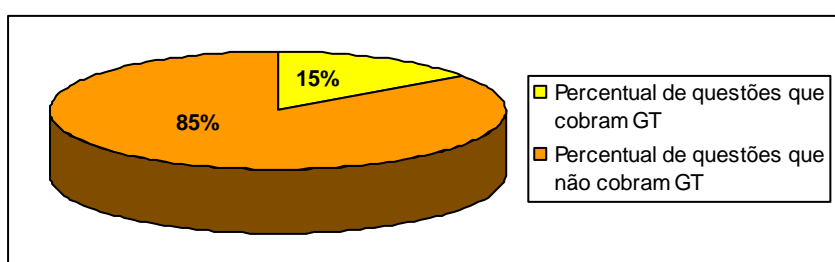


GRÁFICO 16 - Universidade Federal de São João del-Rei<sup>11</sup> 2002

<sup>9</sup> FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE SÃO JOÃO DEL-REI. *Prova de conhecimentos específicos*. Processo seletivo/2002. Questões de 01 a 12.

<sup>10</sup> Em 2002, ainda se chamava FUNREI.

<sup>11</sup> *Idem*.

### 3. 1. 8 Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

A prova analisada<sup>12</sup> tem no cabeçalho a indicação de Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro. São apresentadas oito questões (57 a 64). Quatro delas se estruturam em torno de um fragmento de *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, três, em torno do poema *brasil*, de Oswald de Andrade, e uma se baseia em uma tirinha de Níquel Náusea, publicada na *Folha de S. Paulo*.

Apenas a questão 59 faz menção à nomenclatura gramatical – pronome –, o qual aparece destacado nas frases, cabendo ao candidato identificar o termo a que ele se refere. Como se esclareceu na metodologia deste estudo, entende-se que o reflexo da utilização dessa nomenclatura são aulas centradas em listas de pronomes, com suas definições e classificações, levando a um ensino centrado na metalinguagem.

(24)

Questão 59: No trecho “via-se-**lhes** a tostada nudez dos braços e do pescoço”, o pronome em destaque refere-se a

- (A) saias.
- (B) mulheres.
- (C) homens.
- (D) coxas.
- (E) crianças.

Vejam-se os GRAF. 17 e 18 para se observar a proporção das questões da prova.

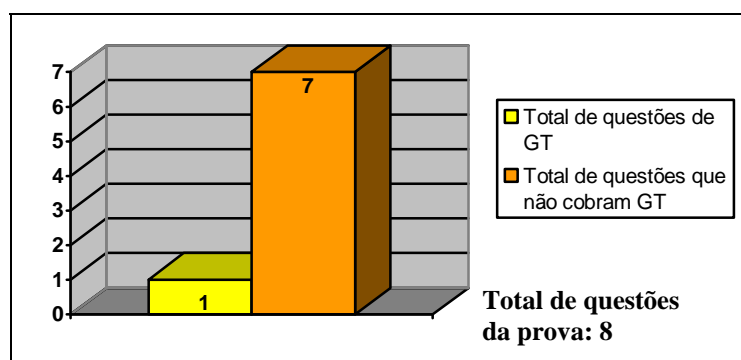


GRÁFICO 17 - Universidade Federal do Triângulo Mineiro 2002

<sup>12</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. *Prova de conhecimentos gerais*. 1ª fase. Primeiro concurso vestibular 2002. Questões de 57 a 64.

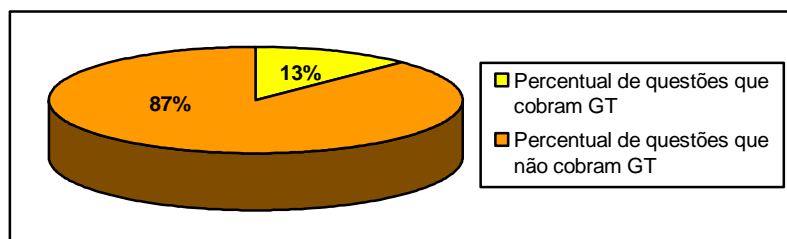


GRÁFICO 18 - Universidade Federal do Triângulo Mineiro 2002

### 3. 1.9 Universidade Federal de Uberlândia – UFU

A prova analisada<sup>13</sup> apresenta dez questões (51 a 60) e dois textos. O primeiro, de Roberto Pompeu de Toledo, sem título expresso, foi publicado na revista *Veja*. O segundo é uma charge de Angeli, publicada na *Folha de S. Paulo*, sob o título *Novo código no Congresso*.

A questão 55 cita o termo *conjunções*, inserindo-se na categoria GT. Entende-se que o emprego dessa nomenclatura pode ter reflexo no ensino, levando a aulas em que se trabalhem listas de definições e classificação.

(25)

Questão 55: “Os parlamentares são todos iguais. Ninguém é chefe de ninguém.”  
(linhas 21-22)

A relação que se estabelece entre as duas orações pode ser explicitada por conjunções que indicam as circunstâncias abaixo, **EXCETO**:

- A) condição
- B) causa
- C) consequência
- D) concessão

<sup>13</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Prova de Língua Portuguesa*. Tipo 1. Processo seletivo/março 2002. 1ª prova comum. Questões de 31 a 40.

Vejam-se os GRAF. 19 e 20, que demonstram a proporção das questões da prova.

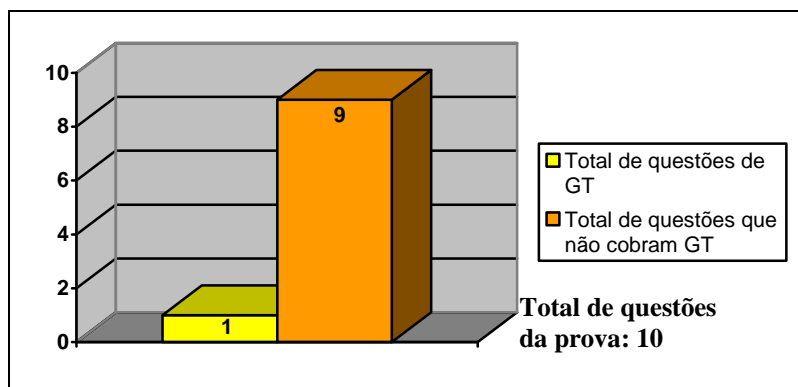


GRÁFICO 19 - Universidade Federal de Uberlândia 2002

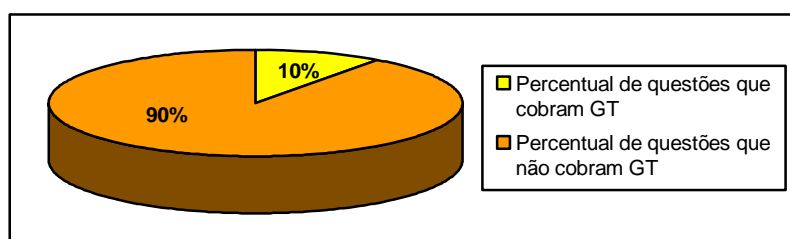


GRÁFICO 20 - Universidade Federal de Uberlândia 2002

### 3. 1. 10 Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM

Na prova aplicada no vestibular para acesso do aluno ao ano letivo de 2002<sup>14</sup>, apresenta-se o texto *Do apagão ao fashion*, de Roberto Pompeu de Toledo, publicado na revista *Veja*. São propostas dez questões no total (54 a 63), sendo as quatro últimas (60 a 63) referentes às obras literárias indicadas ao candidato para leitura. Apenas a questão 58 foi inserida na categoria GT, por cobrar classificação da partícula *se*.

(26)

Questão 58: Leia atentamente os trechos abaixo, transcritos do texto.

- “À noite, ficava-se às escuras.”
- “Mas não é isso que se quer registrar aqui.”
- “Num tempo em que, no Brasil, se dizia “chauffeur de táxi”, soava engraçado aos ouvidos brasileiros o “taxista” dos países de língua espanhola.”
- “Um evento que se realizou na semana passada em São Paulo chamou-se “São Paulo Fashion Week”.”

<sup>14</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. *Prova de conhecimentos gerais*. Tipo 1. 1º processo seletivo de avaliação única de 2002. 1ª etapa. Língua Portuguesa. Questões de 54 a 63.

- “Ora, tenha-**se** a santa paciência.”
- Enquanto **se** vai o inglês “black-out”, derrotado pelo “apagão” de origem espanhola, mas moldado à sonoridade da língua portuguesa, vem outro inglês, “fashion” (...).”
- Como entender movimentos opostos como esses, se tudo que é inglês, segundo **se** pode constatar a olho nu, avança sempre?”
- “Com o que **se** chega ao aperfeiçoamento da regra enunciada acima.”

Em relação à partícula “se” destacada nesses trechos, é **CORRETO** afirmar que

- A) em **quatro** trechos, ela se apresenta como apassivadora da oração em que se encontra.
- B) em **três** trechos, ela é responsável por indeterminar o sujeito da oração da qual faz parte.
- C) em **um** trecho ela é expletiva, podendo ser retirada da frase sem qualquer prejuízo ao sentido da mesma.
- D) em **um** trecho ela assume a função de uma conjunção condicional.

Os GRAF. 21 e 22 demonstram a proporção entre o total geral de questões dessa prova e o total de questões de GT nela presentes.

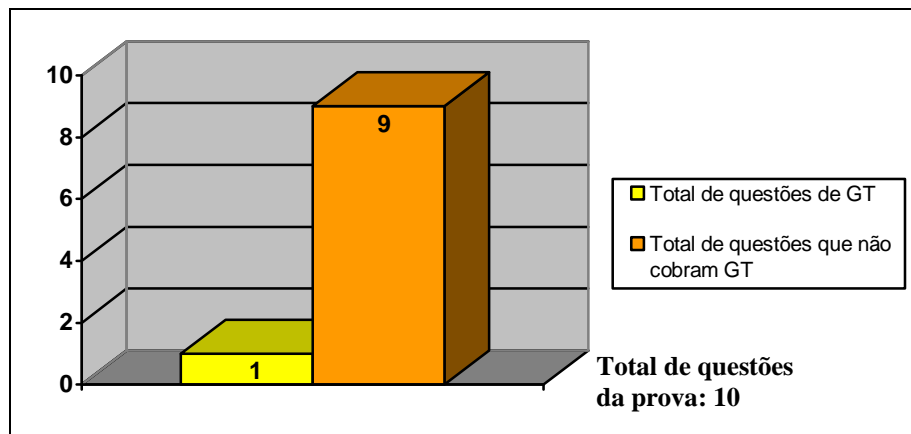


GRÁFICO 21 - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri 2002

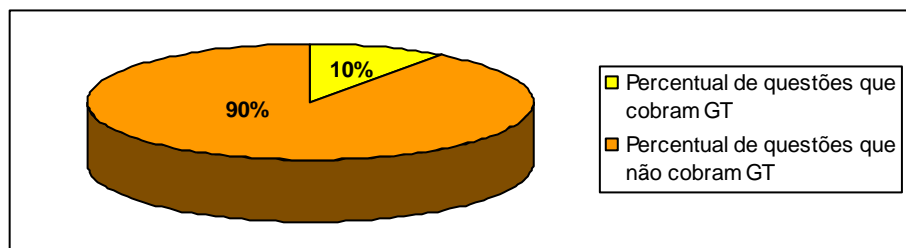
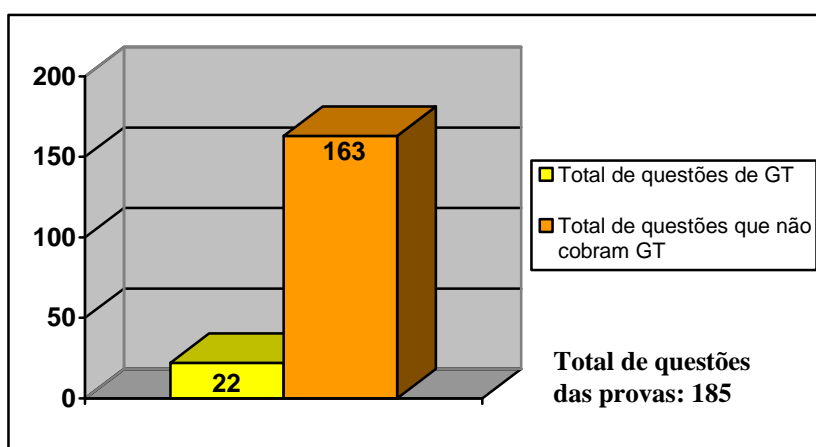


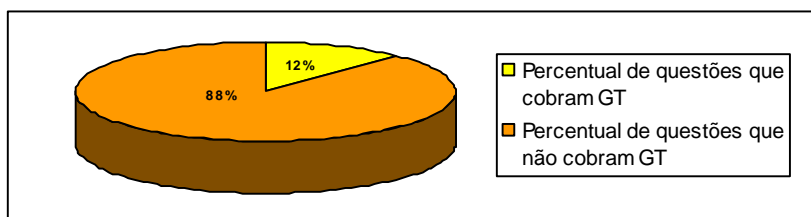
GRÁFICO 22 - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri 2002

### 3.2 Algumas considerações sobre os dados encontrados nas provas de 2002

Os dados analisados nas provas de Língua Portuguesa aplicadas pelas instituições federais de ensino em vestibulares para acesso ao ano letivo de 2002 possibilitam concluir que é baixo o número de questões que têm foco em gramática tradicional. Como se vê no GRAF. 23, num total de 185 questões, 163 não foram inseridas na categoria GT, enquanto 22 o foram. Esse dado corresponde a um percentual de 12%, como se vê no GRAF. 24.



**GRÁFICO 23 - Número de questões que cobram GT nas provas aplicadas pelas universidades federais mineiras no vestibular de 2002**

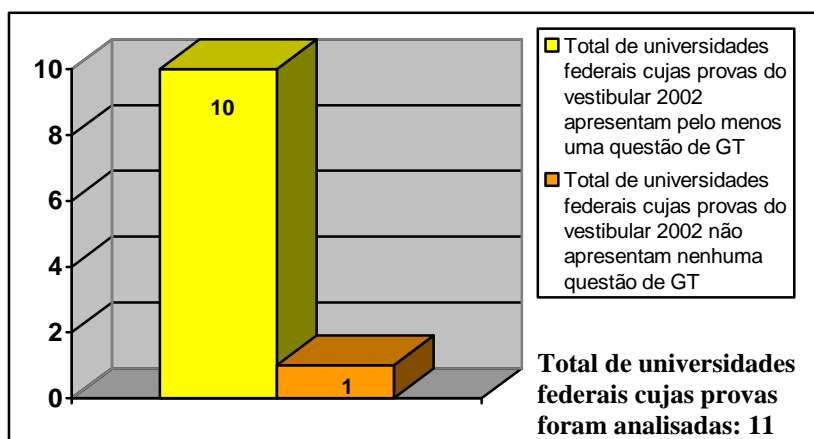


**GRÁFICO 24 - Percentual de questões que cobram GT nas provas aplicadas pelas universidades federais mineiras no vestibular de 2002**

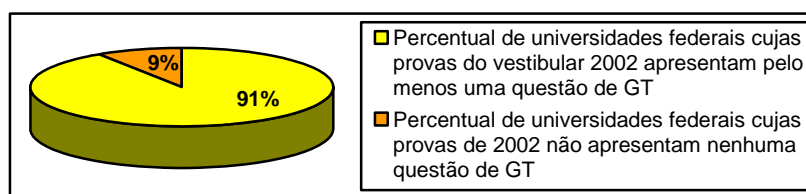
Entretanto, é muito expressivo o número de universidades cujas provas apresentam pelo menos uma questão de GT. Conforme demonstram os GRAF. 25 e 26, as provas de dez dessas instituições, o que corresponde a 91% do total, fazem esse tipo de cobrança. Poder-se-ia dizer que isso não é relevante, já que o número dessas questões, proporcionalmente ao total de questões de cada prova, é baixo. É preciso, todavia, atentar para a possibilidade de que aí talvez esteja a razão de os professores de Língua Portuguesa, nos



ensinos fundamental e médio, insistirem em afirmar que se cobra, sim, gramática tradicional nos vestibulares e em dedicar grande parte do tempo de suas aulas a um estudo limitado às estruturas morfossintáticas, como bem mostrou a pesquisa realizada por Neves (2003), na qual se verificou que os exercícios mais aplicados pelos professores são sobre classes de palavras e sobre funções sintáticas, constituindo 75,56% do total.



**GRÁFICO 25 - Total geral de universidades federais cujas provas do vestibular de 2002 apresentam pelo menos uma questão de GT**



**GRÁFICO 26 - Percentual de universidades federais cujas provas do vestibular de 2002 apresentam pelo menos uma questão de GT**

A TAB. 1, apresentada a seguir, resume, numericamente, os dados analisados e os resultados encontrados nessa análise das provas dos vestibulares para acesso do candidato ao ano letivo de 2002, aplicadas pelas universidades federais mineiras.

**TABELA 1**  
**Análise das provas de Língua Portuguesa dos vestibulares para ingresso do aluno no início de 2002, aplicadas pelas universidades federais mineiras**

Dados	Total
Universidades federais cujas provas foram analisadas	11
Provas analisadas	11
Universidades cujas provas apresentam pelo menos uma questão de GT	10
Questões analisadas	185 <sup>15</sup>
Questões que não cobram GT	163
Questões que cobram GT	22 <sup>16</sup>

### 3.3 Provas para ingresso do candidato no ano letivo de 2006

#### 3.3.1 Universidade Federal de Alfenas e Universidade Federal de Viçosa – UNIFAL e UFV

Na prova<sup>17</sup>, apresentam-se dois textos. Doze questões (1 a 12) estruturam-se em torno do primeiro, intitulado *Sushi or not sushi?*, de Riad Younes, e publicado na revista *Carta Capital*. O segundo texto é a canção *Palavras repetidas*, de Gabriel O Pensador, Aninha Lima e Legião Urbana. Com base nesse texto, são propostas oito questões (13 a 20). As questões restantes referem-se às obras literárias indicadas previamente ao candidato para leitura. No total, a prova apresenta trinta questões, entre as quais se encontram quatro que mencionam algum termo da nomenclatura gramatical. São elas:

(27)

Questão 09: “Ingerido, o parasita aloja-se discretamente no intestino do apreciador de peixes crus.” (§ 2)  
 “[...] e qual seria o tratamento desse vilão?” (§ 4)

As palavras cujos sufixos apresentam a mesma função e significado dos que aparecem em “apreciador” e “tratamento” são, respectivamente:

- a) saudável / incidência
- b) remetente / elaboração

<sup>15</sup> Computou-se o número de questões da prova aplicada no vestibular da Universidade Federal de Viçosa, mesmo sendo ela igual à aplicada no vestibular da Universidade Federal de Alfenas.

<sup>16</sup> *Idem*.

<sup>17</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. *Prova de Língua Portuguesa e Literatura*. Processo seletivo 2006. Questões de 01 a 30.

- c) limpeza / esperança
- d) preventivo / formosura
- e) frescor / realismo

É pouco provável que o candidato resolva de forma exitosa essa questão sem que tenha conhecimento das funções e do significado dos sufixos, por isso ela foi inserida na categoria GT.

As questões 10, 16 e 18 também foram inseridas na categoria GT pelos desdobramentos que elas podem gerar no ensino, levando o professor a trabalhar listas de definições e classificação (conectivos, tempos verbais primitivos e derivados).

(28)

Questão 10: Assinale a alternativa em que NÃO há correspondência entre o conectivo em destaque e o valor lógico-semântico expresso entre parênteses:

- a) “Os sintomas, quando ocorrem, são vagos e inespecíficos.” (§ 3) / temporalidade.
- b) “As larvas crescem entre 5 e 25 centímetros por dia e atingem tamanhos enormes.” (§ 6) / adição.
- c) “[...] se os esgotos não forem adequadamente tratados [...]” (§ 7) / concessão.
- d) “Por isso sua real incidência é muito subestimada no mundo todo.” (§ 8) / conclusão.
- e) “Mas não há uma fiscalização sistemática nas carnes nacionais nem nas estrangeiras.” (§ 15) / contraste.

(29)

Questão 16: “Ainda que eu gritasse os gritos de todas as legiões” (7ª estrofe)

Das alternativas abaixo, aquela em que a substituição do conectivo em destaque NÃO acarreta substancial mudança de sentido é:

- a) Quando eu gritasse os gritos de todas as legiões.
- b) Embora eu gritasse os gritos de todas as legiões.
- c) Para que eu gritasse os gritos de todas as legiões.
- d) Quanto mais eu gritasse os gritos de todas as legiões.
- e) Como eu gritasse os gritos de todas as legiões.

(30)

Questão 18: Verbos derivados seguem, quase sempre, o padrão de flexão dos primitivos que lhes deram origem. Na linguagem popular, entretanto, é comum flexioná-los como se fossem verbos regulares. Assinale a alternativa em que a forma verbal em destaque está CORRETAMENTE flexionada, de acordo com a norma-padrão:

- a) Quando a secretária depor na CPI, as coisas se esclarecerão.
- b) Se a testemunha intervir favoravelmente, o réu será absolvido.
- c) Quando você reaver a agenda da secretária, ficará surpreso.
- d) Alguns jornalistas anteviram toda essa confusão política.
- e) O depoimento do empresário levará o político à prisão se conter as informações anunciadas.

Os GRAF. 27, 28, 29 e 30 demonstram a proporção das questões que cobram GT em relação ao total de questões apresentadas na prova da Universidade Federal de Alfenas e da Universidade Federal de Viçosa.

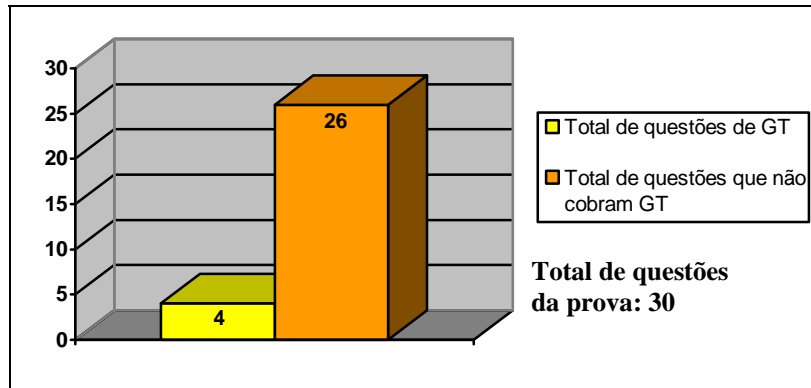


GRÁFICO 27 - Universidade Federal de Alfenas 2006

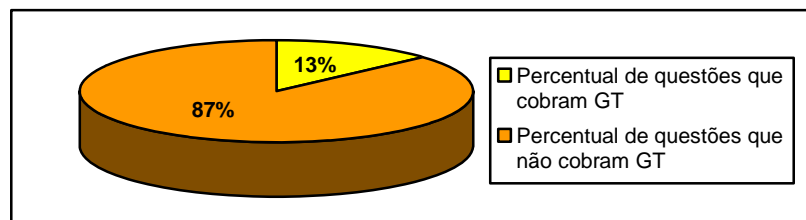


GRÁFICO 28 - Universidade Federal de Alfenas 2006

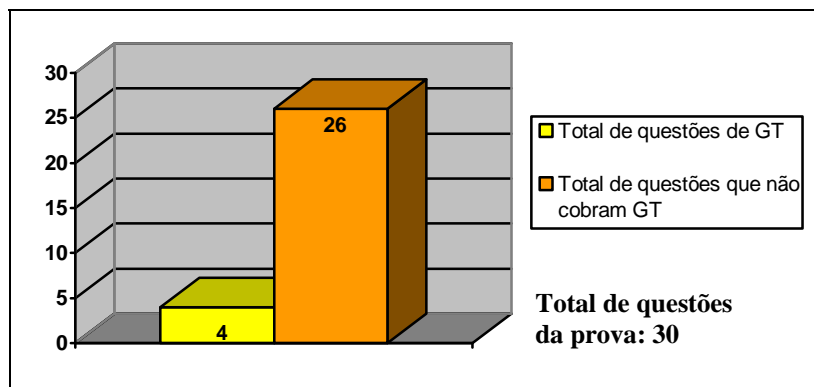


GRÁFICO 29 - Universidade Federal de Viçosa 2006

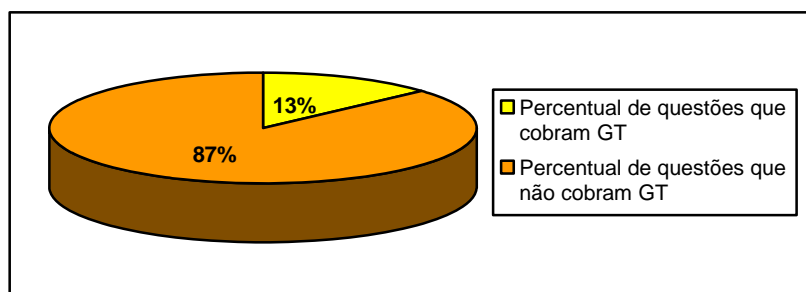


GRÁFICO 30 - Universidade Federal de Viçosa 2006

### 3. 3.2 Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI

Na prova<sup>18</sup>, são apresentados fragmentos que foram extraídos das obras literárias indicadas ao candidato para leitura e, com base neles, propõem-se sete questões. Entre elas, duas mencionam nomenclatura gramatical e se inserem na categoria GT. Ei-las:

(31)

Questão 37: Faça a correlação adequada, observando o que se encontra em cada um dos fragmentos extraídos de poemas de Gregório de Matos. Após, marque a alternativa correta.

I

Senhora minha, se de tais clausuras  
tantos doces mandais a ua formiga,  
que esperais vós agora que vos diga,  
se não forem muchíssimas doçuras?

II

Foi ali hospedado o Dom Bribote  
como convinha não, como com vinho.

III

O ódio é da alma infame companhia,  
a paz deixou-a Deus à cristandade;  
mas arrastar por força ua vontade,  
em vez de caridade é tirania.

IV

Se sabe o preclaríssimo Lencastro  
que tais serviços fazes às armadas,  
creio que há de fazer de ti um condado.

- ( ) Há um jogo de palavras que, na linguagem falada, percebe-se pela alternância entre “a” e “o”, mas, na escrita, observa-se por uma outra estrutura sintática e semântica.
- ( ) O sufixo *-íssimo*, formador do grau superlativo sintético nos adjetivos e advérbios, foi utilizado, por analogia, no pronome adjetivo indefinido muitas.
- ( ) Ocorre um adjetivo no grau superlativo absoluto sintético.
- ( ) A inversão dos termos da oração no segundo verso dessa estrofe originou um objeto direto pleonástico.

- A. III, I, IV, II.
- B. II, I, IV, III.
- C. II, IV, I, III.
- D. III, II, I, IV.

É possível que o candidato consiga, sem conhecimento a respeito de graus de adjetivos e advérbios, resolver, por observação e comparação, a segunda e a terceira

<sup>18</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ. *Prova de Língua Portuguesa. Vestibular 2006. Prova 1.* Questões de 34 a 40.

proposições, mas não chegará a bom termo com a quarta, se não souber reconhecer um objeto direto pleonástico.

(32)

Questão 39: (...) *Por que o tinham feito padre? (...) Ele não abdicava voluntariamente a virilidade do seu peito! Tinha-no impellido para o sacerdócio como um boi para o curral!*

*Então passeando excitado pelo quarto, levava as suas acusações mais longe, contra o Celibato e a Igreja: por que proibia ela aos seus sacerdotes, homens vivendo entre homens, a satisfação mais natural, que até têm os animais? Quem imagina que desde que um velho bispo diz – serás casto – a um homem novo e forte, o seu sangue vai subitamente esfriar-se? E que uma palavra latina – accedo – dita a tremer pelo seminarista assustado, será o bastante para conter para sempre a rebelião formidável do corpo? E quem inventou isto? Um concílio de bispos decrepitos, vindos do fundo dos seus claustros, da paz das suas escolas, mirrados como pergaminhos, inúteis como eunucos! Que sabiam eles da Natureza e das suas tentações? Que viessem ali duas, três horas para o pé da Ameliazinha, e veriam, sob a sua capa de santidade, começar a revoltar-se-lhes o desejo! Tudo se ilude e se evita, menos o amor! E se ele é fatal, por que impediram então que o padre o sinta, o realize com pureza e dignidade? É melhor talvez que o vá procurar pelas vielas obscenas! – Porque a carne é fraca! (...)*

*O seu amor era pois uma infração canônica, não um pecado da alma: podia desagradar ao senhor chantre, não a Deus; seria legítimo num sacerdócio de regra mais humana. Lembrava-se de se fazer protestante: mas onde, como? Parecia-lhe mais extraordinariamente impossível que transportar a velha Sé para cima do monte do Castelo.*

Com relação ao excerto de “O crime do Padre Amaro”, está correto afirmar:

- A. O trecho sublinhado no texto apresenta o uso do processo de subordinação por meio de um verbo no infinitivo.
- B. Ainda no mesmo trecho, os adjetivos decrepitos, mirrados e inúteis estabelecem uma metáfora para a natureza humana.
- C. Em “É melhor talvez que o vá procurar pelas vielas obscenas!” ocorre um substantivo no grau diminutivo.
- D. Eça de Queiroz comete uma infração gramatical ao empregar um pronome pessoal do caso reto como objeto direto na passagem “...por que proibia ela aos seus sacerdotes...?”

Essa questão foi inserida na categoria GT, levando-se em conta, por exemplo, que, para resolver a proposição *a*, o candidato precisa saber reconhecer o uso do processo de subordinação e verbos em forma nominal, enquanto a proposição *d* exige que ele saiba identificar um pronome pessoal do caso reto em função de objeto direto.

Os GRAF. 31 e 32 demonstram a proporção das questões que cobram GT em relação ao total de questões apresentadas na prova.

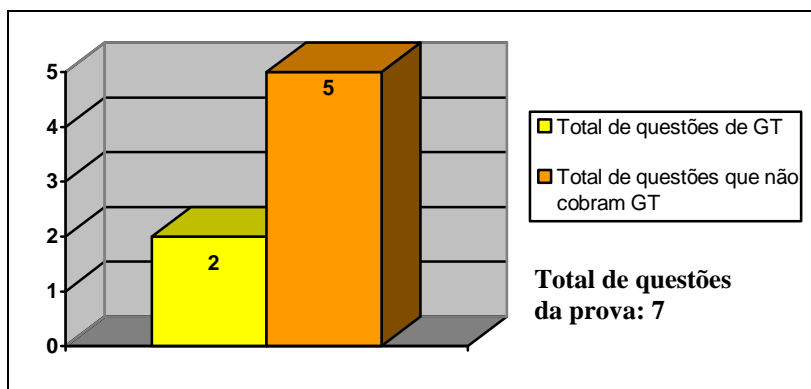


GRÁFICO 31 - Universidade Federal de Itajubá 2006

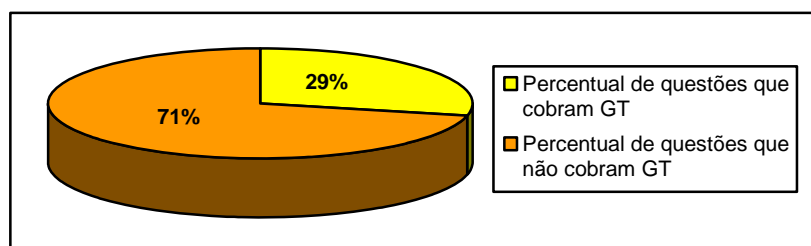


GRÁFICO 32 - Universidade Federal de Itajubá 2006

### 3. 3.3 Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

A prova<sup>19</sup> é composta de vinte e quatro questões, organizadas em torno de cinco textos. O primeiro constitui-se de um fragmento do texto *A impostura da neutralidade*, de Eugênio Bucci, publicado no livro *Sobre Ética e Imprensa*. Para esse texto são propostas nove questões (1 a 9). Para o segundo – *A lâmpada de Érico*, de Carlos Heitor Conny, publicado na *Folha de S. Paulo* –, são propostas sete questões (10 a 16). Para o terceiro, um soneto de Álvaro de Campos, as questões 17 e 18. As questões 19 e 20 referem-se ao quarto texto, o poema *Andorinha*, de Manuel Bandeira. A questão 24 organiza-se com base em um fragmento da obra *O conto da ilha desconhecida*, de José Saramago.

Duas questões da prova – a oitava e a nona – citam alguma nomenclatura gramatical. A questão 08 aborda emprego de aspas, não se inserindo, de acordo com critérios adotados nesta pesquisa, na categoria GT. Já a questão 09, sim, por seus possíveis reflexos no ensino, podendo levar o professor a trabalhar listas de pronomes, focando classificação.

<sup>19</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Prova de Língua Portuguesa e Literaturas*. 1ª etapa do vestibular 2006. Questões de 01 a 24.

(33)

Questão 08: Leia novamente:

(I) (...) “Ela presume a postura do ‘homem-de-Marte’, o estado de alheamento total” (...) (2º parágrafo, linha 17)  
 (II) (...) “Não raro, a fantasia do “homem-de-Marte” acaba ajudando a erguer (...)” (2º parágrafo, linhas 17 e 18)

O uso de aspas em ‘homem-de-Marte’ (I) e “homem-de-Marte” (II) pode ser justificado por:

- ser uma citação, em (I), e reforçar a ironia no termo, em (II).
- indicar uma oposição, em (I), e referir-se a termos jornalísticos, em (II).
- indicar uma criação de termo, em (I), e ser uma referência a um termo citado, em (II).
- garantir o distanciamento do autor em relação aos termos e citações usados em seu texto.
- ser referência à fala do outro, nos dois casos, reforçando o argumento de autoridade nesse texto.

(34)

Questão 09: Leia novamente:

“(…) Resultam daí os relatos supostamente isentos, por trás **dos quais** o jornalista se esconde como se sua pessoa(…)” (5º parágrafo, linhas 33 e 34)  
 “(…) A máxima segundo **a qual** deve aparecer é o fato (...)” (5º parágrafo, linhas 35 e 36)  
 “(…) A segunda variante **pela qual** o jornalista simula neutralidade (...)” (6º parágrafo, linha 41)

Observa-se, nos exemplos acima, o uso dos pronomes relativos, de acordo com a língua padrão. Em qual dos exemplos abaixo há a VIOLAÇÃO da regra desse uso?

- “Esse é o livro de Bucci sobre o qual lhe falei o mês passado”.
- “Todas pessoas<sup>20</sup> com quem converso têm a mesma visão sobre o jornalismo”.
- “A neutralidade da qual se cobra dos jornalistas é motivo de polêmica ainda hoje”.
- “As diversas tendências do jornalismo sobre as quais dissertou Bucci ganharam destaque na revista Isto Sim”
- “O princípio segundo o qual o jornalista não deve se envolver com a matéria é bastante relativo”.

Vejam-se os GRAF. 33 e 34, que demonstram os resultados encontrados:

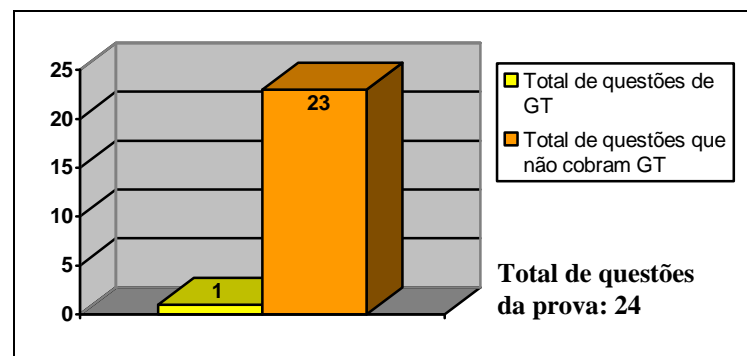


GRÁFICO 33 - Universidade Federal de Juiz de Fora 2006

<sup>20</sup> Observe-se que, na proposição *b*, faltou o artigo antes do substantivo *pessoas*, mas assim a questão apareceu na prova.



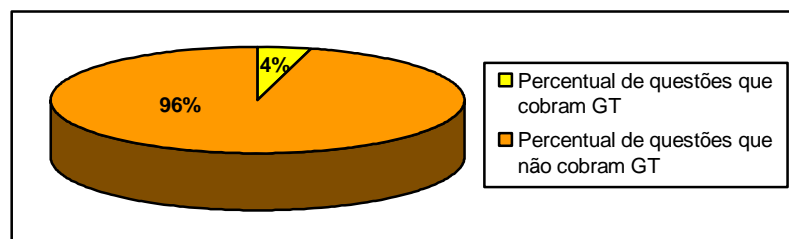


GRÁFICO 34 - Universidade Federal de Juiz de Fora 2006

### 3.3.4 Universidade Federal de Lavras – UFLA

Dois textos orientam a formulação das questões 1 a 11 na prova<sup>21</sup>. Para o primeiro texto, de Márcia Bartusiak, intitulado *Além do Big Bang – O universo mutante de Einstein*, publicado na revista *National Geographic*, são propostas seis questões (1 a 6). Para o segundo texto, um fragmento do livro *Como vejo o mundo*, de Albert Einstein, são propostas cinco questões (7 a 11). As restantes (12 a 18) abordam estilo de época e as obras literárias indicadas ao candidato previamente para leitura. No total, a prova é composta de dezoito questões.

Quatro delas, ao fazerem uso da nomenclatura gramatical (identificação de modos verbais, pronomes, advérbio, além de funções anafórica e catafórica), podem levar a um ensino focado em definições e classificações.

É interessante observar que se percebe, na proposição *c* da questão 04, a cobrança das funções anafórica e catafórica, anúncio do que anda ocorrendo em algumas salas de aula e em alguns materiais didáticos: a utilização de novos termos lingüísticos, oriundos da Lingüística Textual e da Análise do Discurso, aumentando, muitas vezes, a dificuldade do aluno em lidar com esses termos e reduzindo as contribuições significativas dessas duas áreas de conhecimento da Lingüística. Os reflexos disso no ensino são, por vezes, desastrosos, pois o aluno investe muito tempo tentando aprender os nomes técnicos apresentados pelo professor do que fazendo uso do que realmente interessa para se aprimorar como leitor e como produtor de textos. Novamente, incorre-se naquilo que Bagno (2004, p. 119) considera como despender tempo aprendendo sobre a *mecânica do idioma*. Retome-se aqui a analogia que esse autor estabelece entre o que ocorre com alguém que se propõe a aprender a dirigir um automóvel e o que ocorre nas aulas de Língua Portuguesa, como se apresentou na página 26 deste estudo.

<sup>21</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. *Prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. Processo seletivo 2006. Questões de 01 a 18.

Numa auto-escola, o instrutor não despande seu tempo a ensinar o nome de cada peça, de cada parafuso, de cada correia, de cada fio que se encontra no motor, a explicar como uma parte se encaixa na outra, o lugar que cada uma deve ocupar para permitir o funcionamento do automóvel. Passando por isso, ele poderá tornar-se um mecânico ou algo semelhante, mas não necessariamente aprenderá a dirigir o carro. Cabe ao professor, não ao aluno, conhecer a *mecânica do idioma*.

Apresentam-se a seguir as quatro questões às quais se fez referência:

(35)

Questão 03: Na frase “É improvável que algo assim possa existir!” (linha 16), o emprego do modo subjuntivo do verbo grifado justifica-se porque

- expressa ordem, conselho, pedido.
- expressa um fato certo, uma certeza.
- expressa um fato situado no tempo presente.
- exprime um fato provável, duvidoso, hipotético.
- assume, nesse contexto, função de realce.

(36)

Questão 04: No fragmento “Einstein, porém, não ficou satisfeito com isso. A relatividade restrita era justamente isto – restrita.” (linhas 32 e 33), a diferente forma do emprego dos pronomes demonstrativos justifica-se pelo fato de

- “isso” referir-se a tempo passado e “isto” indicar o tempo presente.
- “isso” indicar a proximidade do objeto com a pessoa com quem se fala e “isto” indicar que está perto da pessoa que fala.
- “isso” anunciar um fato (função anafórica) e “isto” retomar um fato (função catafórica).
- “isso” distanciar no espaço e no tempo as pessoas e as coisas e “isto” reunir o sentido de atualização ao de determinação.
- “isso” retomar o fato referido anteriormente e “isto” anunciar o fato que será referido posteriormente.

(37)

Questão 07: No trecho “Minha condição humana me fascina. Conheço o limite de minha existência e ignoro por que estou nesta terra, mas às vezes o pressinto.” (linhas 1 e 2), o pronome grifado retoma

- a sua condição humana.
- o limite de sua existência.
- o motivo de ele estar nesta terra.
- a sua ignorância existencial.
- o pressentimento de sua existência limitada.

(38)

Questão 08: Nas alternativas seguintes, o advérbio destacado indica o ponto de vista do autor, **EXCETO**:

- “E cada dia, milhares de vezes, sinto minha vida – corpo e alma – INTEGRALMENTE tributária do trabalho...” (linhas 7 e 8).
- “... têm por nome a riqueza, a glória, o luxo. Desde moço, já as desprezava CONSTANTEMENTE”. (linhas 20 e 21).
- “... e se não me obstino INCANSAVELMENTE em perseguir este ideal...”
- “... porque o sorriso e a felicidade deles me condicionam INTEIRAMENTE...” (linhas 4 e 5).
- “... este ideal ETERNAMENTE inacessível na arte e na ciência...” (linhas 18 e 19).

Os GRAF. 35 e 36 demonstram a proporção entre o total geral de questões dessa prova e o total de questões de GT.

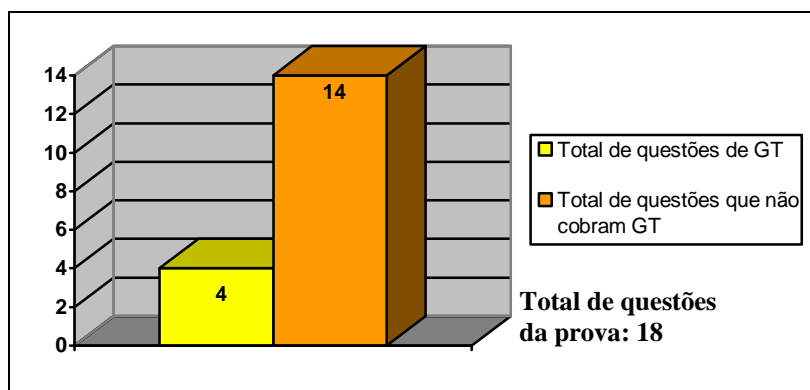


GRÁFICO 35 - Universidade Federal de Lavras 2006

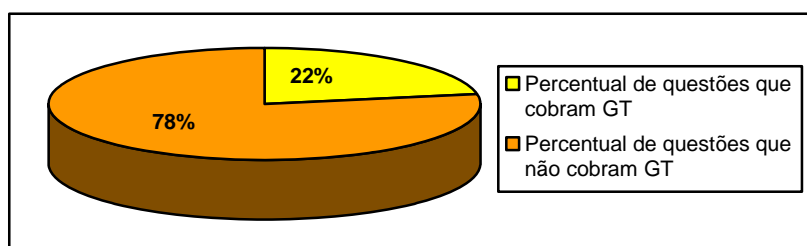


GRÁFICO 36 - Universidade Federal de Lavras 2006

### 3.3.5 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

*O contrato de casamento*, de Stephen Kanitz, texto publicado na revista *Veja*, serve de referência para a proposição de sete das quinze questões da prova aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais, no vestibular de 2006<sup>22</sup>. Como demonstram os GRAF. 37 e 38, nenhuma delas trata de gramática como um fim em si mesma. Elas se concentram na compreensão da leitura, seja do texto apresentado, seja das obras literárias indicadas.

A questão 07 dessa prova cita uma nomenclatura gramatical – *aspas* –, tendo foco no emprego desse sinal, não sendo, por isso, inserida na categoria GT.

<sup>22</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. Vestibular 2006. 1ª etapa. Caderno 1. Questões de 01 a 15.

(39)

Questão 07: É **CORRETO** afirmar que, entre as funções do emprego de aspas no texto, **NÃO** se inclui a de

- A) explicar um ponto de vista mais detalhadamente.
- B) chamar a atenção do leitor para o termo destacado.
- C) indicar a citação textual da fala de outra pessoa.
- D) demarcar a interrupção da argumentação do autor.

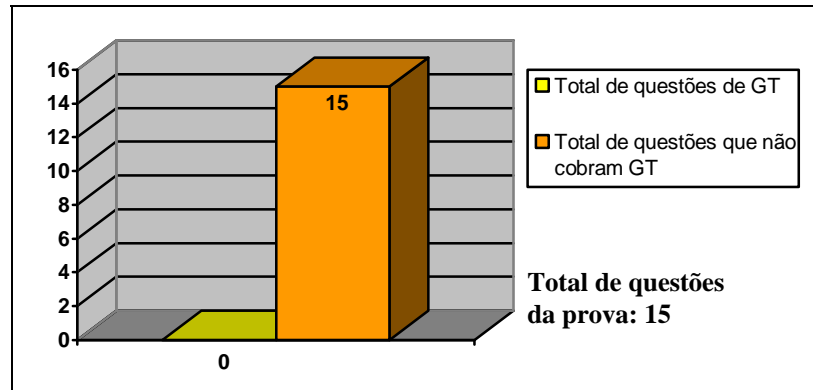


GRÁFICO 37 - Universidade Federal de Minas Gerais 2006

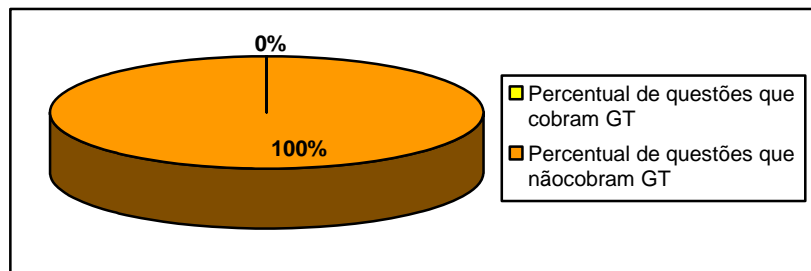


GRÁFICO 38 - Universidade Federal de Minas Gerais 2006

### 3.3.6 Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

Em falta da prova aplicada no primeiro vestibular de 2006, foi feita a análise da que foi aplicada no segundo. Essa prova<sup>23</sup> apresenta um total de treze questões, entre as quais cinco (51 a 55) se referem ao texto *Vergonha nacional*, publicado no jornal *Estado de Minas*, e duas (56 e 57) ao editorial *Dois razões para otimismo*, publicado na revista *Veja*. As questões restantes (58 a 63) abordam as obras indicadas previamente para leitura.

Dois das treze questões citam um termo da oração – sujeito – e uma classe de palavras – pronome relativo (questões 51 e 54). Ambas foram inseridas na categoria GT,

<sup>23</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. *Prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. 2º vestibular 2006. Questões de 51 a 63.

sendo que a questão 51 cobra a identificação do termo sujeito, que, no caso, é um sujeito oracional. Demonstram-se esses dados nos GRAF. 39 e 40.

(40)

Questão 51: “Que o brasileiro lê pouco – apenas 1,8 livro não escolares por ano – é fato notório.” (linha 01)

O sujeito de “é fato notório” é:

- A) apenas 1,8 livro
- B) o brasileiro
- C) Que o brasileiro lê pouco
- D) apenas 1,8 livro não escolares por ano

(41)

Questão 54: “O péssimo ensino do português está em debate desde o fim dos anos 60 e foi tratado com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), **que** preconizava o ensino básico de seis horas.”

O **que** destacado no período acima é um pronome relativo e pode ser substituído, sem causar problema sintático e nem prejuízo semântico, por:

- A) onde
- B) cujo
- C) quem
- D) o qual

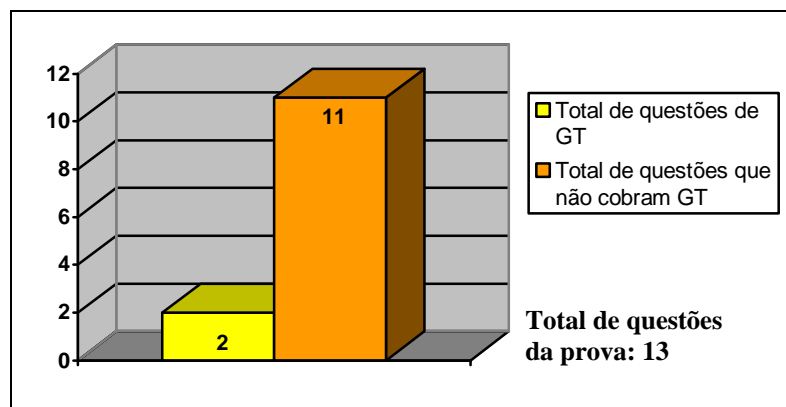


GRÁFICO 39 - Universidade Federal de Ouro Preto 2006

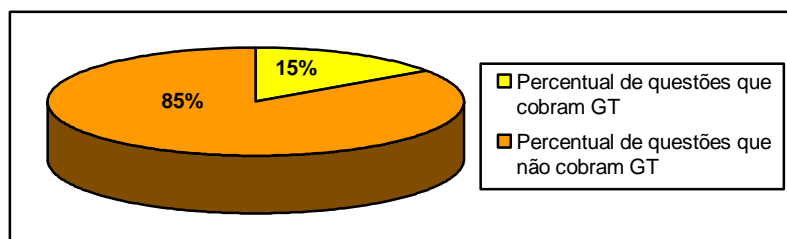


GRÁFICO 40 - Universidade Federal de Ouro Preto 2006

### 3. 3.7 Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ

Totalizam as duas provas da Universidade Federal de São João del-Rei vinte e duas questões.

Na Prova de Conhecimentos Gerais<sup>24</sup>, apresentam-se dez questões (26 a 35). As questões 31 e 32 referem-se o texto *O pessoal*, um fragmento da obra *Ai de ti, Copacabana*, de Rubem Braga. As questões 33, 34 e 35 referem-se ao texto *Isto não é um romance*, de Mário Pontes, publicado na revista *Palavra*.

Dessas dez questões, uma faz menção à nomenclatura gramatical, abordando pontuação. Não se inseriu essa questão na categoria GT, de acordo com os critérios adotados nesta pesquisa.

(42)

Questão 32: Marque a opção que interpreta **INCORRETAMENTE** a pontuação.

A) O que, aliás, é verdade. (linha 18)

(Vírgulas: retificação)

B) É, isso é verdade... (linha 12)

(Reticências: reflexão)

C) Quando se vai afastando eu o chamo: a carta não é para mim. (linhas 1-2)

(Dois pontos: apresentação de motivo)

D) Sugiro-lhe que a cidade cresce muito depressa, que há edifícios onde havia casinhas, as pessoas se mudam mais que antigamente. (linhas 9-10).

(Vírgulas: enumeração)

A Prova de Conhecimentos Específicos<sup>25</sup> traz o texto *Perda e Angústia*, de Giuliana Bergamo, publicado na revista *Veja*. Para esse texto são propostas doze questões. Uma delas (questão 06) foca o conectivo *mas*, inserindo-se na categoria GT, pelos motivos já expostos em outras questões desse tipo. Uma outra, a questão 11, também se insere nessa categoria, pois cobra do candidato o reconhecimento de palavras ou expressões com a mesma função sintática.

<sup>24</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. *Prova de conhecimentos gerais*. Tipo 1. Processo seletivo/2006. Questões de 26 a 35.

<sup>25</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. *Prova de conhecimentos específicos*. Tipo 1. Processo seletivo/2006. Questões de 01 a 12.

(43)

Questão 06: *O ideal seria que, nesse caso, cada estado tivesse à disposição aviões ou helicópteros com essa finalidade. Mas a realidade é bem diferente.* (linhas 46-48)

O uso do conectivo “mas” está relacionado a um argumento que

- A) desmente a idéia anterior.
- B) nega aspectos da idéia anterior.
- C) mostra falhas na estruturação da idéia anterior.
- D) esclarece a idéia anterior.

(44)

Questão 11: As palavras ou expressões em destaque exercem a mesma função sintática, **EXCETO** a da alternativa

- A) ... há histórias de famílias **que** tiveram de esperar cinco dias para realizar o enterro. (linhas 19-20)
- B) A partir daí, monta-se **uma rede de trocas de informações** que pode levar à extração dos órgãos... (linhas 28-30)
- C) Ao contrário do **que** diz o senso comum, não é a falta de doadores o maior complicador dos transplantes no Brasil. (linhas 8-9)
- D) ...o hospital em que ocorreu **o falecimento** deve notificar a Central de Captação de órgãos (CNCDO). (linhas 27-28)

Vejam-se os GRAF. 41 e 42, que demonstram os dados dessa prova.

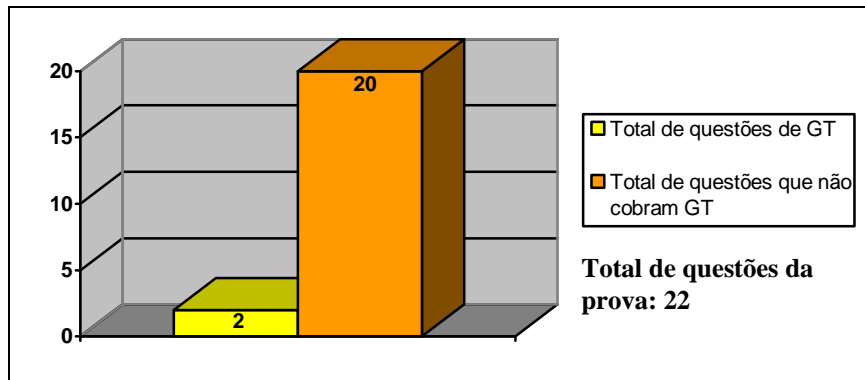


GRÁFICO 41 - Universidade Federal de São João del-Rei 2006

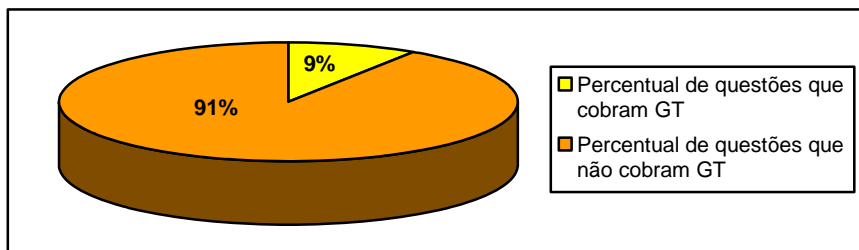


GRÁFICO 42 - Universidade Federal de São João del-Rei 2006

### 3.3.8 Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

A prova aplicada no vestibular para ingresso do aluno no ano letivo de 2006<sup>26</sup> é iniciada com um fragmento da obra *Amar, verbo intransitivo*, de Mário de Andrade. Com base nesse fragmento, são propostas sete questões (54 a 60). Para a questão 61, apresenta-se uma charge<sup>27</sup> cujo tema é o desarmamento; já as questões 62 a 64 são propostas com base em um fragmento da obra *O ano da morte de Ricardo Reis*, de José Saramago. No total, a prova apresenta onze questões, entre as quais duas fazem menção à nomenclatura gramatical. A questão 62, por motivos já expostos neste trabalho, relativos aos reflexos no ensino, decorrentes do emprego da nomenclatura gramatical, foi inserida na categoria GT. Na questão 64, que não foi inserida nessa categoria, de acordo com critérios adotados nesta pesquisa, pede-se ao candidato que ele identifique o trecho em que se preserva o sentido do texto original, ainda que se tenham alterado os sinais de pontuação.

(45)

Questão 62: *De Fernando Pessoa tem-se lembrado um pouco, como se a imagem dele se fosse desvanecendo com a memória que **dele** tem, ou melhor, é como um retrato exposto à luz que **lhe** vai apagando as feições. ...e Ricardo Reis, que bem **lho** podia ter perguntado, não se lembrou.*

Assinale a alternativa que contém as respectivas e adequadas referências dos pronomes em destaque no trecho.

- (A) que tem de Fernando Pessoa; que vai apagando as feições de Fernando Pessoa; que bem podia ter perguntado isso a ele.
- (B) que sua memória tem; que vai apagando as feições em Fernando Pessoa; que bem podia ter perguntado isso.
- (C) que tem dele próprio; que vai apagando as suas feições; que bem podia ter perguntado a ele.
- (D) que tem de si próprio; que vai apagando as feições dele; que bem podia ter perguntado a Fernando Pessoa.
- (E) que sua memória tem; que vai apagando as próprias feições; bem podia ter perguntado isso a ele.

(46)

Questão 64: O texto de Saramago mostra pontuação não convencional, que é marca estilística do autor. Assinale a alternativa em que a nova pontuação dada aos trechos preserva o sentido do original e apresenta-se de acordo com a convenção da língua culta escrita.

- (A) Fernando Pessoa não tem aparecido: será capricho seu? Mau humor? Despeito sentimental? Ou, porque morto não possa escapar a obrigações do seu estado.
- (B) Fernando Pessoa não tem aparecido, será capricho seu, mau humor, despeito sentimental, ou, porque, morto, não possa escapar, a obrigações do seu estado.
- (C) Fernando Pessoa, não tem aparecido; será capricho seu mau humor? Despeito sentimental? Ou porque, morto, não possa escapar a obrigações do seu estado?

<sup>26</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. *Prova de Conhecimentos Gerais*. Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. 1ª fase. Vestibular 2006. Questões de 54 a 64.

<sup>27</sup> O nome do autor da charge não está legível na prova.



- (D) É uma hipótese, afinal nada sabemos da vida no além, e Ricardo Reis, que bem lho podia ter perguntado, não se lembrou. Nós, os vivos, somos egoístas e duros de coração.
- (E) É uma hipótese; afinal; nada sabemos da vida, no além. E, Ricardo Reis, que bem lho podia ter perguntado, não se lembrou, nós, os vivos, somos egoístas e duros de coração.

Os GRAF. 43 e 44 demonstram a proporção entre o total geral de questões dessa prova e o total de questões de GT.

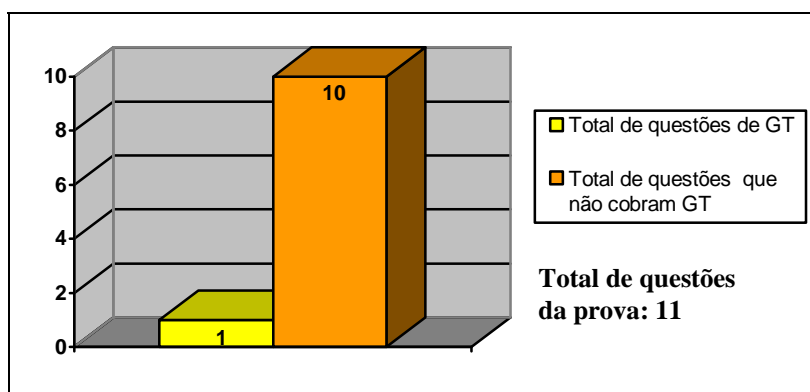


GRÁFICO 43 - Universidade Federal do Triângulo Mineiro 2006

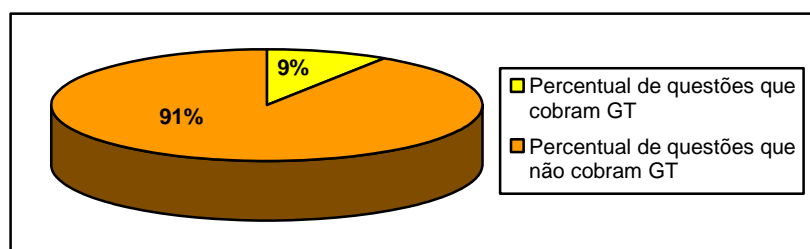


GRÁFICO 44 - Universidade Federal do Triângulo Mineiro 2006

### 3.3.9 Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Na prova<sup>28</sup>, apresenta-se um texto sem título, escrito por Ferreira Gullar e publicado na *Folha de S. Paulo*, com base no qual são propostas dez questões (31 a 40). Apenas uma delas – a questão 36 – faz menção à nomenclatura gramatical, focando aspectos verbais. Não se inseriu essa questão na categoria GT, porque ela não tem como foco classificação de tempos verbais.

<sup>28</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Prova de Língua Portuguesa*. Tipo 1. Processo seletivo/abril 2006. 1ª prova comum. Questões de 31 a 40.

(47)

Questão 36: Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª:

- I – “O líder rebelde, que se havia exilado e que **voltara** clandestinamente, foi quem encabeçou a “rebelião do cochicho”...” (linhas 23-24)  
 II – “... um líder operário (...) conseguiu chegar ao poder para a euforia da maior parte da população, convencida de que, enfim, estando à frente do governo um homem nascido do povo, seus problemas **seriam** resolvidos.” (linhas 44-46)  
 III – “Logo **apareceram** políticos que se voltaram para essas áreas pobres e nela desenvolveram uma pregação oportunista...” (linhas 39-41)  
 IV – “Esse aumento inesperado da população alterou a estrutura urbana de Niã, uma vez que, como cogumelos, se **multiplicavam** os casebres de zinco e papelão...” (linhas 36-38)  
 V – “Parece que, no entanto, a verdade histórica é outra...” (linha 19)

- ( ) O tempo verbal indica um fato passado já concluído.  
 ( ) O tempo verbal indica algo que se repetia frequentemente.  
 ( ) O tempo verbal denota um fato hipotético.  
 ( ) O tempo verbal expressa a idéia de algo que ocorreu em um passado anterior ao momento narrado.

A seguir, assinale a alternativa que apresenta a seqüência correta.

- A) IV, III, V, II  
 B) II, III, V, IV  
 C) III, II, IV, I  
 D) III, IV, II, I

Os GRAF. 45 e 46 demonstram os dados encontrados nessa prova.

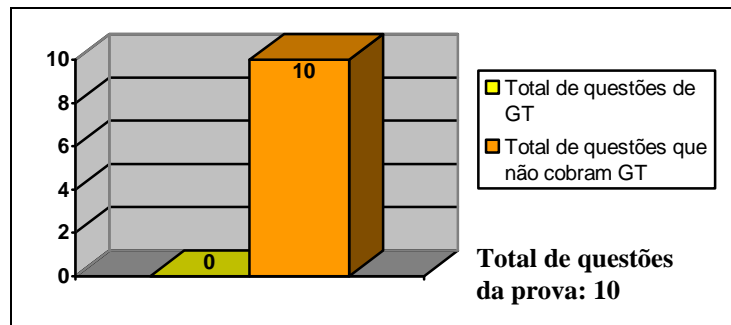


GRÁFICO 45 - Universidade Federal de Uberlândia 2006

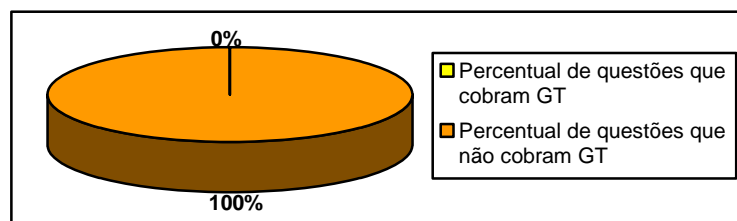


GRÁFICO 46 - Universidade Federal de Uberlândia 2006

### 3.3.10 Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM

A prova<sup>29</sup> é composta de doze questões. As questões 38 a 43 são formuladas com base no texto *Fazendo a diferença*, de Stephen Kanitz, publicado na revista *Veja*. O restante refere-se às obras literárias indicadas previamente ao aluno para leitura.

As questões 41 e 43 dessa prova mencionam nomenclatura gramatical, como se pode ver a seguir:

(48)

Questão 41: Assinale a alternativa em que o pronome destacado **NÃO** remete ao termo apresentado entre parênteses.

- A) “toda sociedade precisa incentivar os **que** se esforçam mais” (OS)
- B) “achar merecedor de 100% dos ganhos **que** esses atributos nos proporcionam não faz mais muito sentido.” (GANHOS)
- C) “O segredo da felicidade, portanto, não é ganhar dinheiro, **que** a maioria acabará perdendo de uma forma ou de outra.” (DINHEIRO)
- D) “Recentemente, ouvi sobre uma nova postura ética de sucesso, **que** vale a pena resumir aqui.” (SUCESSO)

(49)

Questão 43: Analise atentamente o emprego das palavras destacadas e identificadas por números nos fragmentos abaixo.

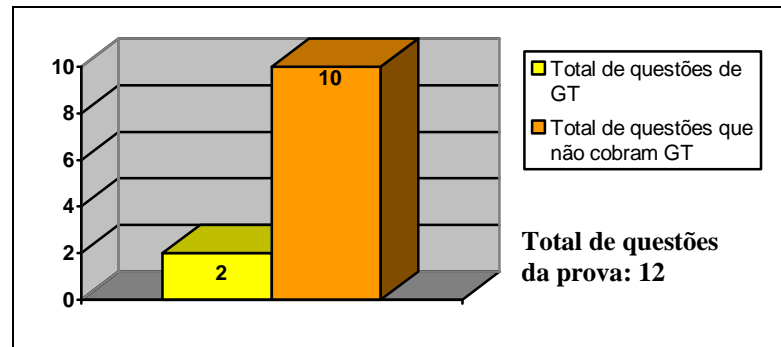
- “**Se**<sup>1</sup> eu, o Bill Gates aqui presente, ou então o Warren Buffett, tivéssemos nascido 2.000 anos atrás, nenhum de nós teria tido o porte atlético necessário para **se**<sup>2</sup> tornar um general do Império Romano.”
- **Se**<sup>3</sup> nossos genes são mero acaso de variação genética, falar em QI, mérito, proeza atlética e **se**<sup>4</sup> achar merecedor de 100% dos ganhos que esses atributos nos proporcionam não faz mais muito sentido.”

Considerando as palavras destacadas e as suas respectivas numerações, assinale a alternativa **INCORRETA**.

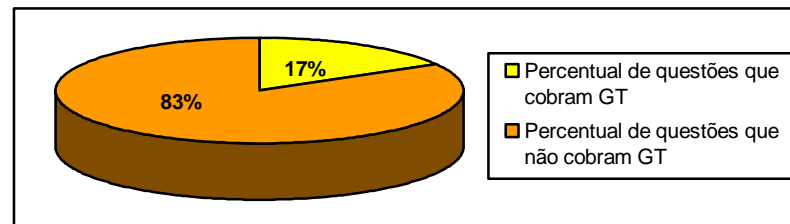
- A) 1 e 3 introduzem orações que apresentam o mesmo tempo verbal.
- B) 1 é uma conjunção que introduz o sentido de hipótese.
- C) 2 e 4 possuem o mesmo sentido reflexivo.
- D) 3 introduz uma informação considerada um fato verídico e comprovável.

A questão 41, pelas razões mencionadas em outras questões que abordavam pronome, neste estudo, foi inserida na categoria GT. A questão 43, também inserida nessa categoria, apresenta duas proposições cujo foco é a identificação de tempos verbais e de um vocábulo como sendo conjunção (vejam-se as proposições *A* e *B*). Esses dados estão demonstrados nos GRAF. 47 e 48.

<sup>29</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. *Prova de Língua Portuguesa*. Tipo 1. 1º processo seletivo de avaliação única de 2006. 1ª etapa. Questões de 38 a 49.



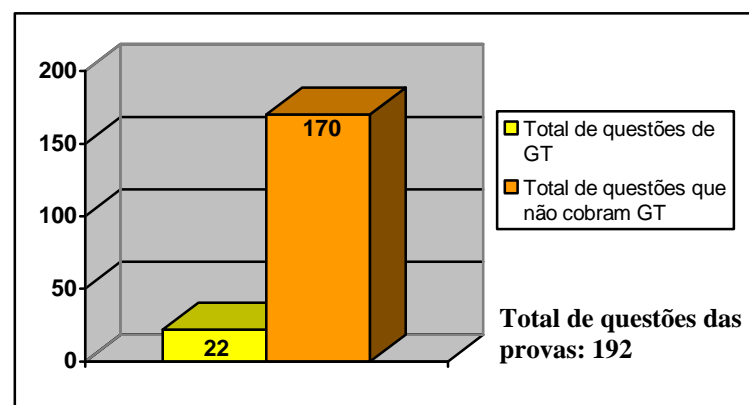
**GRÁFICO 47 - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri 2006**



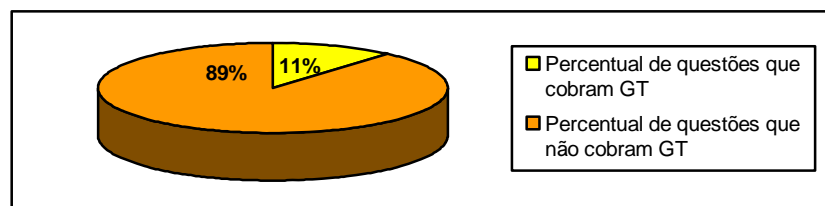
**GRÁFICO 48 - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri 2006**

### 3.4 Considerações sobre os dados encontrados nas provas de 2006

Os dados analisados nas provas de Língua Portuguesa aplicadas pelas instituições federais de ensino em vestibulares para o ano letivo de 2006 também indicam que é bastante reduzido o número de questões com foco em gramática tradicional. De um total de 192 questões, 170 não cobram GT e apenas 22 o fazem, o que corresponde a 11%, conforme demonstram os GRAF. 49 e 50.



**GRÁFICO 49 - Número de questões que cobram GT nas provas aplicadas pelas universidades federais mineiras no vestibular de 2006**



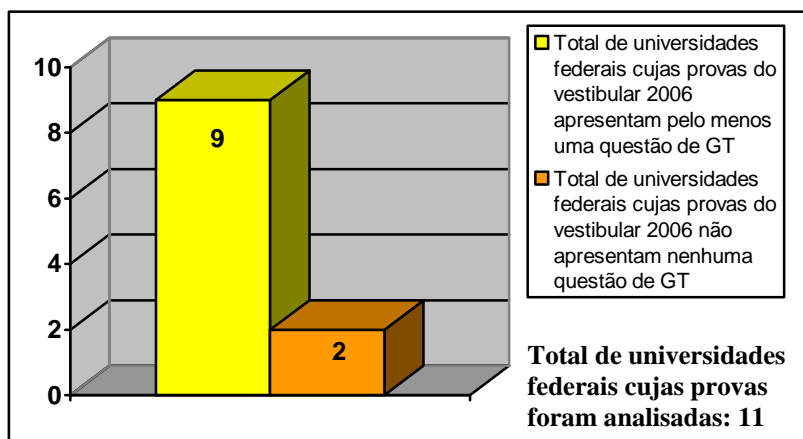
**GRÁFICO 50 - Percentual de questões que cobram GT nas provas aplicadas pelas universidades federais mineiras no vestibular de 2006**

Não há como não contrapor esses dados àqueles encontrados quando se considera o número de universidades federais mineiras cujas provas apresentam pelo menos uma questão de GT. Como se deu com os dados encontrados na análise feita em provas aplicadas nos vestibulares para ingresso do aluno no início do ano letivo de 2002, foi alto o número de universidades federais cujas provas apresentaram pelo menos uma questão de GT no vestibular de 2006. Nove universidades, num total de onze, tiveram pelo menos uma questão de GT, o que representa um percentual de 82% do total de instituições pesquisadas.

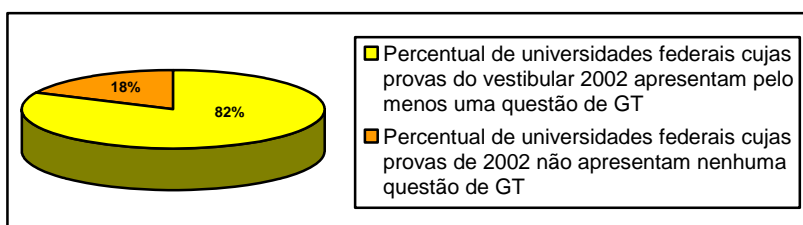
É muito significativo esse número, o que, novamente, leva à suposição de que assim se explica a reiterada alegação dos professores de que as provas de vestibulares cobram, sim, GT. Considerando-se esse número, os *velhos vícios gramatiquieiros* (ensino da nomenclatura tradicional, das definições, das classificações, da análise sintática) de que fala Bagno (2004, p. 121) parecem ainda longe de desaparecer.

Outro aspecto a se pensar é que, se os professores encontram, nas provas de vestibulares, pelo menos uma questão que cobre conhecimento de GT, ou empregue nomenclatura que remeta a classes de palavras, por exemplo, como podem mensurar *quanto* ensinar de GT? Como fugir ao “efeito arrastão”, de que fala Rocha (2002, p. 104)?

Por outro lado, conforme demonstram os GRAF. 51 e 52, há uma pequena redução, de 2002 para 2006, no número de universidades federais cujas provas apresentaram pelo menos uma questão de GT. Em 2002, 91% das universidades o fizeram, enquanto, em 2006, o percentual é de 82%.



**GRÁFICO 51- Total geral de universidades federais cujas provas do vestibular de 2006 apresentam pelo menos uma questão de GT**



**GRÁFICO 52 - Percentual de universidades federais cujas provas do vestibular de 2006 apresentam pelo menos uma questão de GT**

A TAB. 2, apresentada a seguir, resume, numericamente, os dados analisados e os resultados encontrados.

**TABELA 2**  
**Análise das provas de Língua Portuguesa dos vestibulares para ingresso do aluno no início de 2006, aplicadas pelas universidades federais mineiras**

Dados	Total
Universidades federais cujas provas foram analisadas	11
Provas analisadas	11
Universidades cujas provas apresentam pelo menos uma questão de GT	9
Questões analisadas	192 <sup>30</sup>
Questões que não cobram GT	170
Questões que cobram GT	22 <sup>31</sup>

<sup>30</sup> Computou-se o número de questões da prova aplicada no vestibular da Universidade Federal de Viçosa, mesmo sendo ela igual à aplicada no vestibular da Universidade Federal de Alfenas.

<sup>31</sup> *Idem.*

### 3.5 Comparando os resultados da análise feita nas provas dos vestibulares de 2002 e de 2006 das universidades federais

Comprova-se, no caso das universidades federais mineiras, como se pode ver nos GRAF. 54a e 54b, a hipótese de que seria possível observar, comparando-se as provas aplicadas nos vestibulares para ingresso do aluno nos anos de 2002 e 2006, uma redução no número de questões que cobram GT. Fundamentava essa hipótese o pressuposto de que haveria, nas provas de 2002, mais incidência de questões focadas em GT do que nas de 2006, entendendo-se que, paulatinamente, por força de programas de formação para professores, por exemplo, com a finalidade de disseminar estudos e pesquisas orientados para um ensino focado no uso da língua e não na metalíngua, essa concepção, já internalizada, passaria a direcionar a elaboração das avaliações de vestibulares. Em 2002, de um total de 185 questões analisadas, 163 não se inseriram na categoria GT. Apenas 22 questões desse grupo se inseriram nessa categoria, o que corresponde a 12%. Em 2006, num total de 192 questões analisadas, 170 não se inseriram nessa categoria, e 22, sim, correspondendo a 11% do total. Não se deve deixar de observar, ainda que tenha havido essa redução, que ela é muito pouco expressiva, considerando-se que há um distanciamento de pelo menos três anos entre uma prova e outra.

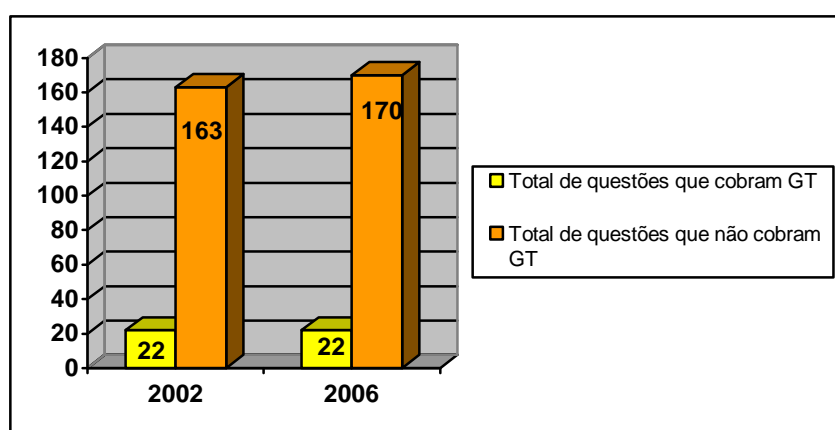
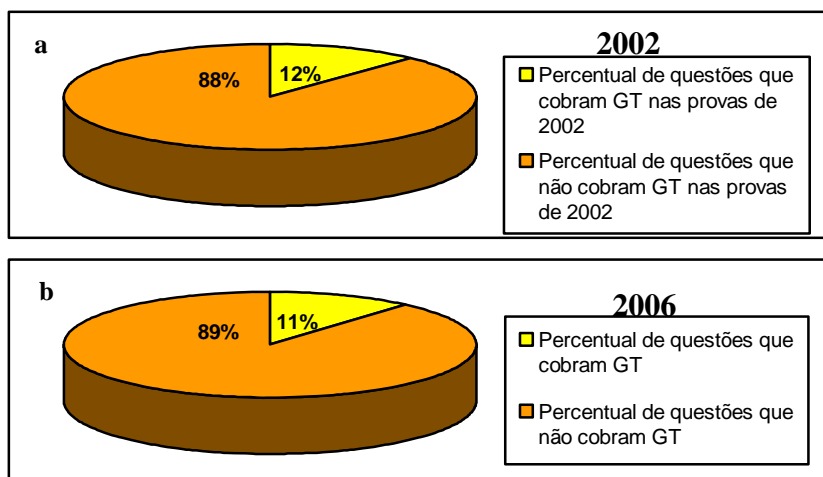
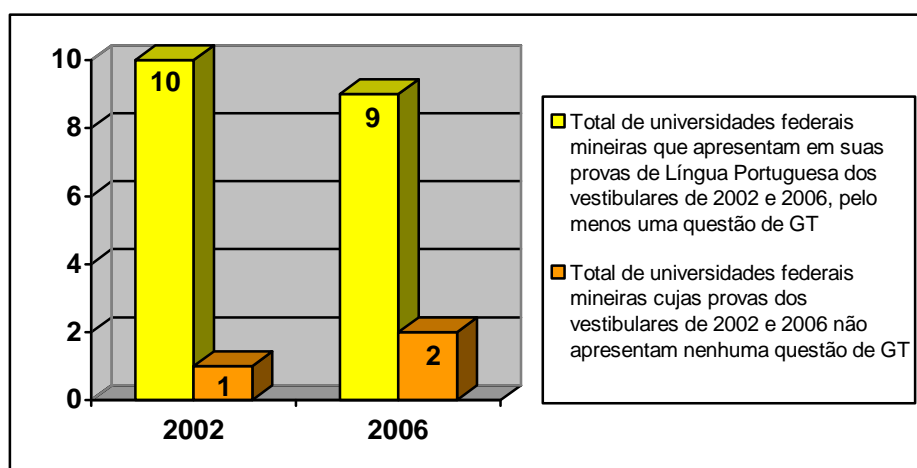


GRÁFICO 53 - Comparativo entre o número de questões das provas 2002 e o das provas 2006 das universidades federais



**GRÁFICOS 54a e 54b - Percentual de questões das provas 2002 e das provas 2006 que cobram GT nos vestibulares das universidades federais**

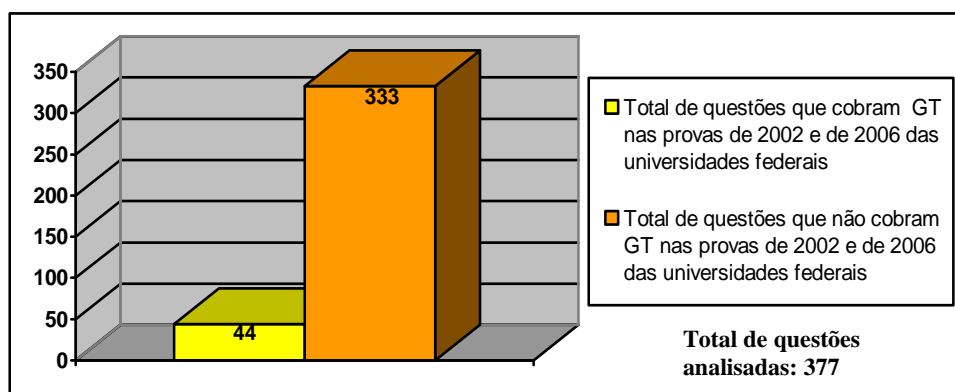
Igualmente, como demonstra o GRAF. 55, quando se considera o número de universidades federais que apresentam, nas provas dos vestibulares para ingresso do aluno nos anos letivos de 2002 e de 2006, pelo menos uma questão de GT, observa-se um ligeiro declínio. Nos vestibulares de 2002, são dez as universidades federais que, pelo menos em uma questão, mantêm a cobrança de GT, correspondendo a um percentual de 91%. Nos vestibulares de 2006, nove, em onze dessas instituições, mantêm isso, o que corresponde a 82%. Então, considerando-se o número de universidades, também se confirma a hipótese de que, entre 2002 e 2006, haveria um decréscimo na cobrança de GT.



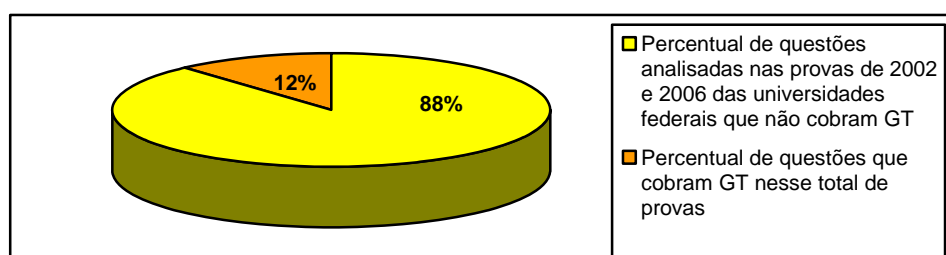
**GRÁFICO 55 - Total geral de universidades federais cujas provas dos vestibulares de 2002 e de 2006 apresentam pelo menos uma questão de GT**



Como demonstram os GRAF. 56 e 57, apresentados a seguir, é muito reduzido o número de questões de GT nas provas analisadas, o que leva à conclusão de que o foco das provas das universidades federais mineiras, nos vestibulares para acesso aos anos letivos de 2002 e de 2006, não é GT. Das 377 questões analisadas, 333 não cobram GT, enquanto somente 44 o fazem, o que corresponde a 12% do total.



**GRÁFICO 56 - Número total de questões das provas 2002 e 2006 das universidades federais X Número total de questões que cobram GT nessas provas**



**GRÁFICO 57 - Percentual de questões que cobram GT nas provas 2002 e 2006 das universidades federais**

Considerando-se esse resultado, pode-se dizer que é preciso que os professores de Língua Portuguesa dos ensinos fundamental e médio fiquem atentos à proporção com que incidem questões de GT nas provas dos vestibulares das universidades federais mineiras. Isso talvez possa contribuir para que deixem de priorizar conteúdos como estrutura, classificação e flexão de palavras, termos da oração, classificação de períodos e orações, e passem a trabalhar mais com compreensão de leitura, produção de textos e obras literárias indicadas para leitura.

Observe-se a TAB. 3:

**TABELA 3**  
**Demonstrativo percentual de questões de GT presentes nas provas dos vestibulares de 2002 e de 2006, aplicadas pelas universidades federais mineiras**

Universidade Federal de/do/dos...	% de questões que cobram GT	
	2002	2006
Alfenas	13%	13%
Viçosa	13%	13%
Itajubá	71%	29%
Juiz de Fora	8%	4%
Lavras	17%	22%
Minas Gerais	0%	0%
Ouro Preto	8%	15%
São João del-Rei	15%	9%
Triângulo Mineiro	13%	9%
Uberlândia	10%	0%
Vales do Jequitinhonha e Mucuri	10%	17%

Como se pode ver na TAB. 3, apenas a Universidade Federal de Minas Gerais não apresentou, em 2002, nenhuma questão de GT. Em 2006, ela e a Universidade Federal de Uberlândia não apresentaram nenhuma questão que se inserisse na categoria GT. Como a Universidade Federal de Uberlândia, mais quatro instituições reduziram, de 2002 para 2006, o número de questões de GT em suas provas: Universidade Federal de Itajubá, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de São João del-Rei e Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Duas instituições mantiveram o mesmo percentual de cobrança de GT: a Universidade Federal de Alfenas e a Universidade Federal de Viçosa. Três instituições apresentaram, de 2002 para 2006, um percentual mais alto de questões de GT, contrariando totalmente a expectativa inicial deste estudo: a Universidade Federal de Lavras, a Universidade Federal de Ouro Preto e a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

### 3.6 É preciso desatar os nós dessa teia

Certamente, a elaboração de uma prova de vestibular exige muito de uma universidade, afinal ela não apenas cobra determinado conteúdo ou competências, mas também espelha princípios e concepções institucionais, além de funcionar como parâmetro para os professores de Ensino Médio e de cursinhos preparatórios para esse exame de seleção e, mesmo, para as instituições particulares de Ensino Superior. Uma prova dessas quase sempre não é resultado do trabalho solitário de um professor elaborador, mas passa pela avaliação de outros profissionais designados pela universidade, portanto não expressa apenas convicções individuais.

Nas provas analisadas, não há dúvida de que o que a universidade espera do candidato é a proficiência de leitura e escrita, sendo um indicador disso o número de questões nas provas analisadas que não cobram GT. A competência desse candidato está ligada à sua capacidade de uso do conhecimento e não à de seu armazenamento. Valorizam-se os conhecimentos e as habilidades que a universidade considera mais importantes para o seu futuro aluno.

Diante disso, não é fácil entender por que quase a totalidade das universidades federais ainda mantém em suas provas, mesmo que em número reduzido, questões que cobram conhecimento de tópicos de gramática que visam ao conhecimento sobre a língua e não ao seu uso. Apenas a UFMG, nos anos de 2002 e de 2006, e a UFU, no ano de 2006, não fizeram esse tipo de cobrança.

É difícil entender por que todas as outras instituições pesquisadas ainda empregam nomenclatura que leva ao reforço da tradição gramatical. A razão seria que, fazendo parte de um processo seletivo, as provas teriam de discriminar os candidatos conforme sua competência? Nesse aspecto, seriam as questões de GT uma estratégia discricionária? Se a prova de vestibular não tem o compromisso de validar o que se ensina no Ensino Médio, entendendo-se que neste o trabalho com GT ainda tem seu espaço garantido, não há por que manter esse tipo de questão. As universidades, cientes da importância de se valorizar a competência de leitura e escrita, não têm razão para continuar elaborando questões que podem servir como justificativa para o professor que insiste num ensino focado na tradição gramatical. Como as escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio vão chegar a lhes fornecer um aluno competente em leitura e escrita não é trabalho de sua responsabilidade direta. Entretanto, é de sua responsabilidade a elaboração da prova do vestibular.

Além disso, deve ser levado em conta seu inegável prestígio. As universidades federais são balizadoras das instituições particulares, como salienta ROCHA (2002, p. 109). Pode-se pensar então que, se suas provas apresentam pelo menos uma questão que ainda trate a gramática como um fim em si mesma ou que empregue nomenclatura gramatical que induz a um ensino focado em classificação, é provável que outras instituições o façam, já que as tomam como modelo. As escolas de Ensino Médio e os cursinhos preparatórios para o vestibular também levarão isso em conta, esmiuçando tópicos gramaticais em suas aulas de Língua Portuguesa, partindo do princípio de que isso é conteúdo que precisa ser ensinado. Isso serve também como desculpa para se deixar de lado o trabalho com leitura, por exemplo. Não é raro encontrar professores que acham que não há o que ensinar em termos de leitura, cabendo ao aluno apenas “ler muito” para desenvolver suas habilidades nessa área.

Há nós nessa teia que precisam ser desfeitos, para que se privilegie um ensino focado no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Outras considerações a respeito disso serão feitas mais adiante, no último capítulo deste estudo.

## CAPÍTULO 4

### O QUE AS PROVAS DAS INSTITUIÇÕES PARTICULARES DE ENSINO SUPERIOR MINEIRAS REVELAM?

#### 4.1 Provas para ingresso do candidato no ano letivo de 2002

##### 4.1.1 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas

A prova da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais<sup>1</sup> apresenta quatro textos, todos publicitários (anúncios dos cartões de crédito *Master Card* – questões 1 e 2 – e *American Express* – questões 3 e 4; Intel - questões 5 a 7; Projeto POMAR, do *Jornal da Tarde* – questões 8 e 9). A questão 10 toma como base os quatro textos. As questões restantes abordam as obras literárias indicadas ao candidato previamente para leitura.

Do total de vinte questões propostas, duas mencionam nomenclatura gramatical:

(1)

Questão 4: Considerando-se o jogo lingüístico realizado no trecho que vai de *o cartão azul* até *anuidade grátis*, é possível afirmar que a substituição do verbo **tirar** por **acrescentar** poderia acarretar:

- a) incompatibilidade formal com o seu complemento.
- b) comprometimento do sentido da palavra **completo**.
- c) perda da credibilidade do anúncio.
- d) ambigüidade da palavra **grátis**.

O foco dessa questão 4 é, evidentemente, compreensão de leitura, mas a proposição *a* refere-se à relação do verbo com seu complemento, devendo o candidato identificar se há ou não “incompatibilidade formal” entre estes, o que pode levar a um ensino focado em listas de verbos com suas regências.

---

<sup>1</sup> PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. *Prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. Processo seletivo 2002. Questões de 01 a 20.

(2)

Questão 8: Assinale a alternativa que contém análise INADEQUADA do anúncio.

- No início e no final do anúncio, a forma do vocábulo **concreto**, no singular, é a pista de que se pretende uma leitura desse vocábulo como substantivo.
- Para ser inequivocadamente lido como adjetivo, o vocábulo **concreto** deveria ter aparecido no plural.
- Se, no lugar de *só os resultados*, viesse *só nos resultados*, o vocábulo **concreto** deveria ser interpretado como adjetivo.
- Como decorrência da mudança estrutural sugerida na alternativa (c), o sentido do vocábulo **concreto** deveria ser visto como metafórico.

Aparentemente uma questão típica de compreensão de texto, essa questão traz, nas proposições *a*, *b* e *c*, nomes de classes de palavras, e a sua resolução, da forma como está expressa, depende de que o candidato tenha domínio da definição de adjetivo e de substantivo. Por esse motivo, foi considerada como pertencente à categoria GT.

Os GRAF. 58 e 59 demonstram a proporção das questões de GT em relação ao total de questões dessa prova.

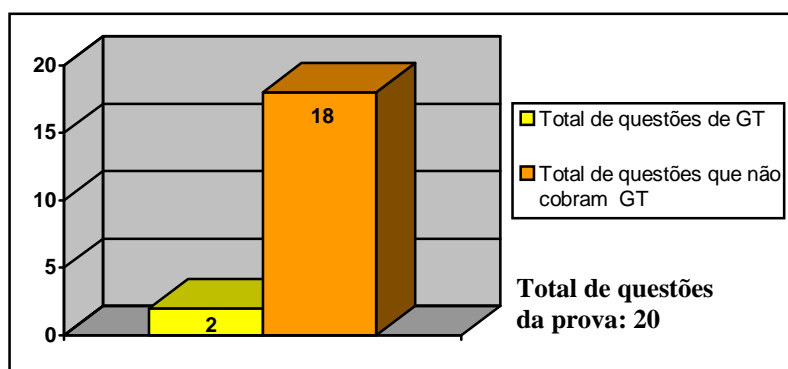


GRÁFICO 58 - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais 2002

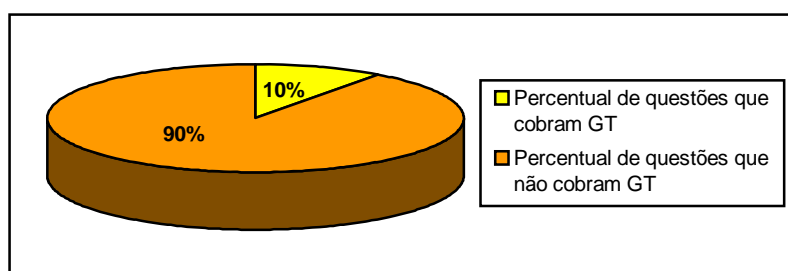


GRÁFICO 59 - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais 2002

#### 4.1.2 Universidade de Itaúna – UIT

A prova analisada<sup>2</sup> apresenta o texto *Ao perdedor, as latinhas*, de Rogério Menezes, publicado na revista *Época*. São propostas, no total, quinze questões (46 a 60). De 54 a 60, são abordadas as obras literárias indicadas para leitura.

Cinco questões dessa prova, que se encontram transcritas a seguir, mencionam nomenclatura gramatical. Foram inseridas na categoria GT, pois podem levar a aulas centradas em identificação e classificação de funções sintáticas, em definições de classes de palavras, em listas de verbos conforme sua regência, etc.

(3)

Questão 50: “Afinal de contas, não deve ser reconfortante para o ego viver das sobras do lixo...”

As expressões destacadas abaixo exercem a **mesma** função sintática da expressão sublinhada, **EXCETO** em:

- A) “Não existe limitação de idade.”
- B) “... gente como a gente, que está na base daquela indefectível pirâmide invertida.”
- C) “Ser catador de latinhas pode parecer fácil.”
- D) “Também não exige formação específica.”

(4)

Questão 51: A alteração ocorrida na colocação dos pronomes oblíquos **NÃO** está de acordo com a norma culta em:

- A) ❶ “Muito menos daquela série de documentos que se costuma exigir...”  
 ❷ Muito menos daquela série de documentos que costuma-se exigir...
- B) ❶ “Com os ecos da crise econômica se abatendo sobre todos nós...”  
 ❷ Com os ecos da crise econômica abatendo-se sobre todos nós...
- C) ❶ “O básico para se tornar exímio profissional do setor...”  
 ❷ O básico para tornar-se exímio profissional do setor...
- D) ❶ “O ofício de catador de latinhas tornou-se uma profissão como outra qualquer.”  
 ❷ O ofício de catador de latinhas se tornou uma profissão como outra qualquer.

<sup>2</sup> UNIVERSIDADE DE ITAÚNA. *Prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. Processo seletivo 2002. Questões de 46 a 60.

(5)

Questão 52: De acordo com a norma culta, o verbo foi empregado **CORRETAMENTE** com o pronome **lhe** em:

- A) O pedido de uma reforma no prédio foi feito, e os condôminos anuíram-lhe prontamente.  
 B) O bombeiro, ao ver o companheiro sair cambaleante dos escombros, correu e abraçou-lhe eufórico.  
 C) Depois de um longo tempo de felicidade e paz, a vida deparou-lhe surpresas desagradáveis.  
 D) A televisão da loja mostrava o jogo, e o varredor de rua parou e ficou a assistir-lhe, apoiado na vassoura.

(6)

Questão 53: A concordância nominal está **INCORRETA** em:

- A) A fé todo-poderosa guiava os passos dos peregrinos.  
 B) E veio a ordem: mostrem-se o mais alegres possível.  
 C) Naquele departamento, tramitam anexos aos processos os documentos roubados pelo falso advogado.  
 D) Um e outro rapazes confessaram o crime, depois do apelo de suas mães.

(7)

Questão 54: Em “Poema sujo”, é **INCORRETO** afirmar que o adjetivo está associado **essencialmente**:

- A) à miséria, à fome.  
 B) À pornografia, ao imoral.  
 C) À obscena divisão de classes.  
 D) .....<sup>3</sup>

Os GRAF. 60 e 61 demonstram a proporção entre o total geral de questões dessa prova e seu total de questões de GT.

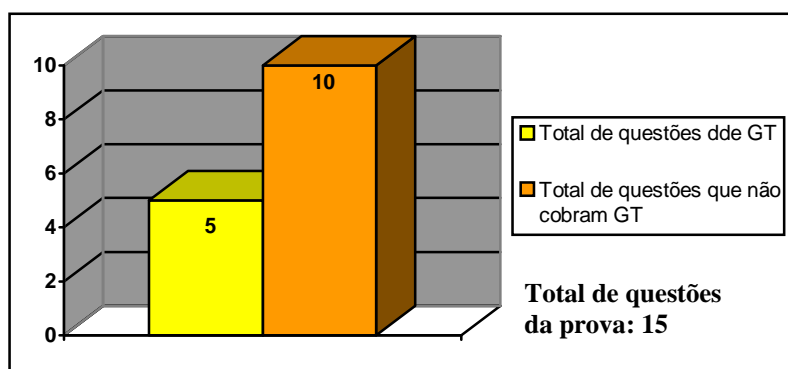


GRÁFICO 60 - Universidade de Itaúna 2002

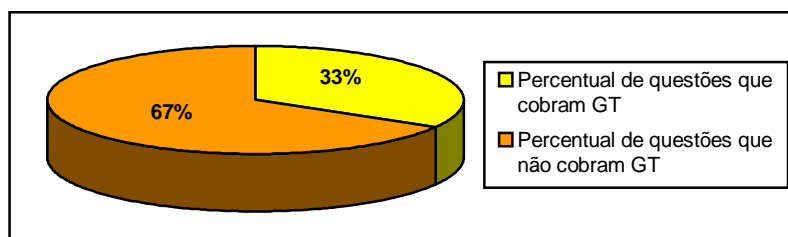


GRÁFICO 61 - Universidade de Itaúna 2002

<sup>3</sup> A cópia da prova enviada para análise pela Universidade de Itaúna não permitiu a legibilidade da proposição D.



### 4.1.3 Universidade José do Rosário Vellano – UNIFENAS

A prova analisada<sup>4</sup> foi aplicada a candidatos ao curso de Medicina. São propostas seis questões, que não são numeradas seqüencialmente, sendo identificadas como 1, 2, 3, 12, 13 e 38. Para a questão 38, é apresentado um fragmento de *A TV destrói mundos*, de Marilene Felinto, publicado na *Folha de S. Paulo*.

Apenas a questão 13 menciona nomenclatura gramatical em uma de suas proposições – a *d*, na qual se afirma que o verbo “esquecer” aparece no texto com regência contrária à estipulada pela norma culta. Ocorre, nesse caso, a cobrança de uma regra de regência, por isso a questão foi inserida na categoria GT.

(8)

Questão 13: Morreu em Alfenas, no dia 6 de julho de 2001, Mário Viramundo, o tipo popular e querido da cidade. Os Alfenenses que o conheceram jamais poderão esquecer do tipo franzino que, durante décadas, foi uma espécie de “Jeca Tatu” local. Acompanhado de seu indefectível cachimbo de barro, Mário, cidadão muito pobre, notabilizou-se por ser mais fanático torcedor da Sociedade Esportiva Palmeiras, de São Paulo, cujos jogos ele “irradiava” através de uma lata velha à guisa de microfone. Sua paixão pelo clube da capital paulista surgiu quando, certamente, morou naquela cidade, onde conta com milhares de admiradores. (Texto especialmente produzido para esta prova.)

Assinale a alternativa cuja afirmação constitui erro em relação ao texto acima.

- a) Com as expressões “O tipo mais popular e querido da cidade” e “mais fanático torcedor da Sociedade Esportiva Palmeiras”, o redator emite juízos subjetivos, não necessariamente compartilhados pelos moradores de Alfenas.
- b) Fica claro, no texto, que Mário Viramundo<sup>5</sup>
- c) A palavra “indefectível” pode ser tomada, no texto, como “inseparável”, da mesma maneira que a locução “à guisa de” pode ser entendida como “ao modo de”.
- d) O verbo “esquecer” aparece no texto com regência contrária à estipulada pela norma culta.
- e) O último período é marcado pela ambigüidade. Os “milhares de admiradores” podem, do ponto de vista gramatical, serem<sup>6</sup> atribuídos tanto ao tipo destacado quanto ao time de sua preferência.

Vejam-se os GRAF. 62 e 63, que demonstram a proporção entre o total geral de questões dessa prova e o total de questões de GT:

<sup>4</sup> UNIVERSIDADE JOSÉ DO ROSÁRIO VELLANO. *Prova Conhecimentos gerais – Medicina*. Processo seletivo 2002. Questões 1-3; 12-13; 38.

<sup>5</sup> A prova enviada para análise pela Unifenas trouxe essa proposição incompleta, da forma como foi reproduzida aqui.

<sup>6</sup> Assim o verbo apareceu flexionado na prova.

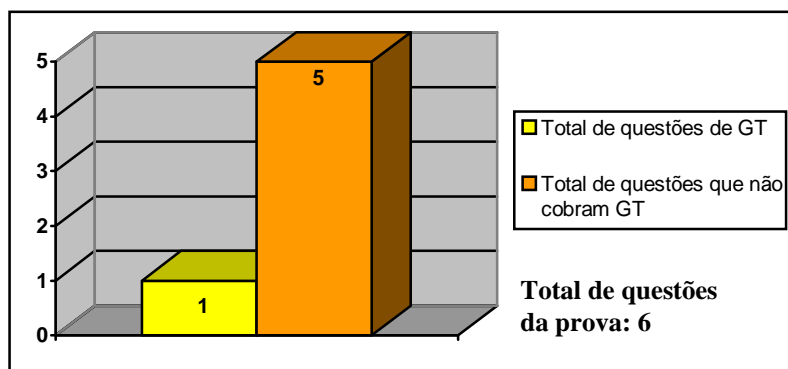


GRÁFICO 62 - Universidade José do Rosário Vellano 2002

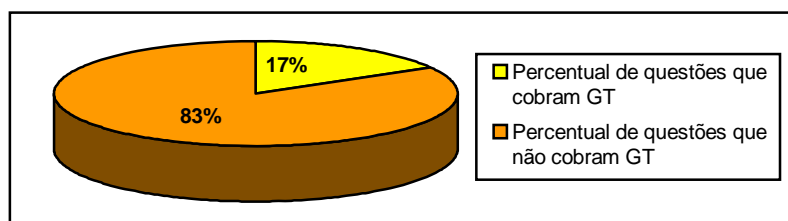


GRÁFICO 63 - Universidade José do Rosário Vellano 2002

#### 4.1.4 Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC

Na prova<sup>7</sup>, apresenta-se um texto extraído da revista *Veja*, intitulado *Pelo buraco da fechadura*, cujo autor não é citado. Sete das dez questões propostas referem-se a esse texto, e as três restantes, às obras literárias indicadas previamente ao candidato para leitura.

Uma das questões, que tem o objetivo de avaliar o uso da vírgula, enfatiza a regra que leva a esse uso e pressupõe que o candidato saiba identificar e classificar termos e orações, por isso foi inserida na categoria GT.

(9)

Questão 07: Cada frase exemplifica o uso da vírgula enunciado na alternativa, **EXCETO**

A) Para isolar adjunto adverbial deslocado.

“Desde a década de 70, as instituições de pesquisa vêm montando seus próprios zoológicos humanos”.

B) Para isolar expressões com mesma função sintática.

“ganhou fama por manter 24 alunos enfiados numa jaula, no porão de sua universidade”.

C) Para isolar orações coordenadas sindéticas.

“Mas, quando bolou o programa Big Brother, o produtor holandês John de Mol tinha cabeça justamente uma grande experiência”.

D) Para separar uma oração subordinada adjetiva explicativa.

<sup>7</sup> UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS. *Prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. Processo seletivo do segundo semestre de 2002. Questões de 01 a 10.

“Inspirado numa criação holandesa chamada Big Brother, que originalmente foi ao ar em 1999, ele registra o cotidiano de um grupo de atores e modelos trancafiados numa casa em São Paulo”.

E) Para isolar apostro explicativo.

“diz um dos idealizadores do *The Human Zoo*, o pesquisador americano Philip Zimbardo, da Universidade de Stanford”.

Os GRAF. 64 e 65 demonstram a proporção das questões de GT em relação ao total de questões dessa prova.

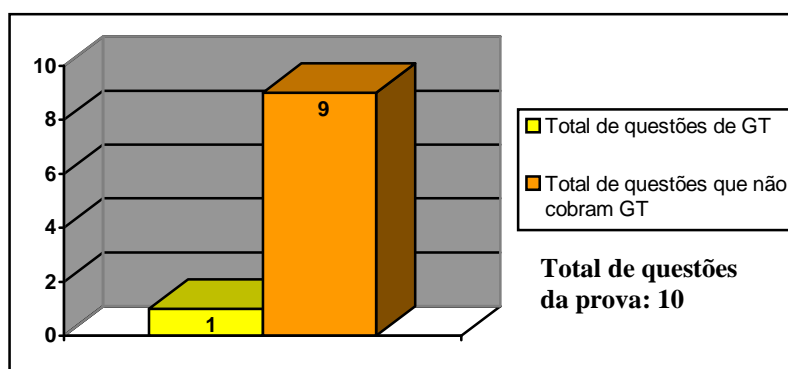


GRÁFICO 64 - Universidade Presidente Antônio Carlos 2002

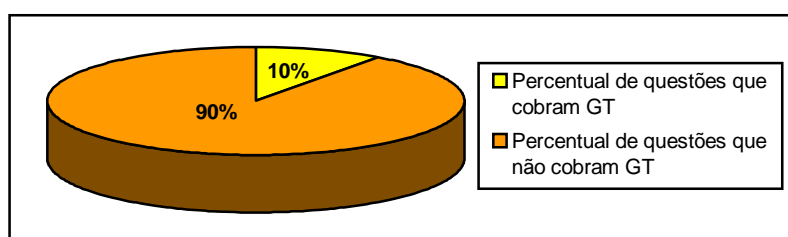


GRÁFICO 65 - Universidade Presidente Antônio Carlos 2002

#### 4.1.5 Universidade de Uberaba – UNIUBE

Composta de vinte questões, a prova<sup>8</sup> apresenta três textos. Com base no primeiro, um fragmento da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, são propostas as questões 1 a 9; com base no segundo, um texto publicitário intitulado *Não deixe a natureza ir embora*, as questões 10 a 15. De 16 a 20, as questões tratam das obras literárias indicadas para leitura, sendo que a 17 se baseia em um outro fragmento de *Dom Casmurro*.

Cinco das vinte questões mencionam nomenclatura gramatical. Entre elas, as questões 04 e 06, que se encontram transcritas a seguir, não foram inseridas na categoria GT.

<sup>8</sup> UNIVERSIDADE DE UBERABA. *Prova de Língua Portuguesa e Literatura*. Prova 1-A. dez. 2001. Questões de 01 a 20.

A questão 04 centra-se no emprego de aspas e travessão, não se inserindo, conforme critérios adotados neste estudo, na categoria GT. A questão 06 aborda verbo, mas seu foco é a compreensão de aspectos dos tempos verbais, não a sua classificação.

(10)

Questão 04: Em todas as alternativas os recursos gráficos estão adequadamente explicados, **EXCETO**:

- A) O travessão foi usado no quinto parágrafo, nas linhas 14 e 16, para introduzir os diferentes bilhetes, escritos por diferentes pessoas.
- B) As aspas em “Dom”, na linha 20, foram utilizadas para indicar que a palavra é um estrangeirismo.
- C) O travessão foi usado nos parágrafos 2, 3 e 4 para indicar a fala dos interlocutores no diálogo.
- D) As aspas estão sendo usadas em “Dom Casmurro, domingo vou jantar com você” para indicar uma citação.

(11)

Questão 06: Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª.

- |  |   |
|--|---|
| I) “... <b>encontrei</b> num trem da Central um rapaz aqui do bairro, que eu conheço de vista e de chapéu.” (linhas 1-2) | ( ) o tempo verbal está sendo utilizado para denotar uma declaração que ocorre no momento em que se fala. |
| II) “Os vizinhos, que não <b>gostam</b> dos meus hábitos reclusos e calados, deram curso à alcunha...” (linhas 11-12)    | ( ) o tempo verbal está sendo usado para denotar uma ação em curso no passado.                            |
| III) “Há livros que apenas <b>terão</b> isso dos seus autores...” (linhas 23-24)   | ( ) o tempo verbal está sendo usado para indicar um fato consumado.                                       |
| IV) “... <b>estava</b> amuado...” (linha 10)   | ( ) o tempo verbal está sendo usado para denotar um fato provável, posterior ao momento em que se fala.   |

A seguir, assinale a alternativa que apresenta a seqüência correta.

- A) II, I, IV, III
- B) II, IV, I, III
- C) I, III, IV, II
- D) III, II, I, IV

As questões 07, 09 e 15, que abordam, respectivamente, classificação de orações, pessoas verbais (proposição *d*) e pronomes, foram inseridas na categoria GT. Ei-las:

(12)

Questão 07: Observe os seguintes trechos:

- I) “... encontrei no trem da Central um rapaz aqui do bairro, **que** eu conheço de vista e de chapéu.” (linhas 1-2)
- II) “Sucedeu, porém, **que**, como eu estava cansado, fechei os olhos três ou quatro vezes...” (linhas 4-5)
- III) “Os vizinhos, **que** não gostam dos meus hábitos reclusos e calados, deram curso à alcunha...” (linhas 11-12)
- IV) “... não gostam dos meus hábitos reclusos e calados, deram curso à alcunha, **que** afinal pegou.” (linhas 12-13)
- V) “Meu caro Dom Casmurro, não cuide **que** o dispenso do teatro amanhã; venha e dormirá aqui na cidade...” (linhas 16-17)

Assinale a alternativa correta que completa a sentença abaixo.

O elemento, em destaque, introduz orações com o mesmo valor sintático em

- A) III, IV e V
- B) II, IV e V
- C) I, III e IV
- D) I, II e V

(13)

Questão 09: Assinale a **ÚNICA** alternativa que **NÃO** corresponde à situação de interlocução.

- A) Há referência ao leitor marcada na forma verbal *consultes* (linha 19).
- B) Há a presença de interlocutores (falante e ouvinte) marcados lingüisticamente, por exemplo, pela presença de *disse eu* (linha 7), *jantar com você* (linha 14).
- C) Há referência ao ouvinte, marcada nas formas verbais, como em *cuide* (linha 16), *dou-lhe* (linha 17).
- D) O falante é marcado pela terceira pessoa do singular, como em *cumprimentou* (linha 2), *falou* (linha 3).

(14)

Questão 15: No texto publicitário, o pronome de tratamento “você” **NÃO** está sendo utilizado para

- A) indicar que o interlocutor é uma única pessoa.
- B) dar uma idéia de maior proximidade com o leitor.
- C) tratar o leitor como um indivíduo, não o massificando.
- D) tornar o texto mais próximo de um diálogo.

Os GRAF. 66 e 67 demonstram a proporção das questões de GT em relação ao total de questões dessa prova.

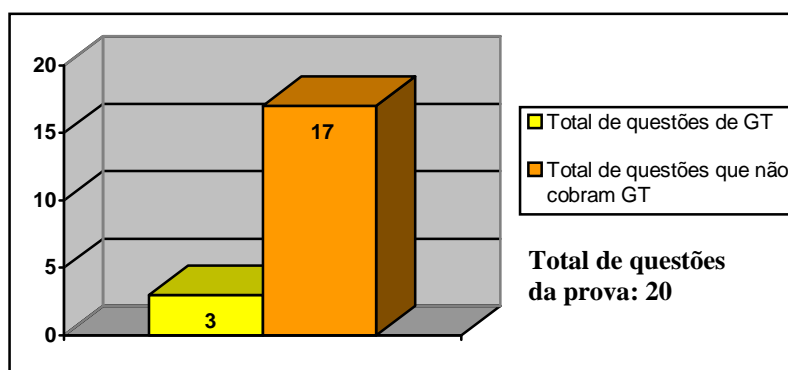


GRÁFICO 66 - Universidade de Uberaba 2002

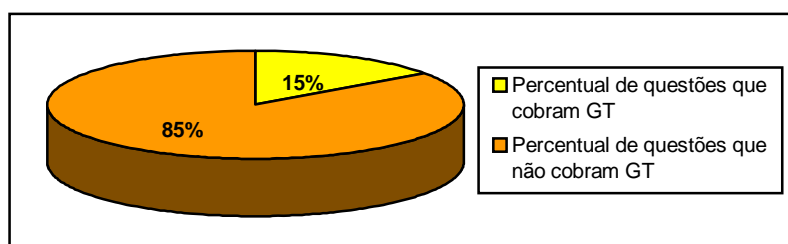


GRÁFICO 67 - Universidade de Uberaba 2002

#### 4.1.6 Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE

A prova aplicada pela Univale para ingresso do aluno no ano letivo de 2002<sup>9</sup> é composta de dez questões, que se estruturam em torno de fragmentos dos livros *Poema Sujo*, de Ferreira Gullar (questão 1), *Um copo de cólera*, de Raduan Nassar (questões 4, 5 e 6), e *Fogo Morto*, de José Lins do Rego (questões 7 e 8).

Entre essas dez questões, duas foram consideradas como pertencentes à categoria GT: a questão 03, que trata da concordância de adjetivos compostos, e a questão 06, que trata da identificação da função sintática de determinado termo em destaque. Elas estão transcritas a seguir.

(15)

Questão 03: Observe:

- I. No papel cinza-claro da parede ficou um borrão preto.
- II. Ali ela guardava o velho chapéu azul-marinho.
- III. Abriu o envelope cinza-pérola, sobrescritado com letra delicada.
- IV. O vestido verde-musgo descobriu-lhe os joelhos.

Passando as palavras destacadas<sup>10</sup> para o plural, a concordância dos adjetivos compostos será:

- A) cinza-claros, azul-marinhos, cinza-pérolas, verde-musgos.
- B) cinza-claros, azuis-marinhos, cinzas-pérolas, verde-musgos.
- C) cinzas-claro, azuis-marinho, cinzas-pérola, verdes-musgo.
- D) cinza-claros, azul-marinho, cinza-pérola, verde-musgo.
- E) cinzas-claros, azuis-marinhos, cinzas-pérolas, verdes-musgos.

(16)

Questão 06: “...e foi de repente que caí pensando nela...” O termo grifado exerce a função sintática de:

- A) sujeito;
- B) núcleo do predicado verbal;
- C) predicativo do sujeito;
- D) objeto direto preposicionado;
- E) objeto indireto.

<sup>9</sup> UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE. *Prova de Literatura Brasileira / Língua Portuguesa*. Processo seletivo 2002. Questões de 01 a 10.

<sup>10</sup> Na prova, as palavras não foram destacadas. A referência, provavelmente, foi aos vocábulos *papel*, *chapéu*, *envelope*, *vestido*, aos quais se referem os adjetivos compostos.

Vejam-se os GRAF. 68 e 69:

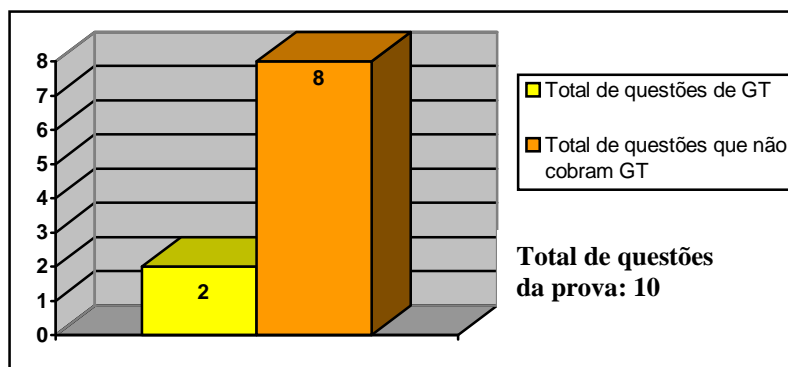


GRÁFICO 68 - Universidade Vale do Rio Doce 2002

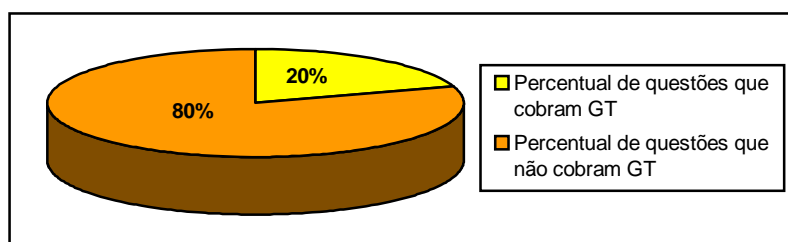


GRÁFICO 69 - Universidade Vale do Rio Doce 2002

#### 4.1.7 Universidade do Vale do Sapucaí – Univás

Em 2002, ainda se chamava Universidade de Pouso Alegre – Unipa – a Universidade do Vale do Sapucaí – Univás –, por isso a prova<sup>11</sup> vem assim identificada. São propostas trinta questões. O texto *Em torno do xador*, de Roberto Pompeu de Toledo, publicado na revista *Veja*, é base para a formulação das questões 1 a 12. A questão 18 refere-se a uma figura intitulada *Bebericando na favela*; as questões 19 e 20, a um poema de Chico Buarque de Hollanda; a questão 21, a um quarteto de Vinícius de Moraes.

Cinco questões mencionam nomenclatura gramatical. As questões 09, 12 e 15 foram inseridas na categoria GT. No caso da questão 09, a classificação do pronome pessoal oblíquo pode ter reflexos no ensino, levando o professor a trabalhar listas de pronomes e suas classificações. A questão 12 aborda vozes verbais, enquanto a 15 trabalha a concordância do verbo *fazer*. As questões 13 e 14 não foram inseridas na categoria GT; a primeira trabalha pontuação, sem foco na classificação de termos e de orações, e a segunda, ortografia.

<sup>11</sup> UNIVERSIDADE DE POUSO ALEGRE. *Prova de Língua Portuguesa*. Processo seletivo 2002. Questões de 01 a 30.

(17)

Questão 09: Substituindo-se por um pronome pessoal a palavra mulheres na frase – O xador, o leitor sabe, é o traje que esconde as mulheres da cabeça aos pés. – tem-se, de acordo com a norma culta:

- (A) O xador, o leitor sabe, é o traje que as esconde da cabeça aos pés.
- (B) O xador, o leitor sabe, é o traje que esconde elas da cabeça aos pés.
- (C) O xador, o leitor sabe, é o traje que esconde-as da cabeça aos pés.
- (D) O xador, o leitor sabe, é o traje que esconde-las da cabeça aos pés.
- (E) O xador, o leitor sabe, é o traje que lhes esconde da cabeça aos pés.

(18)

Questão 12: Mudando para a voz passiva a frase – O traje ocidental transformaria a mulher em produto de consumo. –, tem-se:

- (A) O traje ocidental da mulher seria transformado em produto de consumo.
- (B) A mulher com seu traje ocidental seria transformada em produto de consumo.
- (C) A mulher seria transformada em produto de consumo pelo traje ocidental.
- (D) Com o traje ocidental a mulher se transformaria em produto de consumo.
- (E) A mulher será transformada em produto de consumo com seu traje ocidental.

(19)

Questão 13: Assinale a alternativa correta quanto à pontuação.

- (A) A língua portuguesa é uma paixão dos brasileiros, assim como o futebol, a televisão e a música.
- (B) A verdade é que as pessoas, finalmente perceberam, que é preciso dominar a norma culta do idioma.
- (C) Quem não consegue, articular, pensamentos com clareza e correção tem um grande entrave, à ascensão à carreira.
- (D) Ele ficou conhecido nacionalmente, por ensinar, os brasileiros, a falar e a escrever corretamente.
- (E) Na hora de admitir, novos funcionários, costumamos fazer, um teste de expressão escrita.

(20)

Questão 14: Assinale a alternativa correta quanto à ortografia.

- (A) Obscecado em desprestigiar seu antecessor, o presidente deu o maior exemplo da falta de continuidade na administração pública.
- (B) Analisando-se a trajetória do candidato, conclui-se que seu plano de governo obterá êxito.
- (C) Associar a elevação do gasto social com problemas externos nem sempre é correto, mas é uma opinião que não pode ser desprezada.
- (D) O governo investiu mais em habitação e saúde, mas no cômputo geral percebe-se que privilegiou a área econômica.
- (E) O candidato ficou constrandido com sua condenação, mas todos sabem que ele usou propaganda oficial para sua autopromosão.

(21)

Questão 15: Assinale a alternativa correta quanto à concordância do verbo fazer.

- (A) Fazem muitos anos que não estudo mitologia.
- (B) Fazem-nos companhia os livros.
- (C) Sabe-se que faz as ONGs trabalho comunitário.
- (D) É preciso fazerem novas amizades.
- (E) No Ceará, fazem 38° à sombra.

Vejam-se os GRAF. 70 e 71, que demonstram a proporção entre o número total de questões da prova e o número de questões que cobram GT.



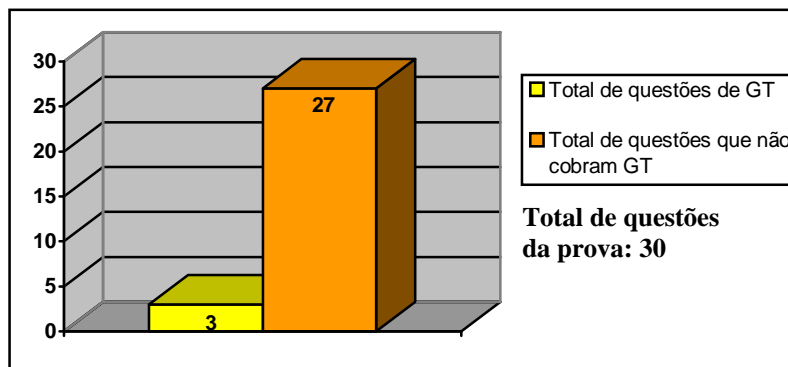


GRÁFICO 70 - Universidade do Vale do Sapucaí 2002

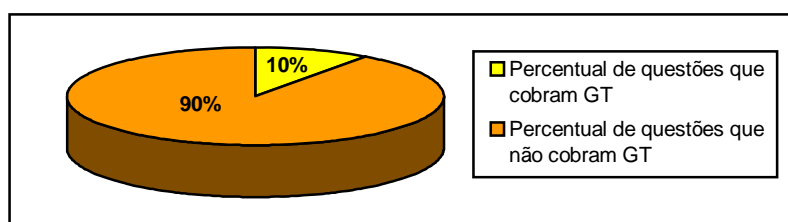


GRÁFICO 71 - Universidade do Vale do Sapucaí 2002

#### 4.1.8 Centro Universitário de Lavras – UNILAVRAS

A prova analisada<sup>12</sup> apresenta três textos e quinze questões. Para o primeiro, que é o poema *A Serra do Rola-Moça*, de Mário de Andrade, são propostas as questões 1 a 5; para o segundo (fragmento do livro *Linguagem, escrita e poder*, de Maurizio Gnerre) e o terceiro (fragmento de obra inédita de Alencar de Castro), são propostas as questões 6 a 10; em seguida, são apresentadas questões de Literatura Brasileira (11 a 15). Nenhuma das questões menciona nomenclatura gramatical.

Os GRAF. 72 e 73 demonstram a proporção entre o número total de questões da prova e o número de questões que cobram GT.

<sup>12</sup> CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LAVRAS. *Prova de Língua Portuguesa*. Vestibular unificado 2002. Questões de 01 a 15.

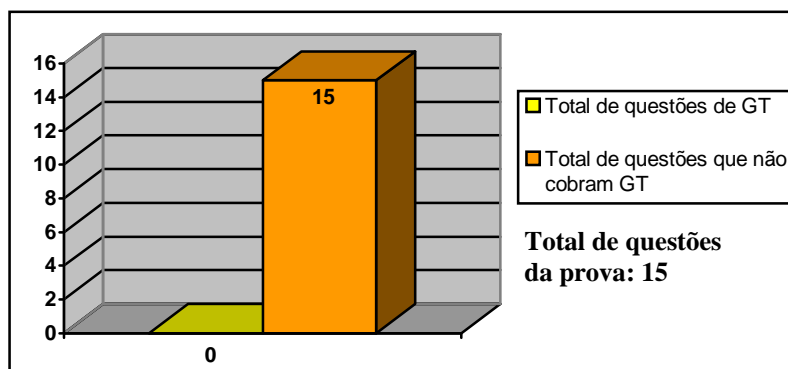


GRÁFICO 72 - Centro Universitário de Lavras 2002

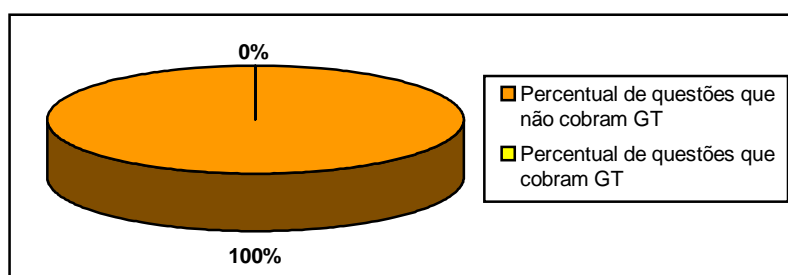


GRÁFICO 73 - Centro Universitário de Lavras 2002

#### 4.1.9 Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM

Na prova analisada<sup>13</sup>, cuja folha de abertura traz a identificação da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG –, apresentam-se seis textos e vinte e quatro questões. Com base nos dois primeiros, são propostas as questões 1, 2 e 3. Esses dois textos vêm sob o título *A maldição da falta de clareza*, publicado na revista *Veja*. O primeiro é a descrição do resultado de uma “ultra-sonografia pélvica e transvaginal com Doppler colorido” (esse é o título). O segundo é um fragmento de um contrato de casamento com separação de bens. As questões 4, 5 e 6 são propostas com base no terceiro texto – *Em busca do esquecimento* –, de Moacyr Scliar, publicado na *Folha de S. Paulo*. As questões 7 e 8 são propostas com base no quarto texto – *Ler e escrever, muito prazer – deletar estrangeirismo?* –, de Marlene Alves de Oliveira Carvalho, publicado na revista *Nova Escola*. As questões 9 e 10 são propostas com base no quinto texto – *A um passo da clonagem humana* –, publicado na revista *Galileu*. Uma charge publicada na *Folha de S. Paulo* orienta a formulação da questão 11.

<sup>13</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Prova de Língua Portuguesa*. Processo seletivo 2002. Caderno 1. Questões de 01 a 24.

Apenas a questão 05 dessa prova cita nomenclatura gramatical e foi inserida na categoria GT, considerando-se, por exemplo, que, na proposição *B*, há ênfase na classificação da palavra “certos”.

(22)

Questão 05: Releia a seguinte frase do texto: “Esqueço **onde** deixei **certos** objetos, **esqueço** do que conversei com você.”

Em relação às palavras destacadas, todas as alternativas estão **incorretas, EXCETO**:

- A) A palavra **onde** é empregada em lugar de aonde, porque o verbo deixar não expressa movimento.
- B) Como pronome, a palavra **certos**, colocada antes do substantivo “objetos”, tem o sentido de “aqueles”.
- C) O emprego do verbo **esquecer** obedece aos padrões estabelecidos pela língua culta ou formal.
- D) Na primeira oração, é aconselhável o uso da palavra **aonde** porque ela segue o verbo “esquecer”.

Na questão 08, cujo foco recai na compreensão/interpretação de texto, cita-se a classe verbo, mas apenas para identificar os vocábulos “deletar” e “apagar”, conforme se vê a seguir.

(23)

Questão 08: No título do texto, vê-se o emprego do verbo “deletar”, mas a própria autora aconselha sua substituição pelo verbo “apagar”. Essa aparente contradição visa apenas a confirmar que

- A) a utilização de estrangeirismos na língua portuguesa é um recurso que deve ser explorado por qualquer usuário de nosso idioma.
- B) o estrangeirismo deve ser considerado como mais uma conquista lingüística na comunicação, por isso é incorporado ao idioma, sem restrições.
- C) a existência de estrangeirismos em nossa língua é um fato aceitável, desde que eles não sejam empregados arbitrariamente.
- D) o uso do verbo “deletar” em vez de “apagar” apresenta uma maior expressividade de acordo com o tema abordado, na visão da autora.

Os GRAF. 74 e 75 demonstram a proporção entre o número total de questões da prova e o número de questões que cobram GT.

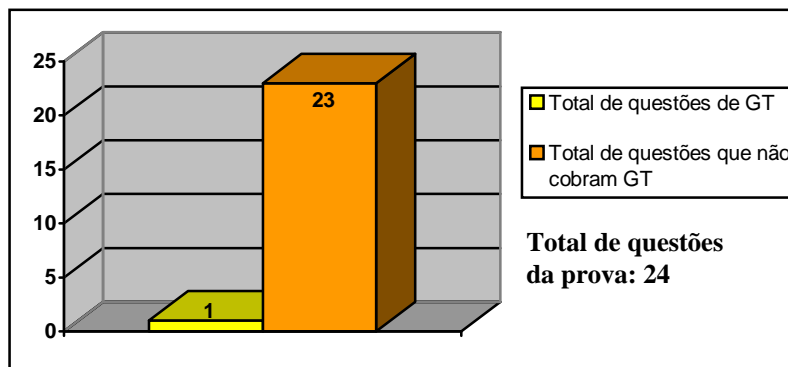


GRÁFICO 74 - Centro Universitário de Patos de Minas 2002

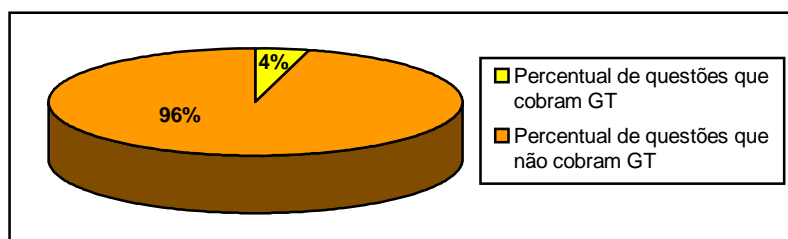


GRÁFICO 75 - Centro Universitário de Patos de Minas 2002

#### 4.1.10 Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH

Na prova<sup>14</sup>, são propostas, no total, quinze questões. Apresentam-se dois textos para as questões 1 a 3: *Receita de Frankstein*, de Carlos Heitor Cony, publicado na *Folha de S. Paulo*, e uma tirinha publicada no jornal *Estado de Minas*. Para as questões 11 e 12, é apresentado um fragmento da obra *Gramática descritiva do português*, de M. A. Perini.

Transcrevem-se a seguir as questões que fazem alguma referência à nomenclatura gramatical.

(24)

**Questão 08: Em todas as alternativas, a palavra destacada está corretamente analisada, EXCETO em**

- “(…) teremos mais espaço do que **o** que já foi dedicado (…) ao próprio Jesus Cristo.” (parágrafo 1º)  
“o” equivale ao demonstrativo “aquele”.
- “Não vai **nisso** nenhuma comparação.” (parágrafo 2º)  
“nisso” refere-se ao enunciado expresso no primeiro parágrafo.
- “O clamor pela honestidade, **contudo**, é muitas vezes uma névoa…” (parágrafo 5º)  
“contudo” une proposições, estabelecendo entre elas uma relação de oposição.
- “É nesse submundo **que** o Brasil empaca e deixa de crescer.” (parágrafo 7º)  
“que” se refere a “submundo”, presente na mesma seqüência.

<sup>14</sup> CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE. *Prova de Língua Portuguesa*. Processo seletivo 2002. 1º semestre. Caderno 2. Questões de 01 a 15.

Levando em conta a proposição *a*, na qual se faz referência à classificação de um pronome, essa questão foi inserida na categoria GT. Considerou-se, neste estudo, a palavra *demonstrativo*, empregada no contexto da proposição *a*, como nomenclatura de uso comum, conforme se descreveu no capítulo referente à metodologia.

As questões 11 e 12, também inseridas na categoria GT, foram propostas com base em um fragmento extraído de uma gramática. Na questão 11, o candidato precisa estabelecer relação entre o fragmento e as proposições nele baseadas. A resolução passa pelo entendimento do que sejam sujeito, SN (sintagma nominal), NdP (núcleo do predicado), “traços expressos morfologicamente”, entre outros termos e expressões. A questão 12, nas proposições *c* e *d*, menciona expressões como “paciente da ação verbal” e “sujeito explícito da oração”.

**Instrução: As questões 11 e 12 devem ser respondidas com base no trecho a seguir.**

(...) há dois tipos principais de concordância: a concordância entre o sujeito e o NdP de uma oração e a concordância entre os diversos elementos nominais (tradicionalmente classificados como “substantivos”, “adjetivos”, “artigos”, “numerais” e “pronomes”).

Em todos esses casos, há a exigência de que certos traços (em geral expressos morfologicamente) sejam idênticos em vários constituintes. Assim, em uma frase como

(66) Minhas sobrinhas ganharam um cavalo.

Os traços de “terceira pessoa” e “plural”, considerados como presentes no SN *minhas sobrinhas*, de certa forma se reproduzem no verbo que preenche o NdP: *ganharam*, e não, por exemplo, *ganhou*.

(PERINI, M. A. Gramática descritiva do português. São Paulo: Ática, 1995, p. 44-45.)

**SN = Sintagma nominal**

**NdP = Núcleo do predicado**

(25)

Questão 11: Assinale a alternativa em que aparece uma oração que NÃO confirma o fenômeno apontado por Perini:

- “As negociações para o último empréstimo do FMI (...) não envolvem, necessariamente, furtos nem roubos.”
- “O clamor pela honestidade, contudo, é muitas vezes uma névoa que encobre movimentos mais nocivos...”
- “Perdemos a inocência. E, até certo ponto, perdemos a medida das coisas.”
- “Quando não havia incêndio no Joelma, terremoto no México (...) a solução era tacar uma capa com esses ícones da época.”

(26)

Questão 12: “A **opinião pública** pode ser manipulada, quase que inconscientemente, por apelos estranhos ao interesse nacional.”

Assinale a alternativa em que se justificam os traços de “terceira pessoa” e “singular” para a expressão acima destacada:

- A expressão “pode ser manipulada” concorda com “a opinião pública”.
- A expressão “pode ser manipulada” é uma declaração sobre “a opinião pública”.
- “A opinião pública” é paciente da ação verbal.
- “A opinião pública” é sujeito explícito da oração.

Vejam-se os GRAF. 76 e 77:

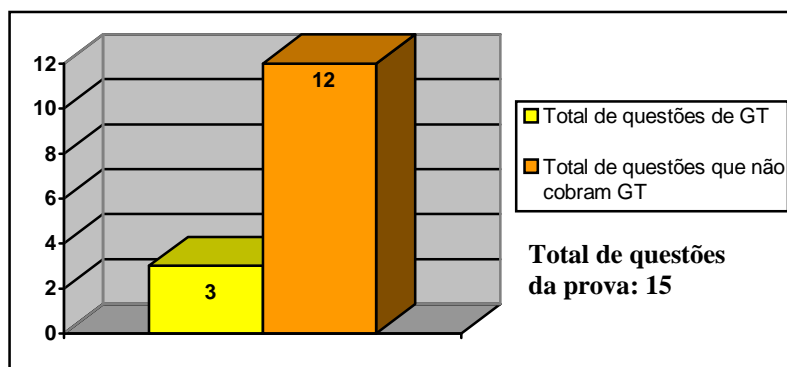


GRÁFICO 76 - Centro Universitário de Belo Horizonte 2002

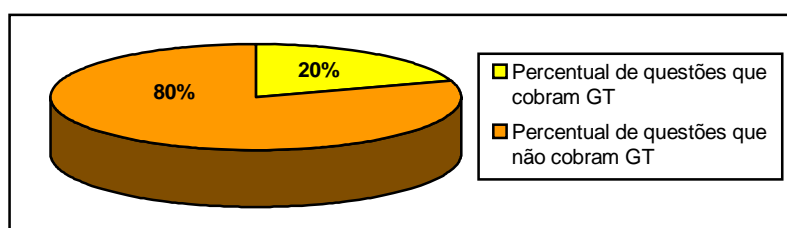


GRÁFICO 77 - Centro Universitário de Belo Horizonte 2002

#### 4.1.11 Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE

No caso dessa instituição, foi necessário analisar a prova aplicada no segundo vestibular de 2003<sup>15</sup>, pois a de 2002 não foi localizada. Foi mantida a instituição no conjunto deste estudo por ela atender a uma área de abrangência significativa de Minas Gerais, o que contribuiria para se ter um panorama dos vestibulares de todo o estado.

A prova é composta de vinte questões. Orienta a formulação das questões 1 a 5 o texto *Seja feliz! Isto é uma ordem!*, de Eugênio Bucci, publicado na *Folha de S. Paulo*. Faz-se uso na prova de duas tirinhas também extraídas da *Folha de S. Paulo*: uma é a tirinha *Aline*, de Adão Iturrusgarai (questão 6); outra é a tirinha *As cobras*, de Veríssimo (questão 14). Duas questões (7 e 13) são formuladas com base em duas fotos – uma é a foto de um *outdoor*; a outra, uma foto de uma placa de trânsito em rodovia. Utiliza-se, na questão 12, o

<sup>15</sup> CENTRO UNIVERSITÁRIO DO LESTE DE MINAS GERAIS. *Prova de Português*. Processo seletivo 2º/2003. 27 ago. 2003. Questões de 01 a 20.

que parece ser a chamada principal de um anúncio publicitário, extraído da *Folha de S. Paulo*. As questões restantes são referentes a Literatura.

Três questões, as quais se encontram transcritas a seguir, mencionam nomenclatura gramatical nessa prova. Entre elas, a questão 04 foi inserida na categoria GT, pois nela o que se cobra é a função morfológica de algumas palavras em destaque. A questão 11 também o foi, em razão de seu enfoque no termo preposição, o que pode contribuir para um ensino voltado para identificação de classes de palavras. Não se inserindo na categoria GT, de acordo com os critérios adotados neste estudo, a questão 09 trata do emprego do acento indicativo de crase.

(27)

Questão 04: Todas as palavras **negritadas** abaixo exercem, no texto, a mesma função morfológica, **EXCETO** em

- a) “Então, de repente, surge do nada, diante da sua **fatigada** figura, um comandante militar com cara de sargento prestes a gritar (...)”
- b) “Você não precisa mais se imaginar nessa situação **absurda**.”
- c) “Passemos, agora, jamais relaxados, a pensar um pouco sobre a cena **construída**.”
- d) “O inferno, quem diria?, é feito de votos de **felicidade** comercial.”

(28)

Questão 09: Em relação ao emprego da crase, assinale a alternativa **INCORRETA**.

- a) Houve uma sugestão anterior à que você deu.
- b) Dirigiu-se à piscina.
- c) Ele fez compras a vista.
- d) Escreveu a mensagem às pressas.

(29)

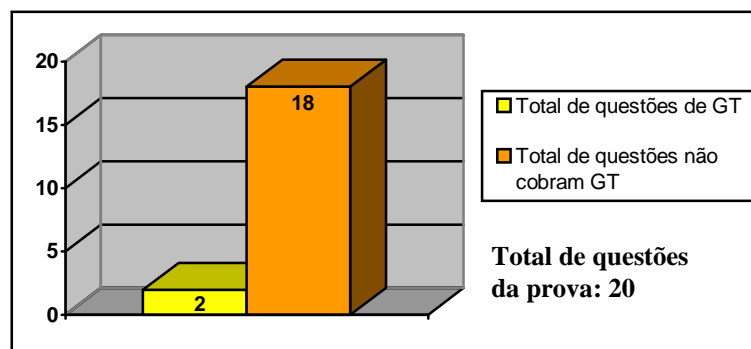
Questão 11: Assinale a alternativa em que a preposição **DE**, em negrito, provoca ambigüidade.

- a) Manchas de ferrugem saem com suco **de** limão.
- b) Rubens Barrichello reclamou à imprensa **de** Interlagos.
- c) Vereadora ironiza denúncia **de** que receberia mesada da Prefeitura.
- d) Denúncia envolvendo projeto **de** Garotinho gera crise na capital.

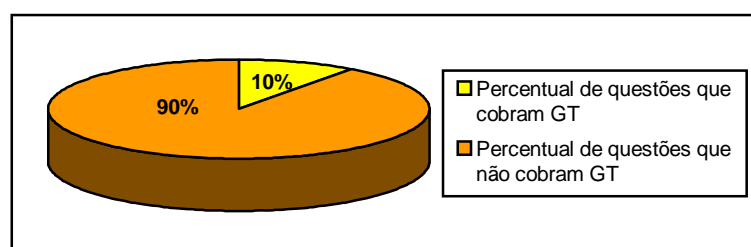
Os GRAF. 78<sup>16</sup> e 79<sup>17</sup> demonstram o número e a proporção das questões da prova.

<sup>16</sup> Como se informou na nota 1 do capítulo “*Corpus e Metodologia*” deste estudo, analisou-se, no caso do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE –, a prova aplicada no segundo vestibular para acesso ao ano letivo de 2003, por não ter sido localizada, nos arquivos dessa instituição, a prova de 2002.

<sup>17</sup> *Idem*.



**GRÁFICO 78 - Centro Universitário do Leste de Minas Gerais 2003**



**GRÁFICO 79 - Centro Universitário do Leste de Minas Gerais 2003**

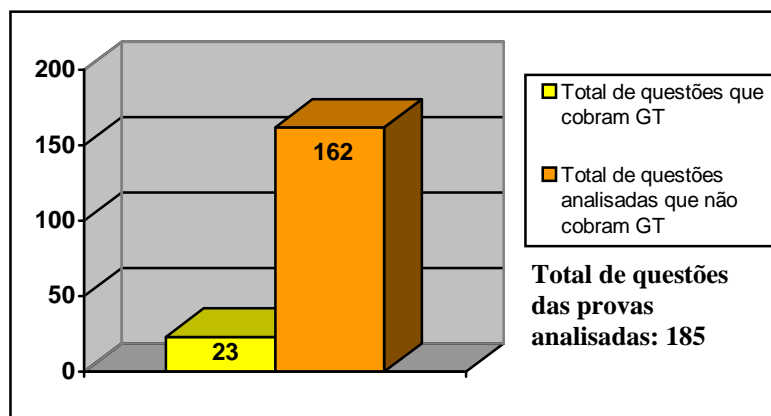
#### **4.2 Algumas considerações sobre os dados encontrados nas provas de 2002, aplicadas pelas instituições particulares de ensino**

Observando-se os resultados obtidos, pode-se dizer que as provas de Língua Portuguesa aplicadas pelas onze instituições particulares em vestibulares para acesso ao ano letivo de 2002, inserindo-se aqui uma prova com vinte questões aplicada para ingresso no ano letivo de 2003, caso do Centro Universitário do Leste de Minas – Unileste –, pode-se chegar a uma conclusão semelhante à encontrada na análise feita em avaliações das universidades federais mineiras: considerando-se o total analisado, é baixo o número de questões que se inserem na categoria GT. Em 185 questões analisadas, 162 foram inseridas na categoria GT e apenas 23 não, o que representa 12% do total, conforme demonstram os GRAF. 80<sup>18</sup> e 81<sup>19</sup> a seguir.

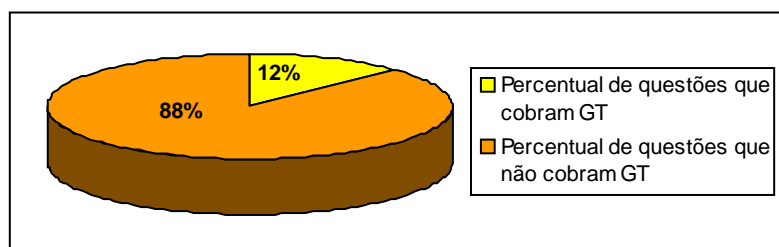
<sup>18</sup> Cf. nota 16 deste capítulo.

<sup>19</sup> *Idem.*



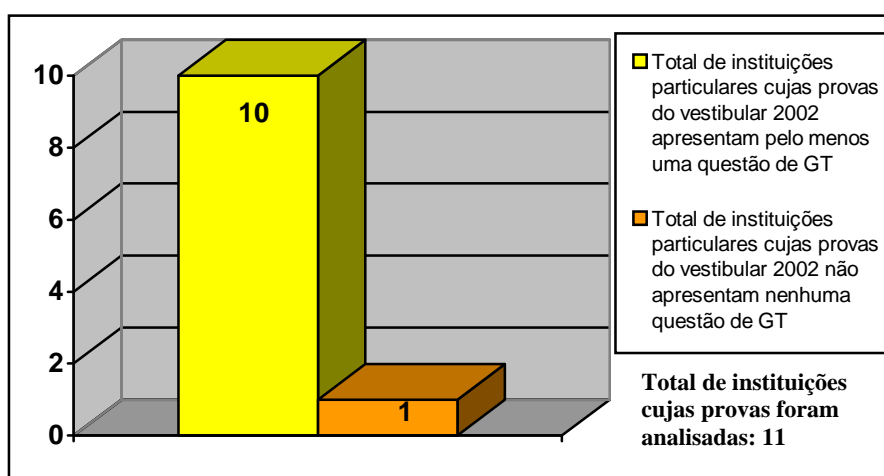


**GRÁFICO 80 - Número de questões que cobram GT nas provas aplicadas por onze instituições particulares de Ensino Superior mineiras no vestibular de 2002**

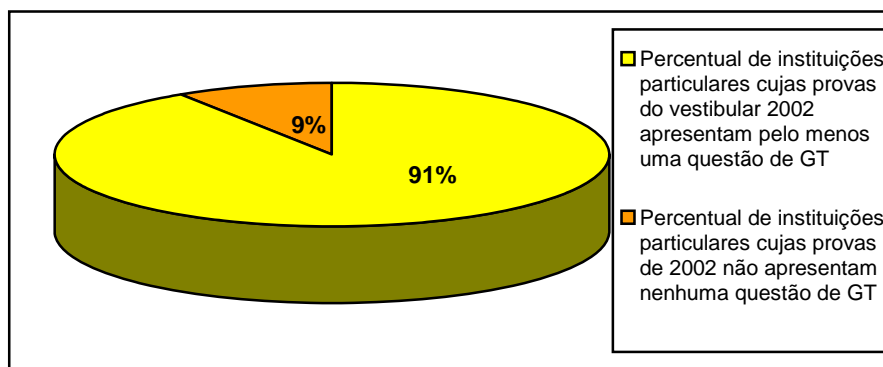


**GRÁFICO 81 - Percentual de questões que cobram GT nas provas aplicadas por onze instituições particulares de Ensino Superior mineiras no vestibular de 2002**

Quanto ao número de instituições cujas provas apresentam pelo menos uma questão de GT, são dez as encontradas, relação demonstrada nos GRAF. 82 e 83, apresentados a seguir.



**GRÁFICO 82 - Total de instituições particulares cujas provas do vestibular 2002 foram analisadas X Total de instituições particulares cujas provas analisadas apresentam pelo menos uma questão de GT**



**GRÁFICO 83 -Percentual de instituições particulares cujas provas do vestibular de 2002 apresentam pelo menos uma questão de GT**

A TAB. 4 sintetiza os dados analisados e os resultados encontrados:

**TABELA 4**  
**Análise das provas de Língua Portuguesa dos vestibulares para ingresso do aluno no início de 2002, aplicadas por instituições particulares de ensino**

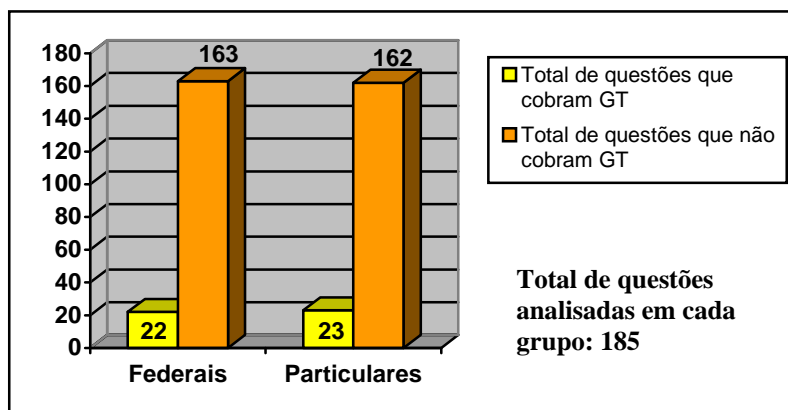
Dados	Total
Instituições particulares cujas provas foram analisadas	11
Provas analisadas	11
Instituições particulares cujas provas apresentam pelo menos uma questão de GT	10
Questões analisadas	185
Questões que não cobram GT	162
Questões que cobram GT	23

#### **4. 3. Comparando os resultados obtidos na análise das provas de 2002 dos dois grupos de instituições**

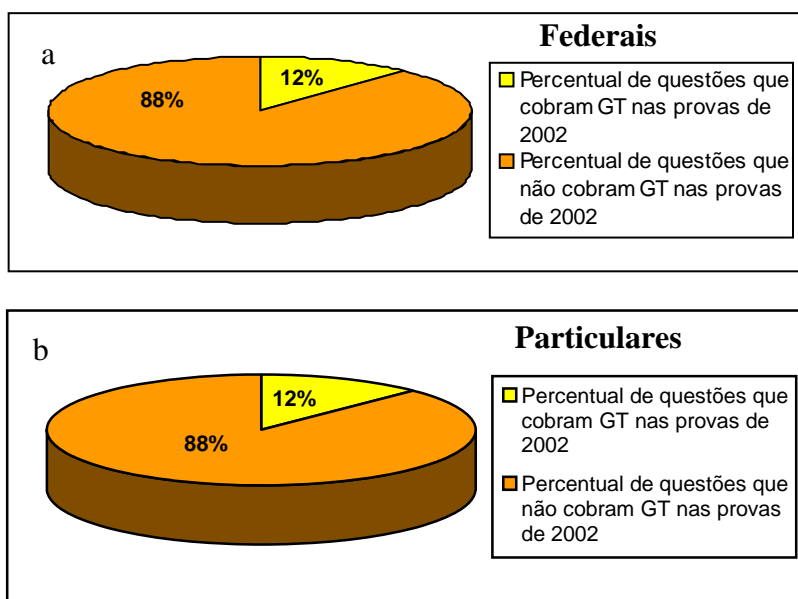
Comparando-se o total de questões que cobram GT nas provas dos vestibulares de 2002, aplicadas pelas universidades federais, e nas provas aplicadas pelas instituições particulares de Ensino Superior mineiras, observa-se que o total de questões propostas é o mesmo, coincidentemente. Não há diferença percentual no número de questões que cobram GT, nos dois conjuntos de instituições. Em 185 questões propostas pelas universidades federais, 163 (88%) não foram inseridas na categoria GT, enquanto 22 (12%) o foram. Em 185 propostas pelas instituições particulares, 162 questões (88%) não foram inseridas na categoria GT, e 23, sim, totalizando 12% do total.

Considerando-se apenas esses dados das provas dos vestibulares de 2002, não se confirma a hipótese de que as universidades federais cobriam menos GT do que as particulares.

Vejam-se os GRAF. 84 e 85 para se observar essa relação.



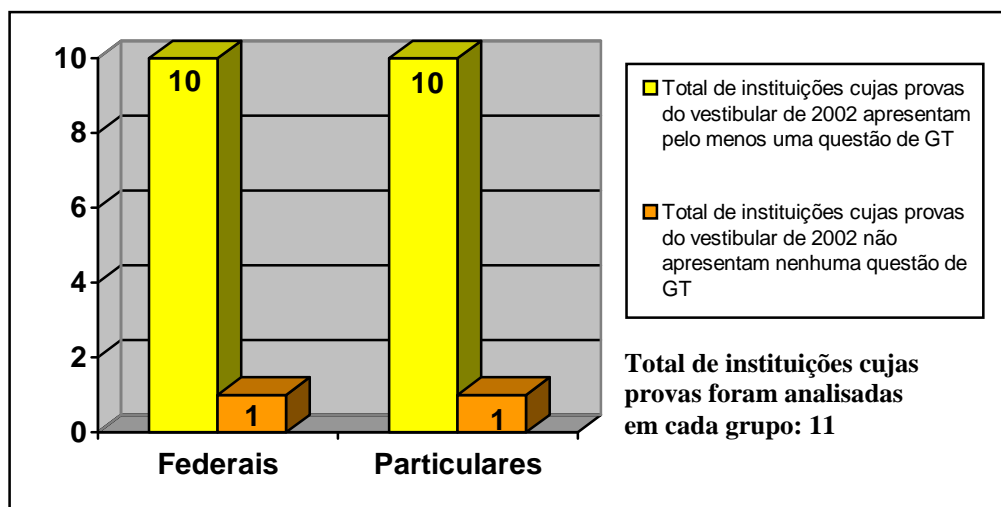
**GRÁFICO 84 - Número de questões que cobram GT nas provas das universidades federais e das instituições particulares mineiras no vestibular de 2002**



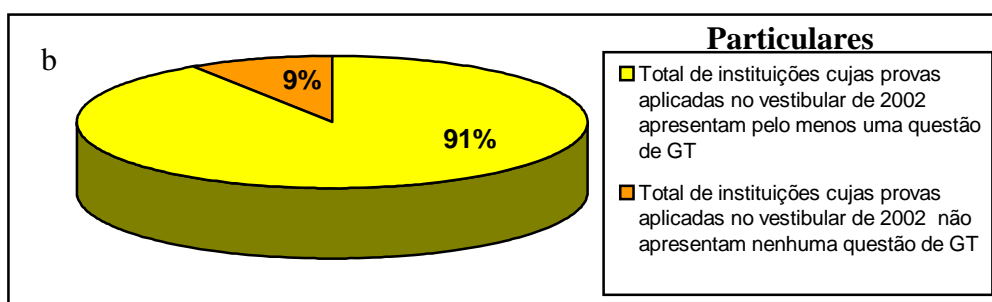
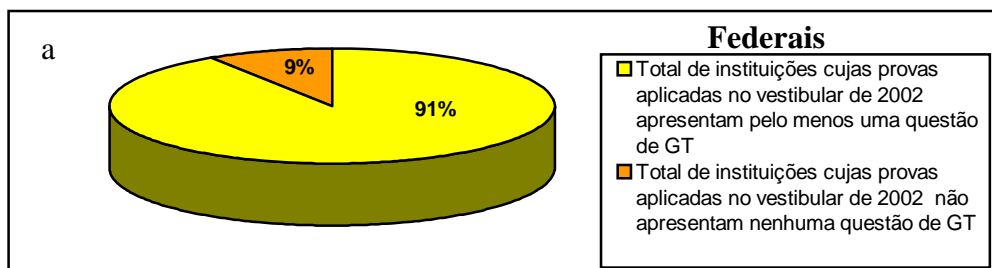
**GRÁFICOS 85a e 85b - Percentual de questões que cobram GT nas provas das universidades federais e das instituições particulares mineiras no vestibular de 2002**

Se se considerar que, no conjunto de onze instituições particulares, as provas de dez delas apresentam pelo menos uma questão de GT (o mesmo número encontrado nas universidades federais), também não se confirma a hipótese de que as universidades federais cobriam menos GT do que as particulares.

Vejam-se os GRAF. 86, 87a e 87b para se observar essa relação.



**GRÁFICO 86 - Número de instituições federais e particulares cujas provas aplicadas no vestibular de 2002 apresentam pelo menos uma questão de GT**



**GRÁFICOS 87a e 87b - Percentual de instituições federais e particulares cujas provas aplicadas no vestibular de 2002 apresentam pelo menos uma questão de GT**

## 4.4 Provas para ingresso do candidato no ano letivo de 2006

### 4.4.1 Pontifícia Universidade Católica – PUC Minas

O texto *A grande vingança*, de Carlos Heitor Cony, publicado na *Folha de S. Paulo*, abre a prova<sup>20</sup>, e para ele são propostas as questões 1 a 6. O segundo texto, que serve de base para as questões 7 e 8, é um fragmento de um texto de Boaventura de Souza Santos também publicado na *Folha de S. Paulo*. O terceiro é uma charge de Frank, publicada no jornal *A notícia*, de Santa Catarina, e o quarto é a canção *A Rita*, de Chico Buarque. Com base nesses dois últimos, propõem-se as questões 9 e 10. As obras literárias indicadas para leitura são abordadas nas questões 11 a 20.

Duas questões dessa prova mencionam nomenclatura gramatical e encontram-se transcritas a seguir. Considerou-se que apenas a questão 05 se insere na categoria GT, porque pode levar a um trabalho em sala de aula que se concentre na apresentação de listas e classificação de pronomes. A questão 06 foca a compreensão de aspectos verbais, por isso não foi inserida na categoria GT.

(30)

Questão 05: Assinale a alternativa que apresenta análise **INADEQUADA**.

- a) A interpretação dos pronomes **ELAS** e **LAS**, empregados em **fugir delas, amá-las, transar com elas, levá-las, temê-las** está ancorada no item lexical mulher. Essa interpretação se efetiva a partir de diferentes pistas presentes no texto, destacando-se a carga semântica dos verbos.
- b) Nessa passagem identifica-se uma preocupação do autor em precisar o sentido que gostaria que a expressão **brincar** assumisse no texto. Com esse propósito, explora as possibilidades de compreensão do termo no contexto delineado.
- c) O emprego da expressão **inexistente fragilidade feminina** revela uma posição contrária a um estereótipo relativo à figura mulher vigente ainda em nossa sociedade.
- d) A expressão **nesta advertência** não traduz de fato a idéia que a passagem à qual faz referência sugere.

(31)

Questão 06: Considere as seguintes análises:

- I. O uso da expressão **desde criança** dimensiona o fato narrado e precisa a posição do narrador em relação ao tempo da enunciação.

<sup>20</sup> PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. *Prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. Processo seletivo 2006. Questões de 01 a 20.

- II. O uso das formas verbais **ouvia dizer**, **significava** e **era** concorre para determinar a distância, em termos temporais, entre o fato narrado e o tempo da enunciação, que se traduz como o tempo do aqui e agora.
- III. O uso das formas verbais **não se deve brincar** e **me entendam** marca o tempo da enunciação.

**Assinale:**

- a) se apenas I for correta.  
 b) se apenas II for correta.  
 c) se apenas II e III forem corretas.  
 d) se I, II e III foram corretas.

Os GRAF. 88 e 89 demonstram o número e a proporção das questões que cobram GT em relação ao total de questões dessa prova da PUC Minas.

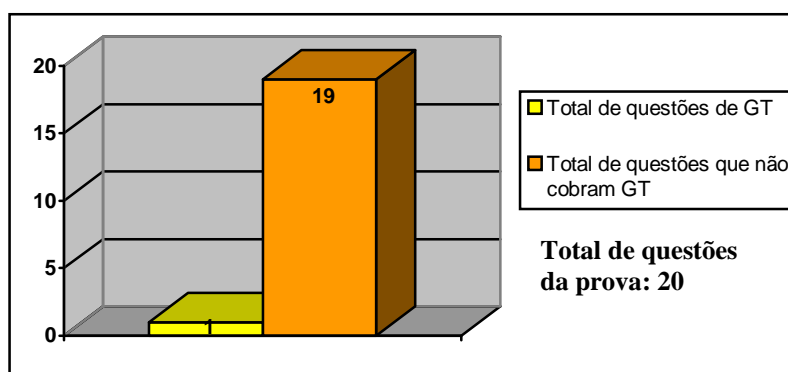


GRÁFICO 88 - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais 2006

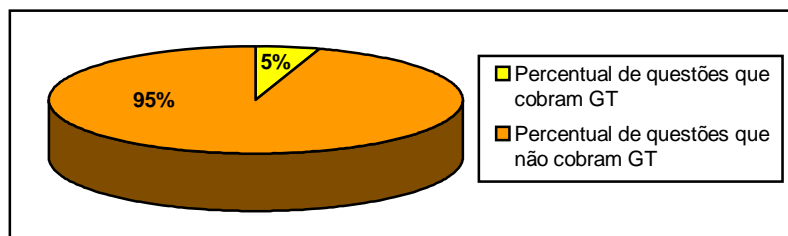


GRÁFICO 89 - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais 2006

#### 4.4.2 Universidade de Itaúna – UIT

A prova<sup>21</sup>, composta de quinze questões (46 a 60), estrutura-se em torno do texto *O poder judiciário é laico*, de Roberto Arriada Lorea, publicado na *Folha de S. Paulo*. De 54 a 60, são propostas questões relativas às obras literárias indicadas para leitura.

<sup>21</sup> UNIVERSIDADE DE ITAÚNA. *Prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. Processo seletivo 2006. Questões de 46 a 60.

Das quatro questões que fazem referência a alguma nomenclatura gramatical, duas foram inseridas na categoria GT – as questões 52 e 53 –, entendendo-se que podem desdobrar-se no ensino de listas de definições de conectivos e de classificação de vozes verbais. No caso da questão 52, a utilização da expressão *relação sintático-semântica* pode reforçar esse tipo de enfoque.

(32)

Questão 52: “A ostentação de um crucifixo no plenário do Supremo Tribunal Federal é inconstitucional porque viola a separação entre o Estado e a Igreja.”

O articulador *porque*, no trecho acima, estabelece a **MESMA** relação sintático-semântica que o termo destacado em:

- A) O juiz pretende aprofundar a discussão na sociedade, de forma que a repercussão do fato provoque um debate interno na magistratura.
- B) A cruz representa o amor desinteressado de Jesus às criaturas, porquanto Ele entregou-se para a salvação de toda a humanidade, não apenas dos católicos.
- C) Um símbolo de transcendência também contribui para o desenvolvimento de uma desejável moral civil, se bem que, no caso da cruz, não seja representativo de uma minoria da população.
- D) Conquanto a presença de símbolos cristãos nos tribunais recebe preconceito em relação às religiões, é a crença religiosa do magistrado que, na verdade, pode interferir nos julgamentos.

(33)

Questão 53: Em “Aboliu-se a aliança entre o Estado e a Igreja com a proclamação da República”, a voz do verbo “abolir” é a **MESMA** do verbo destacado em:

- A) Tratando-se de um Estado, exigem-se decisões judiciais imparciais, sem a interferência de crenças religiosas.
- B) Não se trata aqui de examinar o conteúdo das religiões cristãs.
- C) “... por milhões de brasileiros que não se vêem contemplados nessa tomada de posição do Estado.”
- D) “Ninguém está obrigado a se submeter à crença religiosa de outrem.”

As questões 50 e 51 não foram inseridas na categoria GT, pois seu foco está não na nomenclatura gramatical, mas na compreensão das relações coesivas.

(34)

Questão 50: “Preservar o espaço dos tribunais, utilizando-se somente dos símbolos da República elencados no artigo 13, primeiro parágrafo da Constituição Federal, é o único modo de assegurar a liberdade de consciência e de crença a essa parcela minoritária da população. Bem como respeitar aqueles que professam a religião da maioria, mas não desejam ser julgados segundo os dogmas de sua própria confissão.”

Em relação ao trecho acima, há uma análise **ADEQUADA** em:

- A) O referente da palavra **sua** é a expressão **aqueles que professam a religião da maioria**.
- B) O articulador **mas** estabelece uma relação de adição com o enunciado anterior.
- C) **A essa parcela minoritária da população** é uma expressão que complementa o sentido da palavra crença.
- D) A expressão **bem como** estabelece uma relação de comparação entre os enunciados.

(35)

Questão 51: O referente do item sublinhado está indicado **CORRETAMENTE** entre parênteses em:

- A) "... que o Brasil é um país laico." [4º parágrafo] (**a questão**)  
 B) "... que é assegurado a todos os brasileiros." [1º parágrafo] (**o direito**)  
 C) "...que o magistrado, como um cidadão, é livre para aderir (ou não) aos livros sagrados." [5º parágrafo] (**verdade**)  
 D) "... que, no exercício da magistratura, como um agente político do Estado, deve obediência a um único livro: a Constituição Federal." [5º parágrafo] (**cidadão**)

Vejam-se os GRAF. 90 e 91, que demonstram a relação entre as questões que cobram GT e as que não o fazem:

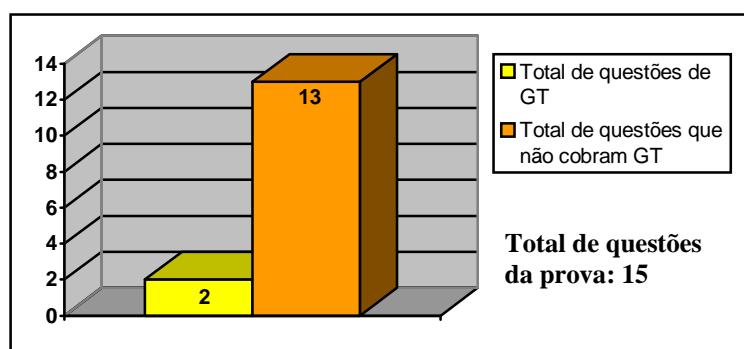


GRÁFICO 90 - Universidade de Itaúna 2006

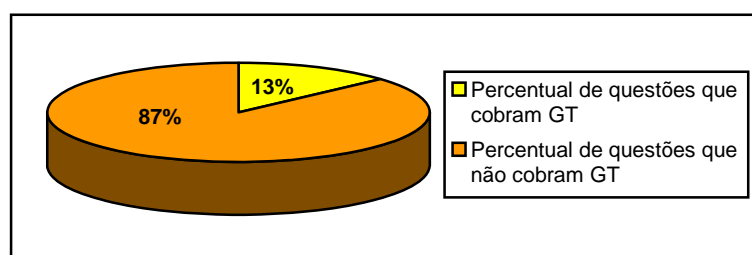


GRÁFICO 91 - Universidade de Itaúna 2006

#### 4.4.3 Universidade José do Rosário Vellano – UNIFENAS

Na prova aplicada para ingresso do candidato no ano letivo de 2006<sup>22</sup>, encontram-se, no total, seis questões. Não há um texto central que orienta a formulação das questões; apenas a terceira e a quinta se referem, respectivamente, ao poema *A um poeta*, de Olavo Bilac, e *Oficina irritada*, de Carlos Drummond de Andrade.

<sup>22</sup> UNIVERSIDADE JOSÉ DO ROSÁRIO VELLANO. *Prova Conhecimentos gerais – Medicina*. Processo seletivo 2006. Questões de 01 a 06.



Três questões dessa prova citam nomenclatura gramatical. Duas delas – as questões 1 e 3 – inserem-se na categoria GT.

Na questão 1, há uma proposição como a V, que foca identificação de classe gramatical. Na questão 3, o foco é a identificação e a classificação de termos da oração.

(36)

Questão 1: Avalie as proposições seguintes.

- I) escan\_ao, preten\_ão, sacerdoti\_a, improvi\_ado, qui\_esse, estrava\_ar, disten\_ão, montanhe\_a  
- Esses vocábulos são completados, sem exceção, pela mesma letra.
- II) hífens, totem, clitóris, mister, biquíni, miosótis, dandi, rubrica, trãnsfuga, ágape, impudico, apazigúem, sínodo  
- Apenas três desses vocábulos não devem receber acento gráfico.
- III) Perdoa o teu inimigo. / Atenda a porta. / Não esqueça de nada. / Queira seus pais, sem restrições. / Anseie pela paz mundial.  
- De acordo com a norma culta, apenas um dos verbos acima apresenta regência correta.
- IV) Os rapazes, inquietos, aguardavam, na ante-sala, a decisão do irascível policial que os prendera.  
- Nesse período, a retirada das vírgulas não configura incorreção gramatical.
- V) Darei aos que duvidarem do que falo muita razão para seu arrependimento e algum motivo para de mim terem medo.  
- Ocorre nesse período o total de oito pronomes.
- a) todas corretas, sem exceção.  
b) todas corretas, com única exceção.  
c) todas corretas, exceto I e IV.  
d) todas corretas, exceto III e V.  
e) todas incorretas, exceto IV e V.

(37)

Questão 3: Após a leitura atenta do poema abaixo, assinale a alternativa cuja afirmação encerra análise incorreta sobre alguns de seus elementos sintáticos e semânticos.

A UM POETA

Olavo Bilac

Longe do estéril turbilhão da rua,  
Beneditino, escreve! No aconchego  
Do claustro, na paciência e no sossego,  
Trabalha, e teima, e lima, e sofre, e sua!

Mas que na forma se disfarce o emprego  
Do esforço; e a trama viva se construa  
De tal modo, que a imagem fique nua,  
Rica mas sóbria, como um templo grego.

Não se mostre na fábrica o suplício  
Do mestre. E, natural, o efeito agrade,  
Sem lembrar os andaimes do edifício.

Porque a beleza, gema da Verdade,

Arte pura, inimiga do artifício,  
E a força e a graça da simplicidade.

(In: Olavo Bilac. Literatura Comentada. São Paulo: Abril Educação. p.57)

- a) Em “Longe do ESTÉRIL TURBILHÃO DA RUA” (verso 1) e “Mas que na forma se disfarce o emprego/ DO ESFORÇO...” (versos 4 e 5), destacaram-se funções sintáticas idênticas.
- b) No último verso do 1º quarteto, observa-se que os verbos foram empregados na forma intransitiva, embora nem todos o sejam naturalmente.
- c) Em “Mas que na forma se disfarce o EMPREGO / Do esforço; e a TRAMA viva se construa” (versos 4 e 5), destacaram-se núcleos de iguais funções sintáticas.
- d) Em “Não se mostre na fábrica o suplício / DO MESTRE...” (versos 9 e 10) e “Sem lembrar os andaimes DO EDIFÍCIO.” (verso 11), destacaram-se funções sintáticas distintas.
- e) Constata-se, no texto, a presença do hipérbato e do polissíndeto, que são figuras de sintaxe, ou de construção.

A questão 2 não foi inserida na categoria GT porque foca emprego de verbos.

(38)

Questão 2: Avalie as formas verbais destacadas e, posteriormente, assinale a alternativa que traz a correta correspondência.

1. Se você o REVIR, diga-lhe que aguardo notícias dele.
  2. Espero que você se PRECAVENHA contra os males da vida.
  3. Se eu REAVER meus bens, dar-te-ei parte deles.
  4. REQUEIRO-lhe, neste momento, um certificado de boa conduta.
  5. Certos problemas, eu os REMEDIO com alguma dose de paciência.
- a) correta, incorreta, incorreta, correta, incorreta
  - b) correta, correta, correta, correta, correta, correta
  - c) incorreta, correta, incorreta, correta, incorreta
  - d) incorreta, incorreta, correta, incorreta, correta
  - e) incorreta, correta, incorreta, incorreta, correta

Os GRAF. 92 e 93 demonstram o número e a proporção das questões de GT em relação ao número total de questões da prova.

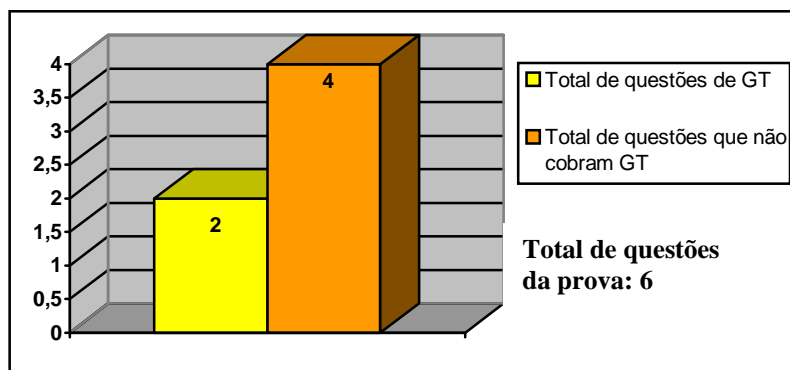


GRÁFICO 92 – Universidade José do Rosário Vellano 2006

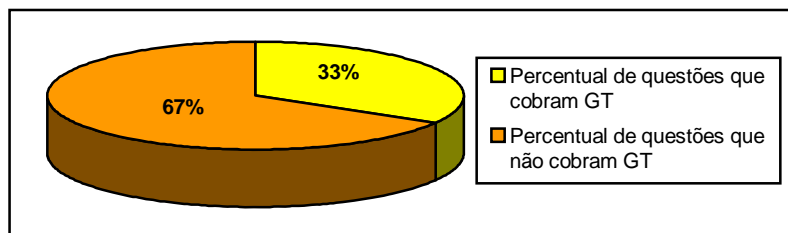


Gráfico 93 - Universidade José do Rosário Vellano 2006

#### 4.4.4 Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC

O texto *Pela mistura de torcidas!*, de Sérgio Xavier, publicado na revista *Superinteressante*, orienta a formulação das dez questões propostas na prova analisada<sup>23</sup>. As três questões que fazem menção à nomenclatura gramatical, nessa prova, inserem-se na categoria GT (questões 04, 07 e 10), pois trabalham com classificação morfológica, identificação e classificação de termos e orações, identificação de pessoas verbais.

(39)

Questão 04: “Vira e mexe, lemos que mais um torcedor atirou no rival, que a gangue de determinado time encarou a adversária em batalha campal.”

A expressão “vira e mexe”, de uso bastante coloquial, apresenta um sentido que pode ser associado a um termo com o seguinte valor morfossintático:

- A) adjetivo.
- B) substantivo.
- C) pronominal.
- D) preposicional.
- E) adverbial.

(40)

Questão 07: Assinale a alternativa cuja sentença transcrita do texto **NÃO** exemplifica adequadamente a regra de emprego da vírgula que a acompanha.

- A) Para isolar adjunto adverbial deslocado.  
“No passado, a pancadaria ocorria dentro dos estádios.”
- B) Para isolar expressões com a mesma função sintática.  
“Em São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e em toda a parte”
- C) Para isolar orações coordenadas sindéticas.  
“Era chato perder o jogo, mas as provocações eram muito criativas.”
- D) Para separar uma oração subordinada anteposta à principal.  
“Ao estimular o confinamento de torcidas, estamos treinando as bestas.”
- E) Para isolar aposto explicativo.  
“Corintiano odeia palmeirense, flamenguista quer matar vascaínos, cruzeirenses não suportam atleticanos.”

<sup>23</sup> UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS. *Prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. Processo seletivo do segundo semestre de 2005. Questões de 01 a 10.

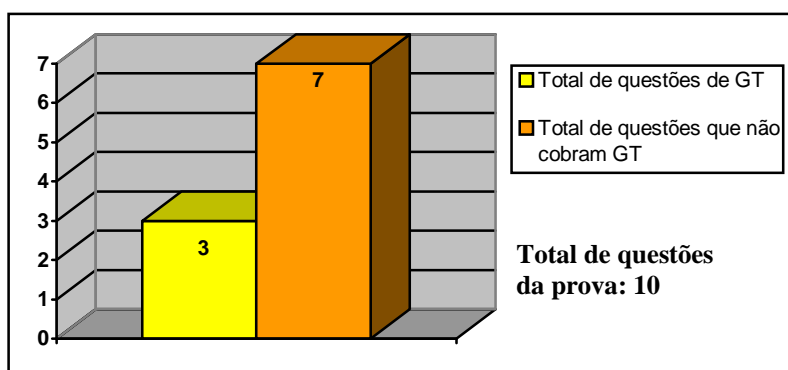
(41)

Questão 10: “Inverta as sentenças, troque os clubes e chegaremos ao mesmo lugar.”

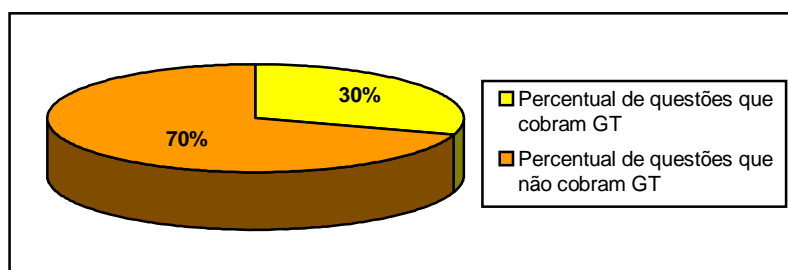
Os verbos do trecho acima, se flexionados na segunda pessoa do plural, terão respectivamente as seguintes formas:

- Inverti – trocai – chegareis
- Inverta – troca – chegarás
- Inverteis – trocáis – chegareis
- Inverti – trocai – chegarei
- Inverta – troca – chegareis

Vejam-se os GRAF. 94 e 95:



**GRÁFICO 94 - Universidade Presidente Antônio Carlos 2006**



**GRÁFICO 95 - Universidade Presidente Antônio Carlos 2006**

#### 4.4.5 Universidade de Uberaba – UNIUBE

A prova<sup>24</sup> apresenta onze questões no total. Cinco delas (6 a 10) são propostas com base no texto *Em outras palavras*, de Lya Luft, publicado na revista *Veja*, com predominância de questões relativas a Literatura.

Dois questões dessa prova fazem referência à nomenclatura gramatical, mas nenhuma foi inserida na categoria GT. A questão 08 trabalha as relações coesivas do texto,

<sup>24</sup> UNIVERSIDADE DE UBERABA. *Prova de Língua Portuguesa e Literaturas*. Concurso vestibular- 11 de dezembro de 2005. Questões de 01 a 11.

sem fazer uso de uma nomenclatura gramatical que privilegie classificação de classes, termos ou orações, enquanto a questão 11 foca o emprego do acento indicativo de crase, não se inserindo na categoria GT, conforme critério adotado neste estudo.

(42)

Questão 08: Assinale a **única** alternativa em que o referente do termo em negrito está **CORRETAMENTE** indicado entre parênteses:

- A) “Falando em silêncio devo falar em palavras, pois entre **eles** ocorre um jogo singular...” (linha 7) (amantes)
- B) “O termo devia ser comum entre **nós**, como água e pão...” (linha 16) (autora, leitores, todas as pessoas)
- C) “Há de nos contemplar, consternada, **a pobre senhora**...” (linha 26) (ética)
- D) “Mas é **neles** que nos humanizamos mais.” (linha 34) (silêncio e palavras)
- E) “...não quer dizer que a gente viva segundo **ela**. (linha 24) (palavra)

(43)

Questão 11: Observe o emprego da crase no fragmento abaixo:

“A Casa Verde foi o nome dado ao asilo, por alusão **à** cor das janelas, que pela primeira vez apareciam verdes em Itaguaí.” (O Alienista, Machado de Assis)

Também deveria ter sido usado o acento grave indicador de crase em:

- A) “... e não só **a** cortejavam como **a** louvavam.”
- B) “...um certo Costa fora recolhido **a** Casa Verde.”
- C) “Para que transpor **a** cerca?”
- D) “...e acompanhava-os **a** passo meditativo.”
- E) “...Chegado **a** esta conclusão, o ilustre alienista teve duas sensações contrárias.”

Vejam-se os GRAF. 96 e 97:

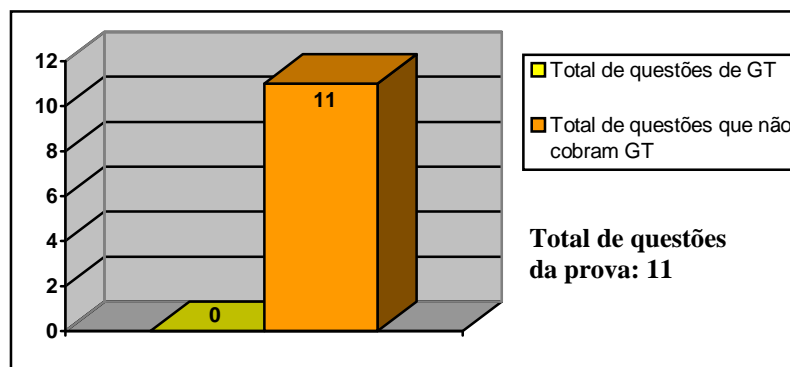


GRÁFICO 96 - Universidade de Uberaba 2006

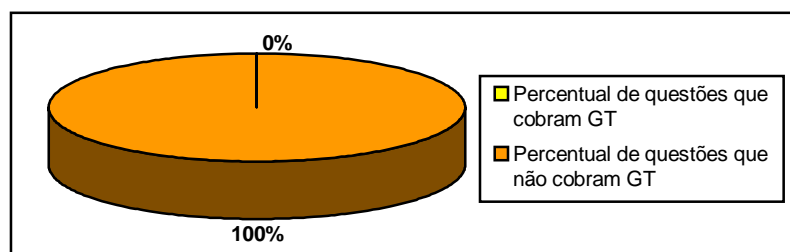


GRÁFICO 97 - Universidade de Uberaba 2006

#### 4.4.6 Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE

*As CPIs sob a ótica do entretenimento*, de Marcelo Coelho, publicado na *Folha de S. Paulo*, é o texto que serve de base para a formulação das vinte questões da prova<sup>25</sup>. Três dessas questões, as quais se encontram transcritas a seguir, mencionam alguma nomenclatura gramatical. A questão 08 versa sobre pronome; as questões 10 e 12 abordam, respectivamente, identificação de oração com mesma função sintática e identificação de tempo verbal. Da forma como se apresentam, podem contribuir para um ensino focado em GT, conforme já se comentou sobre outras questões desse tipo neste estudo.

(44)

Questão 08: O pronome de tratamento **Vossa Excelência** que aparece no segmento: “...*todo mundo acha graça na forma de tratamento utilizada pelos deputados, aquele ‘Vossa Excelência’ que precede o discurso insultuoso*”, deve ser empregado para se dirigir aos seguintes cargos, **EXCETO**:

- A) Senador(a).
- B) Prefeito(a).
- C) Ministro(a) de Estado.
- D) Reitor(a) de Universidade.
- E) General de Exército.

(45)

Questão 10: Na frase: “Não é um programa humorístico, é a comédia humana, **que se renova mais uma vez**”, a oração destacada tem a função sintática:

- A) De apontar o objeto do sentido da oração anterior.
- B) De apontar o complemento do sentido da oração anterior.
- C) De apontar o contraste do sentido da oração anterior.
- D) De apontar a restrição do sentido da oração anterior.
- E) De apontar a explicação do sentido da oração anterior.

(46)

Questão 12: O tempo verbal predominante no texto é:

- A) Pretérito Perfeito do Indicativo.
- B) Presente do Indicativo.
- C) Presente do Subjuntivo.
- D) Futuro do Presente do Indicativo.
- E) Pretérito do Subjuntivo.

Os GRAF. 98 e 99 demonstram a relação entre as questões que cobram GT e o total de questões apresentadas nessa prova.

<sup>25</sup> UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE. *Prova de Português / Literatura Brasileira*. Processo seletivo 2006. Questões de 01 a 20.

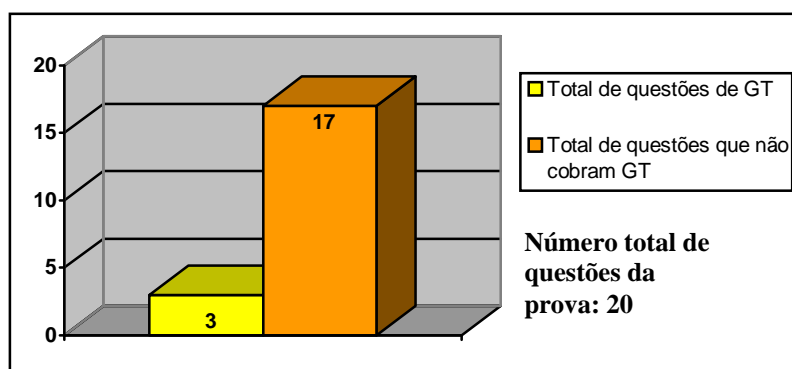


GRÁFICO 98 – Universidade Vale do Rio Doce 2006

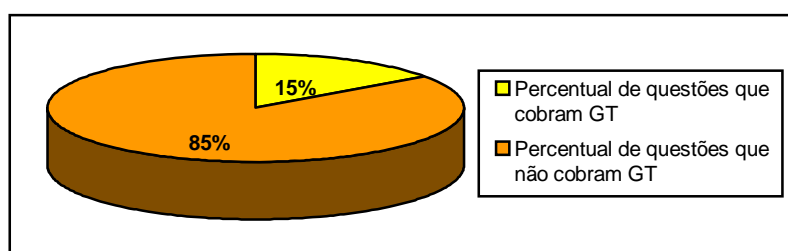


GRÁFICO 99 - Universidade Vale do Rio Doce 2006

#### 4.4.7 Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS

A prova analisada<sup>26</sup> destina-se a todos os cursos, exceto Medicina, e já vem identificada como sendo da Universidade do Vale do Sapucaí – Univás. Apresentam-se quatro textos que orientam a formulação de algumas questões. No total, a prova tem dez questões.

As questões 1 e 2 são propostas com base no texto *Linguagem*, de Suely Amaral, publicado na *Folha Online*, e as questões 3 a 6, no texto *Visto, logo existo*, de Mariana Kalil, publicado na revista *Superinteressante*. Um texto cujo título não é citado, escrito por Diogo Schelp e publicado na revista *Veja*, orienta a formulação das questões 7 a 9, e o poema *Bicho urbano*, de Ferreira Gullar, orienta a questão 10.

Apenas duas das dez questões mencionam nomenclatura gramatical. Ambas foram inseridas na categoria GT, por se entender que podem ter reflexos no ensino, levando a aulas focadas em apresentação de listas de conectivos com suas classificações.

<sup>26</sup> UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ. *Prova de estudo de texto*. Processo seletivo 2006. Questões de 01 a 10.

(47)

Questão 01: O conectivo *porém*, destacado no fragmento acima, estabelece, com a sentença anterior, uma relação semântica (significação) de: (O fragmento a que o enunciado se refere é este: “Boa parte desses objetos foram feitos pela natureza e muitos deles já existiam antes que o homem aparecesse na face da Terra. Outros, *porém*, foram criados pelos seres humanos e, nesse sentido, pode-se estabelecer uma distinção [...]”)

- A) Adição
- B) Causa
- C) Conseqüência
- D) Oposição
- E) Finalidade

(48)

Questão 05: Observe o título do texto: “Visto, logo existo”. O conectivo *logo*, que liga as duas orações, expressa a relação lógica de:

- A) temporalidade
- B) conclusão
- C) causa
- D) alternância
- E) finalidade

Vejam-se os GRAF. 100 e 101, que demonstram a relação entre as questões que cobram GT e o total de questões da prova:

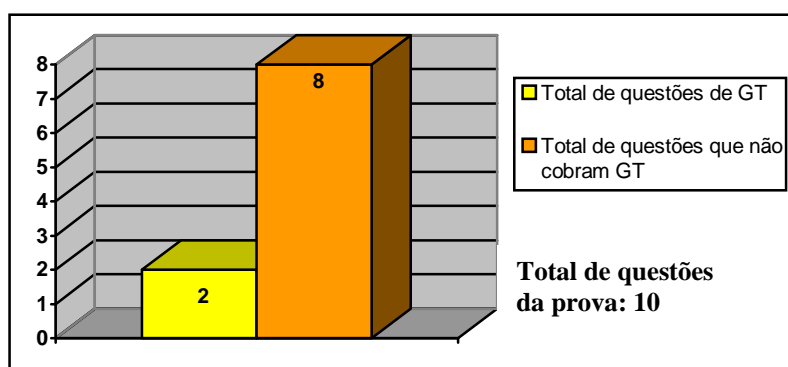


GRÁFICO 100 - Universidade do Vale do Sapucaí 2006

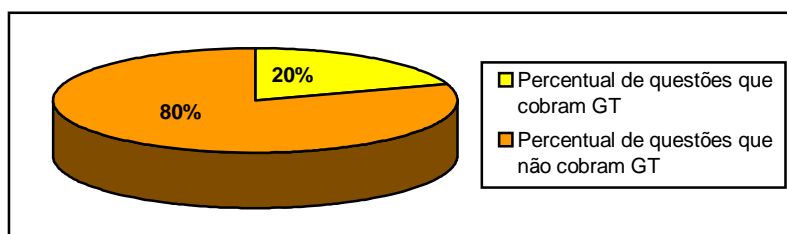


GRÁFICO 101 - Universidade do Vale do Sapucaí 2006



#### 4.4.8 Centro Universitário de Lavras – UNILAVRAS

A prova<sup>27</sup> apresenta quatro textos e quinze questões. Para os dois primeiros (tradução do *Novo Mundo das Escrituras Sagradas; Propaganda*, de André Carvalho e Sebastião Martins), são propostas as questões 1 a 3. Para o terceiro, uma tirinha que não se pôde visualizar, pois não veio impressa na prova, foram propostas as questões 4 e 5. Para o quarto (um fragmento da obra *Esaú e Jacó*, de Machado de Assis), foram propostas as questões 6 e 7. A questão 8 baseia-se em dois períodos extraídos de *Entre Santos*, de Machado de Assis. De 11 a 15, são questões referentes às obras literárias indicadas para leitura.

A questão 5 dessa prova, inserida na categoria GT, faz menção à nomenclatura gramatical, referindo-se, na proposição I, a pronomes e pessoas verbais.

(49)

Questão 5: Considere as quatro afirmações seguintes.

- I. O pronome *vossa* (2ª pessoa do plural) é usado como forma de demonstrar respeito a alguém, sobretudo em posição superior.
- II. No primeiro quadrinho, a escrita correta seria *por que* e não *porque*.
- III. A forma verbal *possui*, no segundo quadrinho, está incorreta, devendo ser substituída por *possue*.
- IV. A forma verbal *têm*, no último quadrinho, está correta, já que se refere aos dois interlocutores do Senhor.

Estão corretas apenas as afirmações

- A) I e II.
- B) I e III.
- C) II e IV.
- D) I, II e III.
- E) I, II e IV.

Os GRAF. 102 e 103 demonstram a relação entre as questões que cobram GT e o total de questões apresentadas nessa prova.

<sup>27</sup> CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LAVRAS. *Prova de Língua Portuguesa*. Vestibular 2006. Questões de 01 a 15.

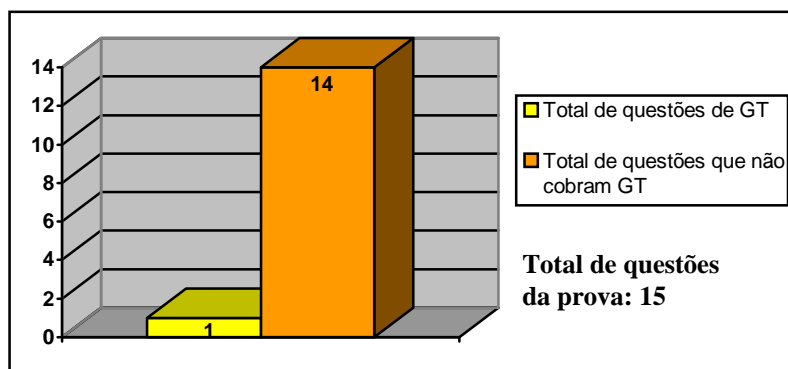


GRÁFICO 102 - Centro Universitário de Lavras 2006

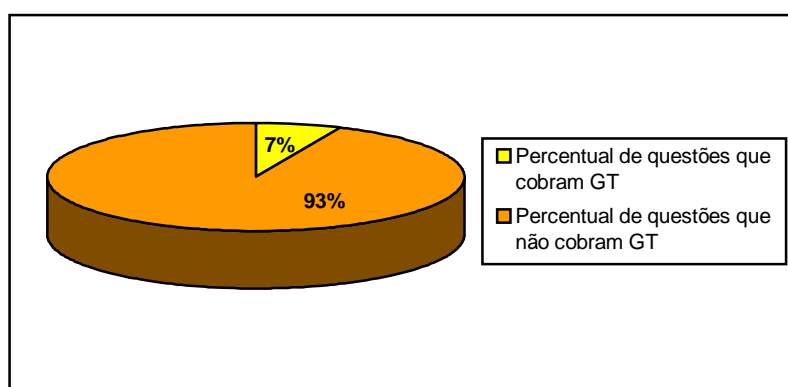


GRÁFICO 103 - Centro Universitário de Lavras 2006

#### 4.4.9 Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM

A prova<sup>28</sup> apresenta um total de dezoito questões. O texto *Espelhos*, de Luis Fernando Veríssimo, extraído da obra *As mentiras que os homens contam* orienta a formulação das questões 1 a 9. Para a questão 10, é apresentado um fragmento de uma entrevista com Alexandre Kalache, publicada na revista *Veja*, sobre envelhecimento da população mundial. As questões 11 a 14 se baseiam em dois fragmentos extraídos da obra *Manuelzão e Miguilim*, de Guimarães Rosa. As questões 15 a 17 são propostas a partir do poema *A velhice*, de Olavo Bilac, e de *Retrato*, de Cecília Meireles.

Das três questões transcritas a seguir, as quais mencionam alguma nomenclatura gramatical, a 06 e a 07 foram inseridas na categoria GT, pelas razões já expostas neste estudo.

<sup>28</sup> CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PATOS DE MINAS. *Prova de Língua Portuguesa/Literatura Brasileira*. Processo seletivo/2006. Questões de 01 a 18.

(50)

Questão 06: No texto que você leu, o autor faz largo uso de verbos no imperativo. Assinale a **ÚNICA** alternativa em que o valor do imperativo não foi corretamente interpretado.

- A) “Não, não procure consolo no espelho tradicional, esse instrumento diabólico que há séculos destrói todas as nossas fantasias”. (Dissuasão)
- B) “Diminua o consumo de carne branca, preta, amarela e mulata.” (Advertência)
- C) “Mas comece a evitar motéis com escada.” (Conselho)
- D) “Escolha Você Mesmo.” (Ponderação)

(51)

Questão 07: Em todas as alternativas abaixo, a palavra ou expressão destacada determina a concordância verbal, **EXCETO**:

- A) “— Então, que venham as rugas!”
- B) “...cedo ou tarde inventarão o espelho digital.”
- C) “De nada nos adiantará o espelho digital.”
- D) “Se uma dela os toca...”

Na questão 08, o foco não é GT. Observem-se, por exemplo, as proposições *B* e *C*, nos quais se aborda o emprego de sinais de pontuação.

(52)

Questão 08: Todas as considerações tecidas sobre este fragmento estão corretas, **EXCETO**:

— Que mais?  
 — Aquela menina nova no escritório.  
 — Sei.  
 — A parecida com a Isabelle Adjani, mas com as coxas brasileiras.  
 — Sei.  
 — Ela vai sorrir para você...  
 — Sim?  
 — Vai se aproximar de você...  
 — Sim?  
 — E dizer: “Minha mãe diz que acha que já trabalhou com o senhor, tio.”

- A) A recorrência do discurso direto ilustra a alternância de interlocutores típica do gênero diálogo.
- B) As reticências foram empregadas pelo autor para assinalar a coordenação de idéias entre os turnos de fala de um mesmo interlocutor.
- C) A presença dos pontos de interrogação demonstra que a cooperação de um dos interlocutores com a construção do texto é praticamente nula.
- D) As palavras “sei” e “sim” possuem um valor fático no texto: alimentar a conversação.

Os GRAF. 104 e 105 demonstram a relação entre as questões que, nessa prova, cobram GT e aquelas que não o fazem.

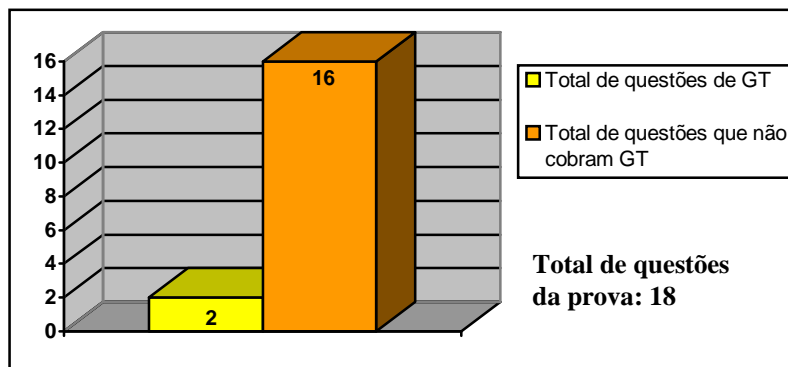


GRÁFICO 104 - Centro Universitário de Patos de Minas 2006

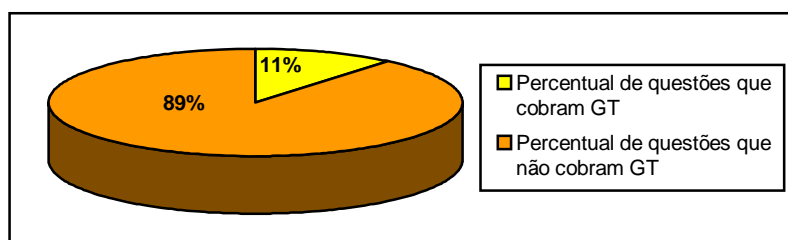


GRÁFICO 105 - Centro Universitário de Patos de Minas 2006

#### 4.4.10 Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH

Na prova<sup>29</sup>, apresenta-se o texto *CPI da Língua Portuguesa*, de Arnaldo Niskier, publicado na *Folha de S. Paulo*, para o qual são propostas as questões 15 a 26. De 26 a 36, são questões referentes às obras indicadas para leitura. São, no total, vinte e duas questões (15 a 36), entre as quais três mencionam nomenclatura gramatical. Destas, as questões 22 e 25 foram inseridas na categoria GT, visto que abordam, respectivamente, classificação de pessoa verbal e de termos da oração. A questão 24 trata do emprego do travessão, não se inserindo na categoria GT, de acordo com os critérios adotados neste estudo.

(53)

**Questão 22: Todas as afirmativas apresentam recursos lingüísticos identificados no texto, EXCETO:**

- Usa-se a citação para emprestar mais veracidade aos fatos apresentados.
- Empregam-se verbos na primeira pessoa para confirmar a expressão pessoal do autor.
- Articulam-se a linguagem verbal e a não-verbal.
- Recorre-se não só à conotação mas também à denotação.

<sup>29</sup> CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE. *Prova de Língua Portuguesa/Literatura Brasileira*. Vestibular 2006/1º. Caderno 8. Questões de 15 a 36.

(54)

**Questão 24:** Na frase “Dentre os 20.237 candidatos (bacharéis em direito), o índice de reprovação foi de 92,8% – apenas 1.450 conseguiram aprovação”, o uso do travessão assinala

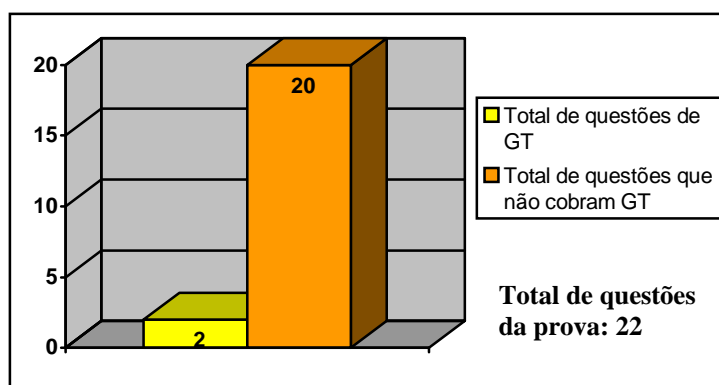
- uma relevância à idéia anterior.
- uma expressão de concordância.
- uma fala ou mudança de interlocutor.
- uma oração intercalada.

(55)

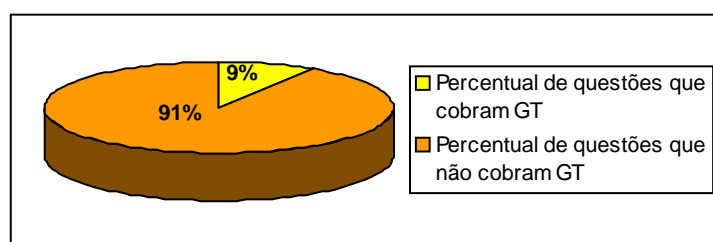
**Questão 25:** Indique o item em que ocorre o mesmo tipo sintático de complemento nominal que em “desrespeito à linguagem de Camões”:

- Ruínas com a inflação.
- Trabalho por necessidade.
- Teorias de investigação.
- Apaixonado pela historiografia.

Os GRAF. 106 e 107 demonstram a relação entre as questões que cobram GT e o total de questões dessa prova.



**GRÁFICO 106 - Centro Universitário de Belo Horizonte 2006**



**GRÁFICO 107 - Centro Universitário de Belo Horizonte 2006**

#### 4.4.11 Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE

Na prova<sup>30</sup>, são propostas, no total, quinze questões. O texto *Setor estratégico*, publicado na seção *Contraponto* da *Folha de S. Paulo*, serve de base para a formulação das questões 1, 2 e 3; uma charge assinada, cuja legibilidade não é suficiente para reconhecer a autoria, também publicada na *Folha de S. Paulo*, fundamenta as questões 4 e 5; uma notícia publicada no jornal *Estado de Minas*, intitulada *Bando assalta chácara*, a questão 6; um fragmento do texto *O FMI vem aí*, de Luís Nacif, publicado na revista *Ícaro*, as questões 8 e 9. De 11 a 15, aborda-se conteúdo relativo às obras literárias indicadas previamente ao candidato para leitura.

Apenas a questão 07 menciona nomenclatura gramatical. Por se entender que ela pode levar a um ensino focado em classificação de verbos, foi inserida na categoria GT.

(56)

Questão 07: Geralmente, na formação de novas palavras, o sufixo **AR** forma verbos intransitivos, ao passo que o sufixo **IZAR** forma verbos transitivos.

Assinale a alternativa que constitui **EXCEÇÃO** a essa regra.

- O disquete *bichou*.
- A biblioteca prometeu *informatizar* o empréstimo até o fim do semestre.
- A universidade *terceirizou* os serviços de limpeza.
- Pedrinho *malufou* minha borracha.

Vejam-se os GRAF. 108 e 109:

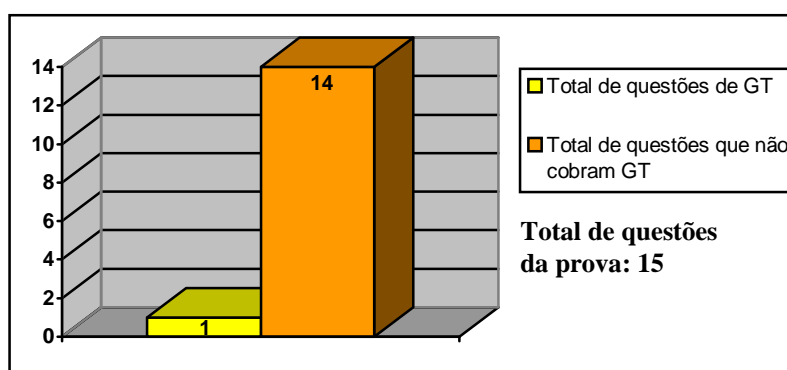


GRÁFICO 108 - Centro Universitário do Leste de Minas Gerais 2006

<sup>30</sup> CENTRO UNIVERSITÁRIO DO LESTE DE MINAS GERAIS. *Prova de Língua Portuguesa*. Processo seletivo 1º/2006. 10 dez. 2005. Questões de 01 a 15.

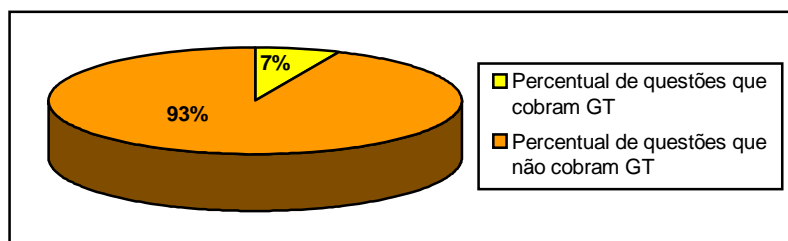


GRÁFICO 109 - Centro Universitário do Leste de Minas Gerais 2006

#### 4.5 Algumas considerações sobre os dados encontrados nas provas de 2006, aplicadas pelas instituições particulares de ensino

As provas de Língua Portuguesa aplicadas pelas onze instituições particulares em vestibulares para acesso ao ano letivo de 2006 também revelam a baixa incidência de questões de GT. Em um total de 162 questões analisadas, 143 não foram inseridas na categoria GT, enquanto 19, sim, o que representa 12% do total.

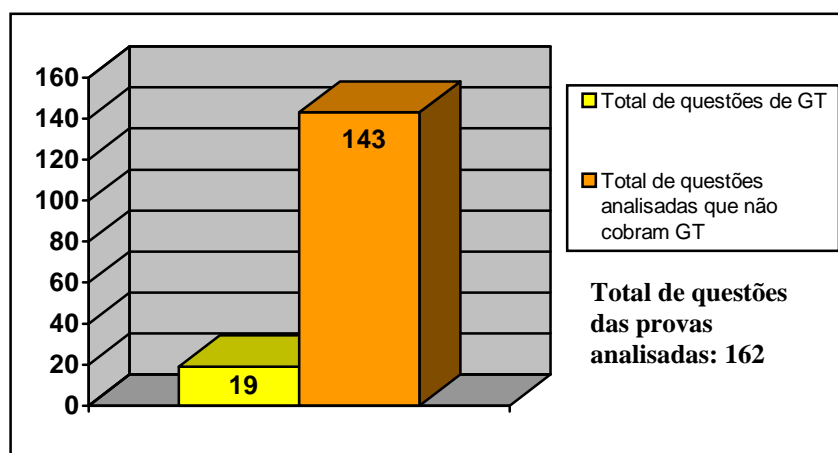


GRÁFICO 110 - Número de questões que cobram GT nas provas aplicadas por onze instituições particulares mineiras no vestibular de 2006

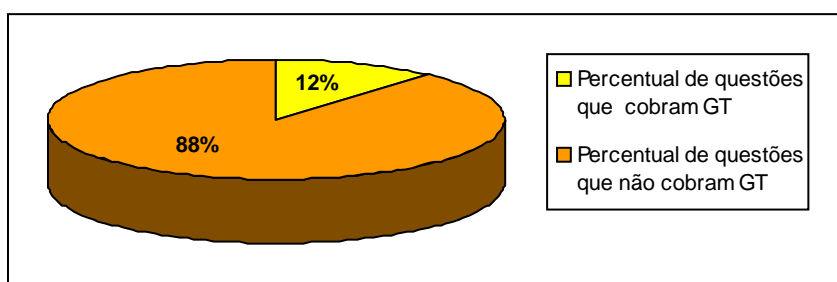
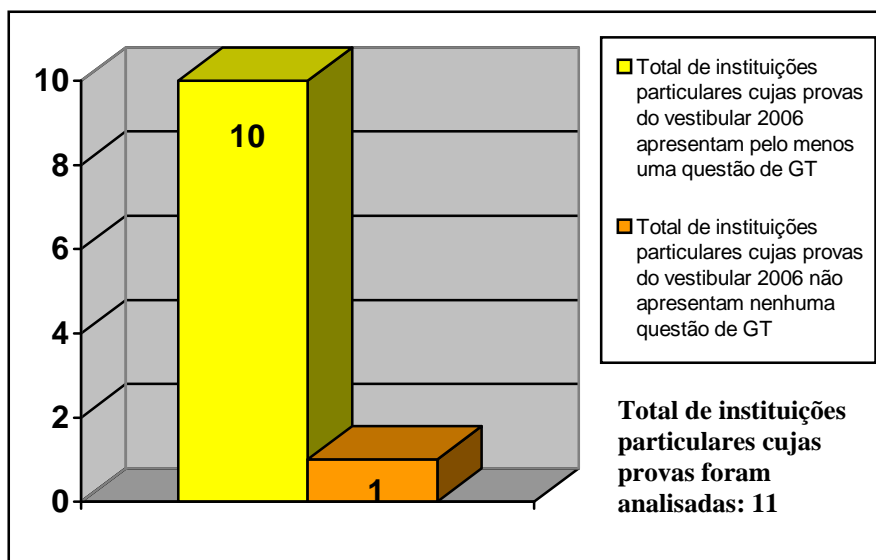
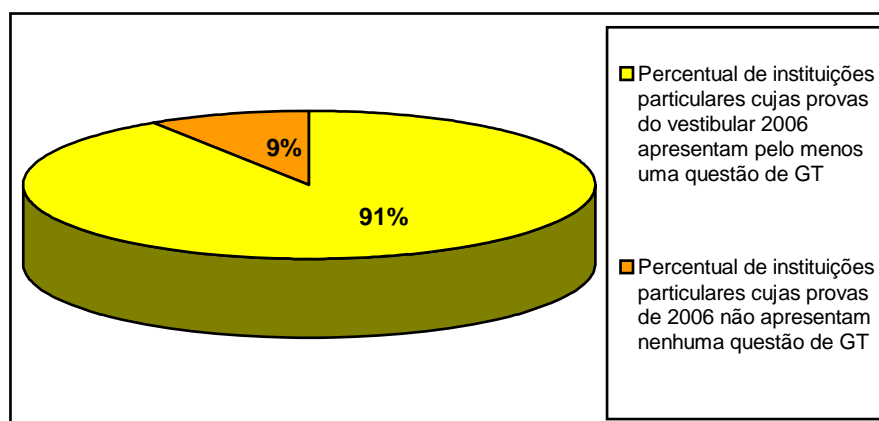


GRÁFICO 111 - Percentual de questões que cobram GT nas provas aplicadas por onze instituições particulares mineiras no vestibular de 2006

Entretanto, quando se considera o número de instituições particulares cujas provas apresentam pelo menos uma questão de GT, dez delas o fazem (91%), conforme demonstram os GRAF. 112 e 113. Não se confirma, nesse caso, a hipótese de uma redução nesse número, já que ele se manteve igual ao de 2002.



**GRÁFICO 112 - Total de instituições particulares, no conjunto analisado, cujas provas de 2006 apresentam pelo menos uma questão de GT**



**GRÁFICO 113 - Percentual de instituições particulares cujas provas do vestibular de 2006 apresentam pelo menos uma questão de GT**

A TAB. 5, apresentada a seguir, resume, numericamente, os dados analisados e os resultados encontrados.

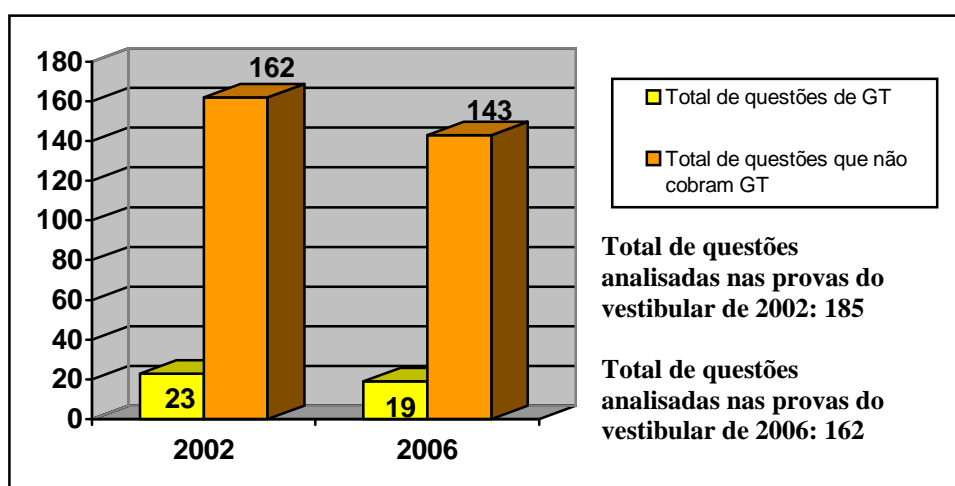


**TABELA 5**  
**Análise das provas de Língua Portuguesa dos vestibulares para ingresso do aluno no início de 2006, aplicadas por instituições particulares de ensino**

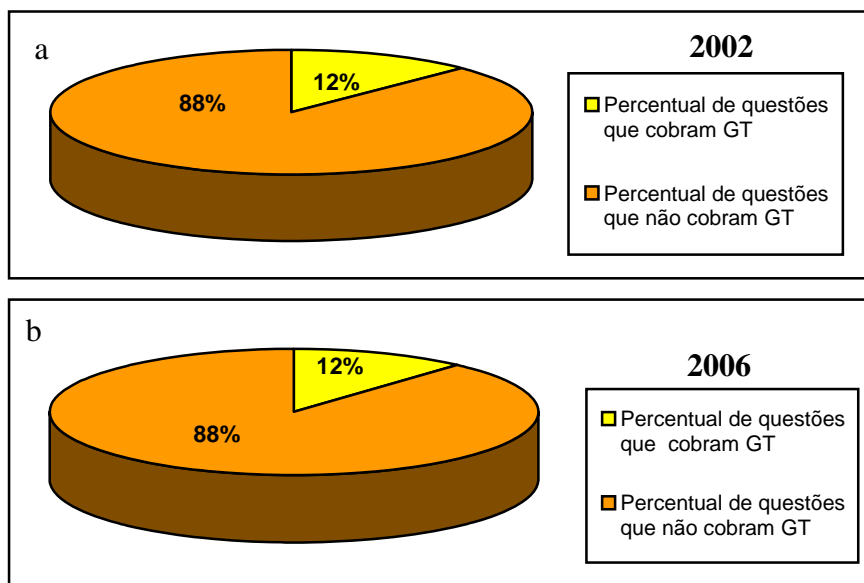
Dados	Total
Instituições particulares cujas provas foram analisadas	11
Provas analisadas	11
Instituições particulares cujas provas apresentam pelo menos uma questão de GT	10
Questões analisadas	162
Questões que não cobram GT	143
Questões que cobram GT	19

#### 4.6 Comparando os resultados obtidos na análise das provas de 2006 das instituições particulares com os obtidos em 2002

Comparando-se os resultados encontrados mediante a análise das provas de 2002 com os encontrados nas de 2006, não se confirma, conforme demonstram os GRAF. 114, 115a e 115b, a hipótese de que, de 2002 para 2006, haveria um decréscimo das questões de GT nas provas dos vestibulares. Nas provas dos vestibulares de 2002, aplicadas pelas onze instituições particulares, 12% das questões foram inseridas na categoria GT, mantendo-se esse percentual nas provas de 2006.

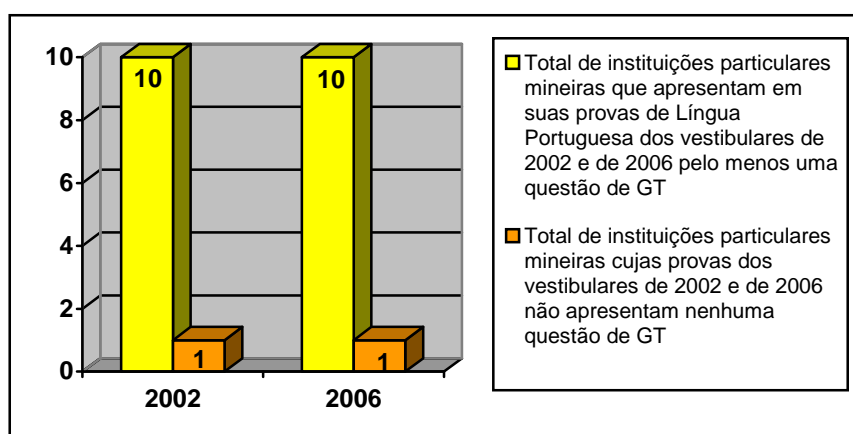


**GRÁFICO 114 - Comparativo entre o número de questões das provas de 2002 e o das provas de 2006, aplicadas por onze instituições particulares de Ensino Superior mineiras**



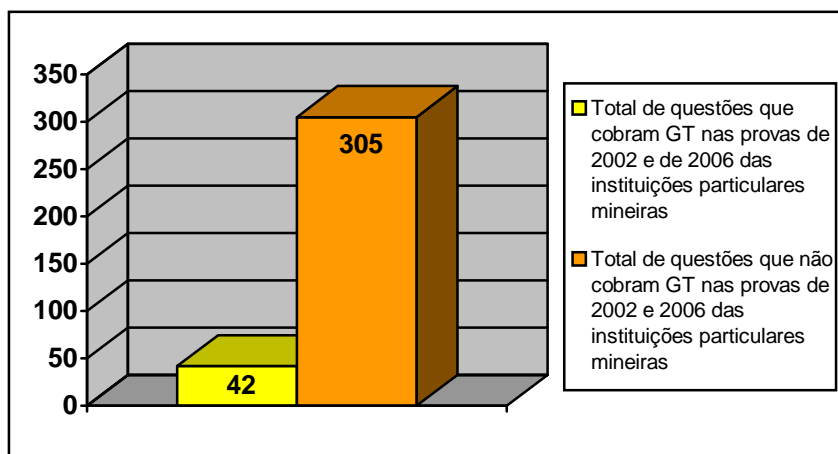
**GRÁFICOS 115a e 115b - Percentual de questões que cobram GT nas provas de 2002 e de 2006, aplicadas por onze instituições particulares de Ensino Superior mineiras**

O GRAF. 116, apresentado a seguir, demonstra que também se mantém o número de instituições particulares que apresentam, nas provas aplicadas nos vestibulares de 2006, pelo menos uma questão de GT.

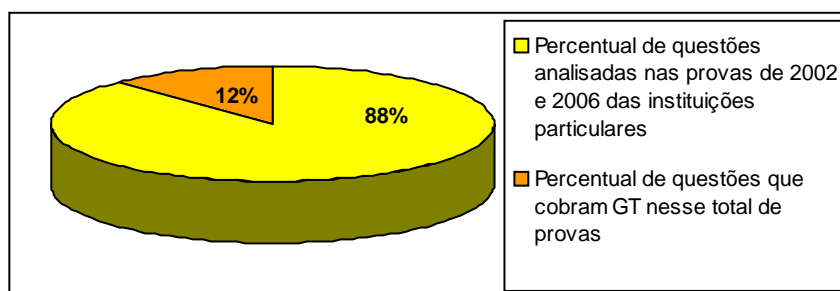


**GRÁFICO 116 - Total geral de instituições particulares cujas provas dos vestibulares de 2002 e de 2006 apresentam pelo menos uma questão de GT**

Como demonstram os GRAF. 117 e 118, apresentados a seguir, é muito reduzido o número de questões de GT nas provas analisadas, o que leva à conclusão de que o foco das provas de vestibulares das instituições particulares de Ensino Superior mineiras também não é GT. Das 347 questões analisadas, 305 não cobram GT, enquanto somente 42 o fazem, o que corresponde a 12% do total.



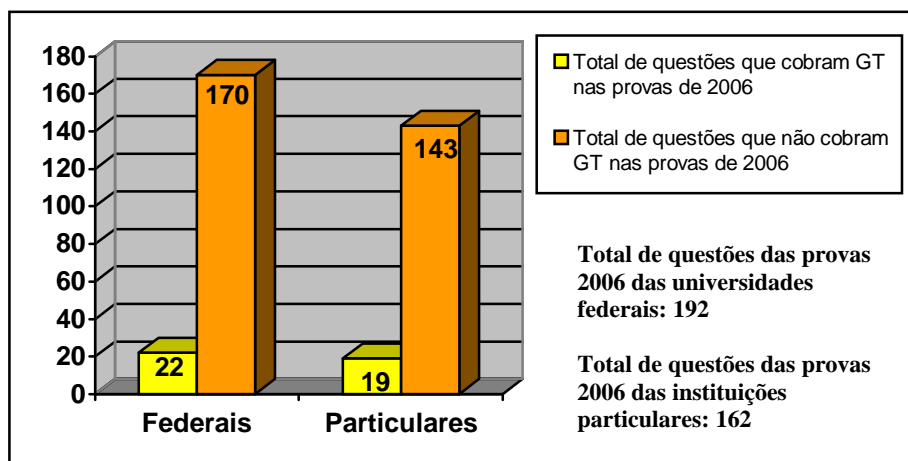
**GRÁFICO 117 - Número total de questões das provas 2002 e 2006 das instituições particulares X Número total de questões que cobram GT nessas provas**



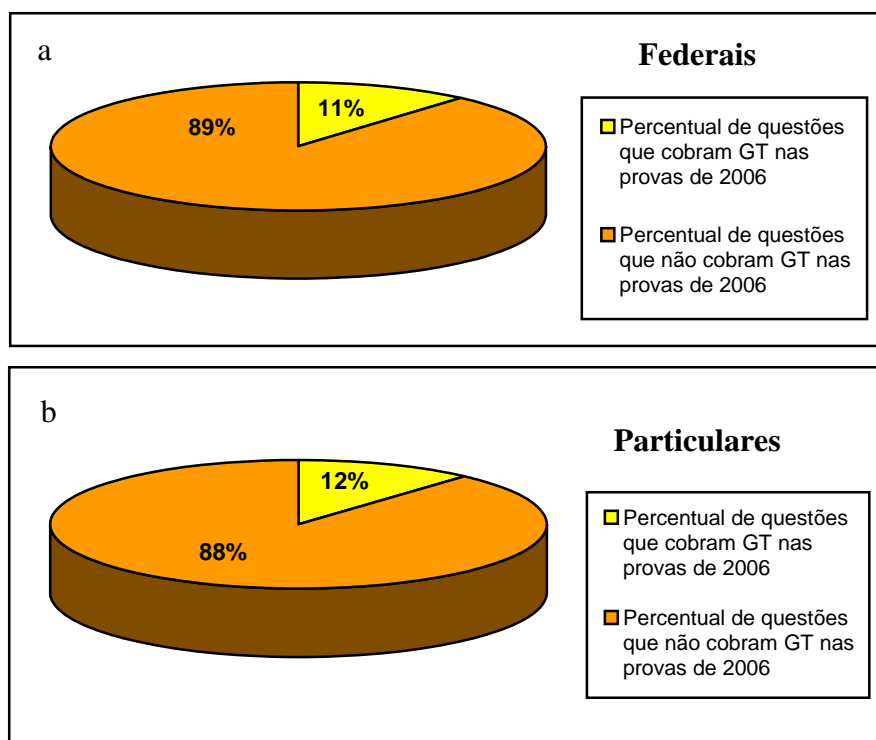
**GRÁFICO 118 - Percentual de questões que cobram GT nas provas 2002 e 2006 das instituições particulares**

#### **4.7 Comparando os resultados gerais obtidos na análise das provas dos dois grupos de instituições**

Numa conclusão parcial, que não considera a totalidade das questões das provas dos dois anos, comprova-se a hipótese inicial de que o número de questões que cobram GT nas provas das instituições particulares seria superior ao das universidades federais. Pelo menos no tocante a provas aplicadas por essas onze instituições particulares de ensino no vestibular para ingresso do aluno no início do ano letivo de 2006, há uma pequena diferença de um ponto percentual a favor das universidades federais. Os GRAF. 119, 120a e 120b demonstram essa relação.



**GRÁFICO 119 - Comparativo entre o número de questões das provas aplicadas pelas universidades federais e por onze instituições particulares mineiras no vestibular de 2006**



**Gráficos 120a e 120b - Percentual de questões que cobram GT nas provas aplicadas pelas universidades federais e por onze instituições particulares mineiras no vestibular de 2006**

Igualmente, a TAB. 6, que resume aos resultados da análise das provas de 2006 das instituições particulares, demonstra que mais particulares do que federais aumentaram o número de questões que cobram GT, comparando-se 2002 com 2006. Cinco instituições particulares (a Universidade José do Rosário Vellano – UNIFENAS –, a Universidade

Presidente Antônio Carlos – UNIPAC –, a Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS –, o Centro Universitário de Lavras – UNILAVRAS – e o Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM) apresentaram provas nas quais o número de questões de GT aumentou, de 2002 para 2006. No caso das federais, três universidades apresentaram mais questões de GT nas provas de 2006, comparando-se com a incidência nas provas de 2002.

**TABELA 6**  
**Demonstrativo percentual de questões de GT presentes nas provas dos vestibulares de 2002 e de 2006, aplicadas por onze instituições particulares mineiras**

Instituição particular	% de questões que cobram GT	
	2002	2006
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas	10%	5%
Universidade de Itaúna – UIT	33%	13%
Universidade José do Rosário Vellano – UNIFENAS	17%	33%
Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC	10%	30%
Universidade de Uberaba – UNIUBE	15%	0%
Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE	20%	15%
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS	10%	20%
Centro Universitário de Lavras – UNILAVRAS	0%	7%
Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM	4%	11%
Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH	20%	9%
Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE	10%	7%

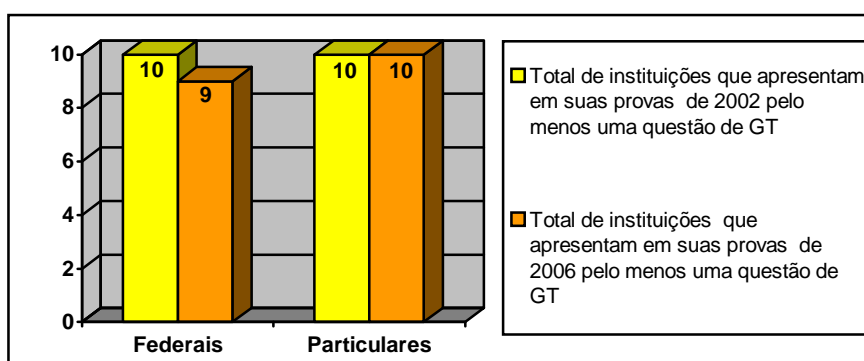
Por outro lado, seis instituições particulares tiveram, de 2002 para 2006, uma redução no número de questões de GT, em convergência com a hipótese inicial deste estudo: a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas –, a Universidade de Itaúna – UIT –, a Universidade de Uberlândia – UNIUBE –, a Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE –, o Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH – e o Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE. Como se viu na TAB. 3, cinco universidades federais reduziram esse número.

#### **4.8 O que os resultados gerais revelam?**

Em linhas gerais, as diferenças são muito pouco significativas, mas, observando-se a TAB. 3 e a TAB. 6, bem como os resultados demonstrados nos GRAF. 120a e 120b, pode-se dizer que as instituições federais focam um pouco menos GT do que as particulares,

principalmente se se levar em conta que, enquanto três federais aumentaram, nas provas de 2006, o número de questões de GT, cinco particulares o fizeram. Se forem somadas as instituições que mantiveram ou reduziram a cobrança de GT, entre 2002 e 2006, e se esse número for comparado ao número de instituições cujas provas apresentaram mais questões de GT nas provas de 2006, tem-se o seguinte resultado: oito universidades federais, contra seis instituições particulares, mantiveram ou reduziram, de 2002 para 2006, o número de questões de GT; três federais, contra cinco particulares, aumentaram esse número.

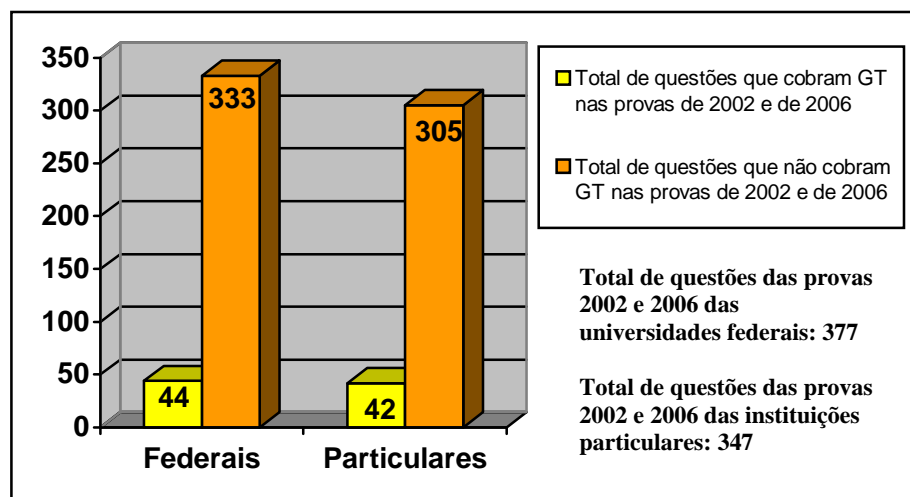
Igualmente, se se compara o número de instituições que apresentam provas com pelo menos uma questão de GT, a tendência de redução encontra-se entre as federais, como se pode ver no GRAF. 121.



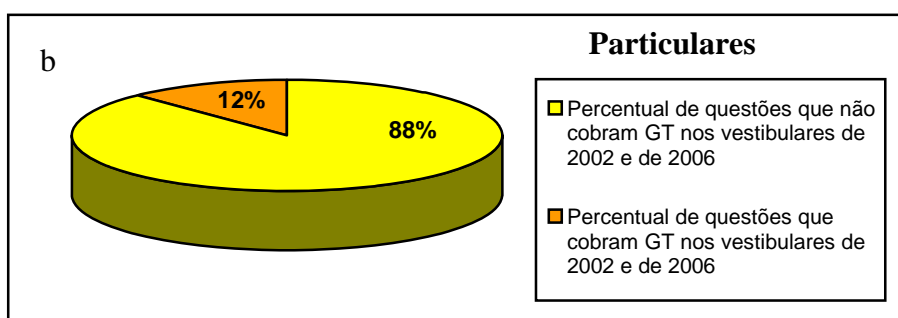
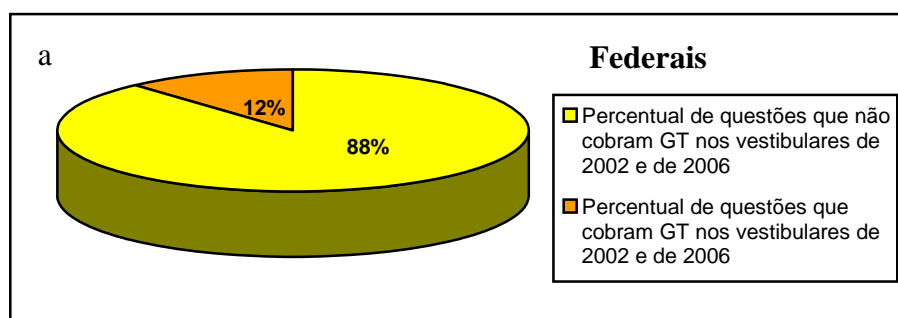
**GRÁFICO 121 - Número total de instituições federais e particulares que apresentam em suas provas de 2002 e de 2006 pelo menos uma questão de GT**

Todavia, quando se considera o número total de questões das provas aplicadas nos vestibulares dos anos de 2002 e 2006 das instituições particulares e das universidades federais, não há diferença percentual entre esses dois grupos. Evidencia-se que suas provas não têm como foco GT. Apenas 12% do total de questões fazem esse tipo de cobrança, tanto nas provas das instituições federais, quanto nas das particulares.

Vejam-se os GRAF. 122, 123a e 123b:



**Gráfico 122 - Número de questões de GT nas provas dos vestibulares de 2002 e de 2006, aplicadas pelas universidades federais e por onze instituições particulares mineiras**



**Gráficos 123a e 123b - Percentual de questões que cobram GT nas provas dos vestibulares de 2002 e de 2006, aplicadas pelas universidades federais e por onze instituições particulares mineiras**

Os GRAF. 123a e 123b demonstram que não se confirma a hipótese de que as provas aplicadas pelas instituições particulares nos vestibulares cobrariam mais GT do que as provas das universidades federais, já que se encontrou, consideradas as questões em seu conjunto, o mesmo percentual de incidência. Há de se ressaltar, todavia, que, de todo o conjunto analisado, foi uma instituição federal – a UFMG – que demonstrou, tanto em 2002 quanto em 2006, coerência com os pressupostos teóricos subjacentes aos PCN e com os atuais

princípios que norteiam o ensino de Língua Portuguesa. Em 2006, mais uma federal – a UFU – demonstra essa coerência. No grupo das particulares, a UNIUBE, apenas em 2006, não apresenta nenhuma questão de GT.

Quanto à hipótese de que, de 2002 para 2006, haveria uma redução no número de questões que cobram GT nas provas, não se pode dizer que ela se confirma, dada a pouca expressividade do resultado encontrado: nas provas do grupo das instituições particulares, manteve-se o mesmo percentual de cobrança: 12%; nas provas do grupo das universidades federais, houve redução de apenas um ponto percentual (em 2002, 12%; em 2006, 11%). Com esses resultados, pode-se dizer que não houve mudanças significativas no que diz respeito à cobrança de GT na maioria das provas de vestibulares, ainda que sejam mais quatro anos de estudo e debate a respeito dos PCN, de pesquisas e de disseminação de novas concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. As pesquisas avançam; as universidades divulgam-nas; a avaliação de Língua Portuguesa nos vestibulares, observando-se os resultados deste estudo, parece a mesma que se fazia em 2002.

Há de se ressaltar que os resultados obtidos neste estudo trazem luz a dois discursos: o dos lingüistas que afirmam que as provas de vestibular estão cobrando cada vez menos gramática como um fim em si mesma; o dos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que insistem em dizer que elas continuam fazendo essa cobrança. Têm razão os lingüistas: as provas de vestibular, proporcionalmente, cobram muito pouco GT, não fazendo sentido o professor de Ensino Fundamental ou Médio investir tanto tempo de suas aulas esmiuçando tópicos gramaticais, exercitando identificação e classificação de palavras, termos, orações e períodos. Têm razão os professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio: as provas de vestibular ainda cobram GT, principalmente se se levar em conta que apenas uma universidade não apresentou nenhuma questão desse tipo, como foi o caso da Universidade Federal de Minas Gerais. Quando esses professores se deparam ainda que seja com apenas uma questão dessas na prova do vestibular, entendem que não têm como deixar de repassar com os alunos os tópicos de conteúdo dos compêndios gramaticais.



## CAPÍTULO 5

### MANUAIS DO CANDIDATO – UM BALAIO DE PELO MENOS TRÊS GATOS

#### 5.1 Por que analisar manuais do candidato

Ao se fazer uma análise dos manuais do candidato, referentes aos vestibulares de 2002 e de 2006, publicados pelas instituições cujas provas foram objeto desta pesquisa, o objetivo foi verificar como neles era apresentado o programa da disciplina Língua Portuguesa, e se, de alguma maneira, essa forma de apresentação contribuía para um ensino voltado para GT nas séries preparatórias para o vestibular. Não foi possível obter de todas as instituições esse material, tendo sido analisada uma amostra de manuais publicados por oito delas, quatro federais e quatro particulares. A opção foi por manter a análise, ainda que não fosse da totalidade de manuais das instituições, pois se acreditava que ela viria a revelar dados bastante interessantes.

Durante a análise, ficou evidente que os manuais do candidato, publicados pelas instituições de Ensino Superior, podem tornar-se, em muitos casos, objeto de amplo estudo para pesquisadores de todos os conteúdos curriculares, especialmente se se contrapuser o que se dispõe como orientações de abordagem do conteúdo às questões das provas aplicadas nos vestibulares. Esse tipo de análise não foi contemplada nesta pesquisa, mas, sem dúvida, pode vir a ser feita em outros estudos.

##### 5.1.1 Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI

O manual do candidato ao vestibular de 2002<sup>1</sup> aparece identificado como sendo da Escola Federal de Engenharia de Itajubá. O candidato podia optar pela utilização do resultado da parte objetiva da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM) dos últimos três anos (1999 a 2001). Não foi fornecido o conteúdo programático, afirmando-se

---

<sup>1</sup> ESCOLA FEDERAL DE ENGENHARIA DE ITAJUBÁ. *Manual do Candidato*. Vestibular 2002, out. 2001. 20 p.

que as provas seriam elaboradas levando em consideração as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio<sup>2</sup>, documento cuja proposta se encontra detalhada no tópico “Afinal, o que dizem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio?”, na página 178 deste capítulo.

Embora não tenha sido possível analisar o manual referente ao vestibular de 2006, foi fornecido o manual de 2005<sup>3</sup>, cuja orientação foi a mesma que se deu para o candidato ao vestibular de 2002. Consultando-se o manual do candidato ao vestibular de 2008<sup>4</sup>, documento disponível no *site* da instituição ([www.efei.br](http://www.efei.br)), encontrou-se a mesma orientação: “A UNIFEI não fornece o conteúdo programático. As provas serão elaboradas levando em consideração as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para o Ensino Médio.”, deduzindo-se, então, que, no manual de 2006, isso também se deu.

Considerando-se o que ditam os PCNEM, pode-se dizer que a prova de 2006 está mais alinhada com essa orientação do que a prova de 2002, na medida em que 71% de suas questões não estão voltadas apenas para os conhecimentos relativos ao próprio sistema lingüístico.

### 5.1.2 Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

A Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF –, em 2002, apresentava duas formas de ingresso: o concurso vestibular e o PISM – Programa de Ingresso Seletivo Misto.

No caso do programa de Língua Portuguesa, o manual<sup>5</sup> remete o candidato ao Programa de Português aprovado para o Estado de Minas Gerais em 1986.

Ao invés, pois, de definir quais conteúdos devem ser objeto de programação pedagógica dos cursos – já que estes conteúdos se encontram definidos oficialmente para todo o Estado – cabe à Universidade determinar o perfil do aluno que lhe interessa, do ponto de vista do uso e do estudo da linguagem.

Deve-se, assim, ressaltar que interessa à Universidade o candidato que, falando ou escrevendo, seja capaz de organizar suas idéias, relacioná-las com clareza e consistência, expressá-las adequadamente, tendo em vista a necessidade de entendimento, por parte de seu interlocutor; é desnecessário dizer que este

<sup>2</sup> Assim se refere o manual às *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*.

<sup>3</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ. *Manual do candidato. Vestibular 2005*, set. 2004. 14p.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.vestibularead.unifei.edu.br>>. Acesso em: 19 out. 2007.

<sup>5</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Programas de ingresso. Vestibular 2002; Programa de Ingresso Seletivo Misto – PISM*, set. 2001. 80p.

candidato, sujeito de sua escrita, será também apto leitor, capaz tanto de raciocinar por escrito como de operar os reconhecimentos intertextuais relevantes ao trabalho de interpretação.

Um candidato, com estas características, terá certamente capacidade máxima de resolução da prova de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Juiz de Fora. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Programas de ingresso*, set. 2001, p. 34).

Em seguida, afirma-se que “a prova de Português não deve procurar avaliar se o candidato eventualmente memorizou algumas regras gramaticais”, mas, sim, “avaliar sua capacidade de aplicação destas regras em vários contextos de utilização da linguagem”.

Diversamente da tradição anterior, a capacidade prática de que se trata será verificada não apenas no nível da sentença (análise morfossintática), mas abrangerá as estratégias de construção textual, geralmente negligenciadas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Programas de ingresso*, set. 2001, p. 35).

Observe-se, nessa citação, o emprego de “não apenas”, que evidencia que a capacidade prática do candidato será verificada também no nível da sentença, identificada entre parênteses como análise morfossintática. Um aspecto a se pensar é se a maioria dos professores de Ensino Médio, lendo isso, não optará por passar primeiramente pelas regras gramaticais para, depois, trabalhar o que no manual está sendo chamado de “capacidade de aplicação” dessas regras.

No manual do vestibular de 2005<sup>6</sup>, (não se conseguiu o de 2006 para análise), mantêm-se as duas formas de ingresso nessa universidade – o concurso vestibular e o PISM. Os programas são apresentados por módulo do PISM (Módulos I, II e III), ressaltando-se que para o concurso vestibular serão cobrados os programas dos três módulos.

O texto introdutório discorre sobre o embate promovido, nas duas últimas décadas, contra o ensino de Língua Portuguesa entendido como memorização e repetição de regras gramaticais, ressaltando que muitos avanços ocorreram, mas que também muitos equívocos ganharam espaço. Citada como conquista alcançada está a socialização de alguns princípios, entre os quais a identificação da diversidade lingüística como uma marca da diferença entre sujeitos, grupos sociais e culturas e não como tarja de deficiência, além do reconhecimento da linguagem como instrumento de interação, de construção de identidade, de construção dos sentidos coletivos, ou seja, do conhecimento. Como equívoco, cita-se o fato de se substituir por um princípio de ‘criatividade’ legitimador do ‘vale tudo’ a idéia de aprendizagem da escrita/leitura como uma questão que se resolve com o ensino da gramática.

<sup>6</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Manual do candidato*. Vestibular 2005; Programa de Ingresso Seletivo Misto – PISM, set. 2004. 104 p.

A construção/recepção de um texto (enquanto discurso) implica conhecer, além de um código lingüístico específico (a Língua Portuguesa, seus recursos gramaticais, seu léxico), o mundo que nos rodeia (o legado da herança e da experiência cultural), as pessoas com quem se interage e as situações específicas dessas interações. Portanto, se não se chega à competência desejável de linguagem pela memorização e repetição, também não se vai até lá como uma nau sem rumo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Manual do candidato*. Vestibular 2005; Programa de Ingresso Seletivo Misto – PISM, set. 2004, p. 51).

Fica evidenciada uma posição contrária à memorização insensata de regras e categorias, ainda que se diga que, em qualquer área do conhecimento, o domínio de categorias básicas e de uma terminologia específica é indispensável à participação nesse campo do saber. Nesse caso, o que não vale é a classificação dessas categorias como um fim em si mesmo.

Assim, no que respeita ao ensino de linguagem, importa a um aluno de Ensino Médio *identificar, nomear e compreender* categorias básicas da gramática da frase (substantivos, verbos, pronomes...) que lhe sirvam como INSTRUMENTOS ANALÍTICOS, para que possa identificar e avaliar, por exemplo, determinada escolha lexical ou sintática praticada pela variante formal da língua. Para essa reflexão precisará, contudo, dispor também de categorias do discurso como noções acerca do gênero e do contexto em questão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Manual do candidato*. Vestibular 2005; Programa de Ingresso Seletivo Misto – PISM, set. 2004, p. 52).

Nessa perspectiva, no manual fica explícita a posição da instituição no que concerne ao ensino da gramática:

Não há, pois, como negar o aspecto lingüístico do discurso. Portanto, não há como deixar de ensiná-lo quando se pensa nas *práticas gramaticais efetivas da escrita e da oralidade*. A questão está, pois, em compreender a *função* e os *limites* de uma **gramática da frase** como instrumento de análise dos textos, do discurso. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Manual do candidato*. Vestibular 2005; Programa de Ingresso Seletivo Misto – PISM, set. 2004, p. 52, grifos do autor).

O ensino, na educação básica, deve estar a serviço de um objetivo: “**levar o aluno ao domínio das práticas sociais de linguagem**”. Isso significa que ele deve ter “versatilidade para se expressar de diferentes maneiras em acordo com distintos cenários interativos; para compreender os diferentes discursos produzidos, de forma escrita ou oral, na sociedade”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Manual do candidato*, set. 2004, p. 52, grifo do autor).

Não se apresenta no manual uma lista de itens de conteúdo, mas, sim, uma matriz de competências estruturada com base em agrupamentos de gêneros discursivos, estes entendidos como os diferentes e inumeráveis tipos de textos que circulam na sociedade. São

propostos cinco agrupamentos: narrar/relatar; argumentar, expor, instruir e “poetar”, distribuídos desta forma: 1ª série: instruir (textos instrucionais); 2ª: expor (textos expositivos); 3ª: argumentar (textos argumentativos). Já narrar/relatar (textos ficcionais e não ficcionais) e “poetar” (poesias) constituem um agrupamento comum às três séries. Em cada um dos agrupamentos são propostos dois campos de competência: 1) domínio das estratégias de leitura e escrita dos diferentes gêneros; 2) domínio de recursos lingüísticos utilizados na construção dos diferentes gêneros.

Observem-se alguns descritores citados para o campo de competência *domínio de recursos lingüísticos utilizados na construção dos diferentes gêneros*:

**Reconhecer, analisar e empregar:**

- diferentes recursos formais adequados à inserção da fala dos personagens: marcadores de tempo verbal, de referência, pontuação, verbos de elocução, advérbios modalizadores; (...)
- recursos de modalização do discurso como verbos modais, tempo-modo-verbais, advérbios, adjetivos, construções sintáticas; (...) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Manual do candidato*. Vestibular 2005; Programa de Ingresso Seletivo Misto – PISM, set. 2004, p. 53, grifo do autor).

Pode-se afirmar que o vocabulário utilizado na redação desses descritores certamente é um elemento dificultador para que o destinatário candidato se aproprie da informação que lhe interessa saber: o que será avaliado na prova do vestibular. O espaço reservado a essa informação, nesse manual, é tomado por uma fala que se dirige mais ao especialista de Língua Portuguesa do que ao candidato a uma vaga numa escola de Ensino Superior. Os próprios elaboradores têm essa percepção, pois, ao listarem títulos de livros nas referências bibliográficas, afirmam que eles se destinam mais ao professor, “buscando subsidiar o ensino de Português na perspectiva recortada pela matriz de competências do PISM”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Manual do candidato*, set. 2004, p. 55).

Citam-se expressões e termos lingüísticos, advindos da Lingüística Textual<sup>7</sup>, de uso ainda pouco comum nas salas de aula das escolas de Ensino Médio. Isso pode gerar problemas, já que se sabe que muitos professores ainda não dominam as contribuições trazidas pela Lingüística Textual ao ensino e tampouco fazem uso delas na sala de aula. Isso, é claro, não deve ser justificativa que impeça uma instituição de Ensino Superior a expor, no

<sup>7</sup> Usa-se aqui o conceito de Lingüística Textual proposto por Marcuschi (1983, p.12-13): “Proponho que se veja a Lingüística do Texto, mesmo que provisória e genericamente, como o *estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais*. Seu tema abrange a *coesão superficial* ao nível dos constituintes lingüísticos, a *coerência conceitual* ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções.”

seu manual do candidato, a concepção que adota em termos de língua e linguagem e do que espera ser o ensino de Língua Portuguesa nas salas de aula do Ensino Médio. O que se considera questionável é expor essa concepção, aproveitando-se de um espaço de diálogo com o candidato, fazendo uso de uma linguagem acessível, ao que parece, apenas a professores e a especialistas.

Quando se afirma, neste estudo, que muitos professores ainda não têm familiaridade com as contribuições trazidas pela Lingüística Textual, toma-se como referência, por exemplo, a pesquisa realizada por Lara (2004) junto a cinquenta e quatro professores de Língua Portuguesa de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, entre os quais trinta e quatro davam aulas tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. A pesquisadora aplicou questionários com quinze questões abertas, com o objetivo de analisar o discurso dos professores de Português e verificar, pela voz desses profissionais, porta-vozes autorizados da escola, a imagem da língua portuguesa que circula no contexto escolar. Partindo de duas hipóteses — a de que “existe uma determinada imagem da língua portuguesa, discursivamente construída, que circula no ‘espaço de troca’ entre a escola e a sociedade” e a de que “a escola, na sua condição de ‘lugar do saber’ (e com a autoridade que isso lhe confere), contribui, de forma significativa, para a consolidação e a difusão dessa imagem, principalmente através do discurso do professor de português que, enquanto ‘emissor legítimo’, tem o aval da instituição e da própria sociedade para dizer o que diz” (LARA, 2004, p. 33) —, ela constatou que há uma visão redutora e estereotipada da língua, tomada ainda como algo pronto e acabado, em que os falantes que não utilizam a variedade padrão são discriminados e apontados como aqueles que corrompem o idioma.

... é possível perceber um discurso padronizado que valoriza a norma culta, tomando-a como a “verdadeira” língua – a melhor, a mais correta –, aquela que, regulada por um conjunto rígido de regras (gramática normativa) e ensinada pela escola, enobrece o falante, mas que, paradoxalmente, mostra-se inacessível à maioria da população brasileira. (LARA, 2004, p. 167).

Ainda que esses professores de Português aceitem as variedades geográficas como fatos naturais da língua, eles têm dificuldade de lidar com a noção de evolução, que é associada à idéia de decadência, imbricando-se o seu discurso com os discursos reinantes no meio social mais amplo. Ora, se essa imagem ainda emerge do discurso dos professores, é possível afirmar que eles podem enfrentar sérias dificuldades para tornar tangíveis os descritores da matriz de competências proposta no manual do candidato da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O interessante é que, não obstante os manuais de 2002 e de 2006 apresentarem o programa de Língua Portuguesa de maneira completamente diferente, não há, proporcionalmente, reflexos proporcionais disso na forma de abordagem das provas desses dois anos. Na prova de 2002, houve 8% de ocorrência de questões de GT; na de 2006, 4%. Se o conteúdo do programa e sua forma de apresentação não afetam inteiramente a abordagem das provas, aventam-se pelo menos duas razões para isso: 1) em 2002, a concepção de língua e ensino já era a mesma apresentada no manual de 2006; diferente era apenas a forma de apresentação, que passou a ser por meio de matrizes de competência; 2) o discurso do manual atende mais a pretensos avanços em termos de concepção de língua e ensino de Língua Portuguesa do que propriamente a um compromisso de convergência entre o que nele se expressa e a prova aplicada.

Se se considerar que o manual de 2002 remete o candidato à Proposta Curricular de Português do Estado de Minas Gerais, mais conhecida como CBC (Conteúdo Básico Comum), por isso doravante identificada nesta pesquisa como CBC-LP, é aceitável a primeira razão, já que nessa Proposta fica evidenciada uma concepção semelhante à apresentada no manual de 2006 para língua e ensino de Português. Sendo assim, seria preferível manter a forma do manual de 2002, já que se apresenta numa linguagem mais acessível ao candidato. A questão é que este, para conhecer o programa a ser avaliado na prova de vestibular, teria de apropriar-se do conteúdo de um documento que foi escrito para professores e não para ele.

Quanto à segunda razão apresentada, em ocorrendo, não seria de todo assombroso, pois a concepção de língua e a forma de apresentação do programa de Língua Portuguesa, no manual de 2005, podem ser vistas como indícios de uma mudança em marcha. É sabido que muitos processos de mudança começam exatamente com laivos de modernidade que, à força de programas de formação contínua, podem vir, como sugere Lara (2004, p. 169), “a modificar as representações lingüísticas cristalizadas, tais como a de uma língua concebida como una e indivisa”.

### 5.1.3 Universidade Federal de São João del-Rei – FUNREI/UFSJ

A Universidade Federal de São João del-Rei (FUNREI, à época do vestibular de 2002), oferecia, tanto em 2002 quanto em 2006, uma única etapa contendo três tipos de provas: Prova de Conhecimentos Gerais (à qual todos os candidatos foram submetidos, constituída de cinco questões de múltipla escolha para cada uma das disciplinas, perfazendo um total de cinquenta questões), Prova de Redação (à qual também todos os candidatos foram submetidos) e Prova de Conhecimentos Específicos (constituída de quatro disciplinas, sendo Língua Portuguesa obrigatória para todos os cursos). O candidato podia optar pela utilização do resultado da Prova de Conhecimentos Gerais do ENEM dos últimos três anos (1999 a 2001).

Nesse manual<sup>8</sup>, foi assim apresentado o programa de Língua Portuguesa:

1. Estudo de texto literário e informativo
2. Ortografia da Língua Portuguesa
3. Pontuação
4. O nome e seu emprego
5. O pronome e seu emprego
6. O verbo. Emprego de tempos e modos
7. Sintaxe de regência verbal: aspectos gerais e casos particulares
8. Sintaxe de concordância verbal e nominal: aspectos gerais e casos particulares
9. Frase, oração, período: conceito e distinção
10. A estrutura da oração e do período (FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE SÃO JOÃO DEL-REI. *Manual do candidato*. Processo Seletivo 2002. ago. 2001, p. 48).

Listado dessa forma e sem uma orientação quanto à abordagem a ser feita na prova, esse programa se assemelha a tópicos presentes nos compêndios gramaticais, podendo, sem dúvida alguma, ser desenvolvido pelo professor de Ensino Médio ou ser estudado particularmente pelo candidato, num viés essencialmente tradicional.

No manual do processo seletivo de 2006<sup>9</sup>, não se apresenta uma lista de itens de conteúdo gramatical, mas orientações de abordagem:

As provas de Língua Portuguesa e de Redação têm como objetivo avaliar a capacidade de escrita e de leitura do candidato no vestibular da Universidade Federal de São João del-Rei, considerando-se os aspectos lingüísticos relevantes para o desempenho acadêmico dos futuros alunos. Interessa-nos, portanto, que o

<sup>8</sup> FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE SÃO JOÃO DEL-REI. *Manual do candidato*. Processo Seletivo 2002. ago. 2001. 72 p.

<sup>9</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. *Processo seletivo 2006*. Vestibular. ago. 2005. 68 p.



candidato demonstre conhecimento crítico na leitura, interpretação de gêneros textuais variados e saiba usar os mecanismos lingüísticos na produção e organização de seu texto. Essa perspectiva reflete o nosso entendimento de que o conhecimento gramatical obtido por meio de memorização pura e simples de regras de forma fragmentada e descontextualizada não possibilita ao candidato desenvolver as competências necessárias ao bom desempenho de sua vida universitária, tais como leitura crítica e habilidade de produzir textos coesos e coerentes. Com essa concepção de linguagem voltada para a prática social dos alunos, a UFSJ pretende selecionar os candidatos que, sabendo mobilizar os saberes gramaticais obtidos nos ensinamentos fundamental e médio, sejam capazes de aliar suas experiências de leitura e escrita à compreensão e à organização dos sentidos, no que se refere à leitura e análise de textos, na Prova de Língua Portuguesa, assim como na estruturação textual, na Prova de Redação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. *Processo seletivo 2006*. Vestibular. ago. 2005, p. 48).

Mais adiante, ainda na mesma página, diz-se que “O conhecimento lingüístico-gramatical deve ser visto como suporte, ou seja, na sua relação com o texto, e não como um fim em si mesmo.” Pode-se dizer que essa concepção está alinhada com o CBC-LP. Por extensão, está alinhada com os PCNEM, já que o CBC-LP neles se inspira, conforme se verá no tópico “O que diz a Proposta Curricular de Português do Estado de Minas Gerais?”, na página 182 deste capítulo.

Não se percebe diferença significativa entre a prova aplicada em 2002 e a aplicada em 2006, porém é preciso lembrar que a prova de 2006 apresentou um percentual menor de questões de gramática tradicional do que a de 2002. No manual de 2002, o programa se apresentou num viés mais voltado para gramática tradicional, e a prova apresentou 15% de questões de GT; em 2006, quando o manual revelou uma concepção mais sintonizada com os avanços lingüísticos, a prova apresentou 9% de questões de GT.

#### **5.1.4 Universidade Federal de Uberlândia – UFU**

O manual do candidato da Universidade Federal de Uberlândia, referente ao vestibular de 2002<sup>10</sup>, informa duas modalidades de seleção: o processo seletivo (que equivale ao vestibular tradicional) e o PAIES – Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior. No programa de Redação e de Língua Portuguesa, apresentam-se algumas diretrizes, segundo as quais o candidato deve demonstrar competência na modalidade escrita da língua. Ressalta-se que essa competência só é adquirida com estratégias de ensino que não

---

<sup>10</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Manual do candidato*. Processo seletivo: março de 2002. 68 p.

considerem a gramática como um fim em si mesma, mas como instrumento para desenvolvimento da competência em leitura e escrita.

Por esta razão, será priorizada a avaliação do emprego adequado da linguagem em vários contextos, em detrimento tanto da avaliação do conhecimento lingüístico em sentido estrito (capacidade de identificar formas ou estruturas certas ou erradas), quanto da capacidade de reflexão metalingüística. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Manual do candidato*. Processo seletivo: março de 2002, p. 46).

O conteúdo programático é identificado como sendo o conteúdo básico de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no que se refere à produção/compreensão de textos e ao conhecimento e uso dos recursos da língua. Como não se faz referência nem aos PCNEM nem ao CBC-LP, pode-se perguntar o que significa “conteúdo básico”. Seria básico na perspectiva de quem ou do quê?

No manual de 2006<sup>11</sup>, faz-se uma introdução semelhante e se insere a vinculação do programa aos PCNEM, nos quais “os gêneros discursivos são considerados como unidade básica organizadora da progressão e diversidade no ensino para o currículo de Língua Portuguesa, ou seja, a unidade básica de significação e do processo ensino-aprendizagem é o texto”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Manual do candidato*. Processo seletivo: abril de 2006, p. 54).

Citam-se, então, algumas competências transcritas dos PCNEM, as quais o aluno deve revelar, como “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção”, entre outras. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Manual do candidato*. Processo seletivo: abril de 2006, p 54).

Em seguida, são listados, de uma forma que lembra muito o sumário dos compêndios gramaticais, os itens do conteúdo programático:

- I – Leitura
  - 1. Leitura
- II – Funções da linguagem
  - 1. Funções da linguagem:
    - Emotiva.
    - Conativa.
    - Poética.
    - Referencial.

---

<sup>11</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Manual do candidato*. Processo seletivo: abril de 2006. 100 p.

- Fática.
- Metalingüística.
- III – Tipos de textos
  1. Tipologia textual:
    - Descrição.
    - Narração.
    - Dissertação.
    - Argumentação.
- IV – Significação vocabular e textual
  1. Significação vocabular e textual:
    - Denotação e conotação.
    - Polissemia.
    - Homonímia.
    - Antonímia.
    - Paráfrase.
- V – Verbo
  1. Verbo
- VI – Pronomes
  1. Pronomes:
    - Pessoais.
    - Possessivos.
    - Demonstrativos.
    - Indefinidos.
    - Interrogativos.
- VII – Norma culta e variação lingüística
  1. Norma culta e variação lingüística
- VIII – Discurso direto e discurso indireto
  1. Discurso direto e discurso indireto
- IX – Classes de palavras
  1. Classes de palavras:
    - Artigo.
    - Substantivo.
    - Adjetivo.
    - Advérbio.
    - Verbo.
    - Pronomes.
    - Preposição.
    - Conjunção.
    - Numeral.
- X – Formação de palavras
  1. Formação de palavras
- XI – A estrutura da oração e do período
  1. A estrutura da oração e do período (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Manual do candidato*. Processo seletivo: abril de 2006, p 54-55).

Essa lista é a representação da imagem que vem à mente de muitos quando se fala ou se pensa em ensino de Língua Portuguesa. De onde terá vindo a necessidade de se apresentar essa lista, já que os PCNEM não o fazem, e já que isso não havia ocorrido no manual de 2002? Seria em razão do mesmo questionamento que aqui se apresentou ao se tratar da imprecisão do que se consideraria como conteúdo *básico* de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio? É possível supor que razões de ordem prática levaram a instituição a querer tornar mais concreto para o candidato o que ela estava expondo como programa a ser avaliado na prova de Língua Portuguesa. Ao fazer isso, ela provocou o

entrecruzamento de dois discursos praticamente antagônicos: o da gramática tradicional e o dos PCNEM. Essa dicotomia pode ser mais bem observada no tópico “Afinal, o que dizem os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio?” deste capítulo. Pode-se afirmar que, encontrando o conteúdo dessa forma e não tendo o cuidado de analisar provas aplicadas nos vestibulares anteriores dessa instituição, tanto professor quanto candidato tenderão ao estudo gramatical tradicional.

Observa-se, na prova aplicada em 2006, que cai para zero o número de questões que cobram GT, contra um percentual de 10% na prova de 2002. Aqui se evidencia que alterações no manual do candidato nem sempre implicam mudanças na abordagem da prova. O fato de ter apresentado uma lista de conteúdos nos moldes da gramática tradicional não gerou nenhum aumento no número de questões de GT da prova de 2006, o que leva a crer que razões de ordem prática é que direcionaram essa inserção no manual do candidato.

### **5.1.5 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas**

O programa da prova de Língua Portuguesa, proposto no manual do candidato ao vestibular de 2002<sup>12</sup> da PUC Minas, apresenta um texto introdutório, intitulado *Considerações Iniciais*, no qual se expõe que a prova prioriza o eixo leitura-escrita-reflexão lingüística, afirmando-se que a instituição não está interessada em medir a capacidade dos candidatos de memorizar e repetir conteúdos aos quais tiveram acesso no Ensino Médio. A prova apresenta dois momentos: análise e conhecimentos lingüísticos e produção de texto. No primeiro, o que se avalia é “a capacidade de o candidato refletir sobre os fatos da língua tomados em diferentes situações enunciativas”, ressaltando-se que o foco não é a “memorização de regras gramaticais, mas, sim, a compreensão dos fenômenos lingüísticos, bem como das regras que subjazem a eles”. (PUC MINAS. *Manual do candidato*. Vestibular 2002, p. 40-41). Explana-se sobre os princípios que regem a produção de texto, considerado o contexto enunciativo, e sobre a importância, no que se refere às questões de Literatura Brasileira, de se levar em conta a relação texto-intertexto-contexto. Somente após essas considerações, apresenta-se este programa para a prova de Língua Portuguesa:

---

<sup>12</sup> PUC MINAS. *Manual do candidato*. Vestibular primeiro semestre de 2002. p. 38-41.

1. Leitura
2. Análise e conhecimentos lingüísticos
  - Noções de variação lingüística e das modalidades oral e escrita da língua.
  - Conhecimentos de regras de uso da linguagem em contextos específicos.
  - Domínio do português escrito padrão.
  - Classificação e critérios de análise de fatos lingüísticos propostos por gramáticas tradicionais, no que diz respeito à morfologia, à sintaxe e à semântica.
3. Produção de texto (Redação) (PUC MINAS. *Manual do candidato*. Vestibular primeiro semestre de 2002, p. 41).

As mesmas considerações e o mesmo conteúdo para a prova de Língua Portuguesa são apresentados nas páginas 45 e 46 do manual do candidato ao vestibular de 2006<sup>13</sup>.

Observe-se que o programa proposto remete o candidato às gramáticas tradicionais (vindo no plural, só podem ser entendidas como compêndios gramaticais), já que ele terá de ter conhecimento da classificação e dos critérios de análise de fatos lingüísticos propostos por elas. Pode-se arriscar a dizer que, sem dúvida, tanto o professor de Língua Portuguesa quanto o candidato tenderão ao estudo da gramática tradicional, sem poderem, entretanto, desconsiderar a ressalva feita no texto introdutório de que não interessará a memorização de regras, mas a compreensão dos fenômenos lingüísticos. Isso vai refletir-se nas provas de 2002 e de 2006, que apresentaram, respectivamente, 10% e 5% de questões de GT.

### **5.1.6 Universidade de Itaúna – UIT**

No manual do vestibular de 2002 da Universidade de Itaúna<sup>14</sup>, há um pequeno texto introdutório para a apresentação do conteúdo de Língua Portuguesa, no qual se afirma que o objetivo geral das provas de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira é avaliar a habilidade do candidato na leitura e na produção de textos, em função das necessidades da vida social, como um todo, e da vida universitária, em particular. Diz-se que, na prova, serão avaliadas as habilidades de leitura (compreensão e interpretação de textos) do candidato e seus conhecimentos lingüísticos aplicados ao uso da língua. As questões relativas aos textos abordarão a inter-relação de idéias, a expressão lingüística e a dimensão comunicativa desses

<sup>13</sup> PUC MINAS. *Manual do candidato*. Vestibular 1º/2006. 64 p.

<sup>14</sup> UNIVERSIDADE DE ITAÚNA. *Manual do candidato*. Vestibular 2002 primeiro semestre. s/p.

textos, avaliando a capacidade do candidato de estabelecer relações entre cada texto e aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais da época em que ele foi produzido e da atualidade. Na Redação, serão avaliadas a pertinência ao assunto e ao objetivo proposto, a fluência, a coerência, a coesão, a clareza e a adequação ao padrão culto da língua.

Apresentam-se quadros específicos com os itens a serem avaliados, entre os quais encontram-se transcritos, a seguir, o Quadro I, que norteia a avaliação do texto elaborado pelos candidatos, e o Quadro IV, que traz o conteúdo de Gramática:

**QUADRO I**  
**CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS APLICADOS À LEITURA E**  
**À PRODUÇÃO DE TEXTOS**

1. Adequação pragmática: uso apropriado de variantes lingüísticas, de acordo com a organização conceitual e formal do texto e com as situações de comunicação - locutor, interlocutor, tema, contexto.
2. Adequação conceitual, pertinência, relevância e articulação dos argumentos e textos-intertextualidade - coerência.
3. Expressão adequada quanto:
  - \* à seleção vocabular;
  - \* ao emprego de nomes e pronomes;
  - \* ao emprego de tempos e modos verbais;
  - \* à estruturação sintática e semântica dos termos na oração e das orações no período;
  - \* ao emprego da regência, da concordância e dos mecanismos de coesão;
  - \* à paragrafação.
4. Correção, de acordo com a norma culta:
  - \* na grafia;
  - \* na relação entre os termos da oração e entre orações;
  - \* no emprego de sinais de pontuação.

**QUADRO IV**  
**ASPECTOS GRAMÁTICAIS**

1. Formação de palavras.
  2. O nome e seu emprego.
  3. O pronome e seu emprego.
  4. O verbo: emprego de tempos e modos.
  5. Regência nominal e verbal.
  6. Concordância nominal e verbal.
  7. Estrutura do período e da oração: aspectos sintáticos e semânticos.
  8. Elementos da organização textual: segmentação, ordenação, articulação.
  9. Variação lingüística: as diversas modalidades do uso da língua.
- (UNIVERSIDADE DE ITAÚNA. *Manual do candidato*. Vestibular 2002 primeiro semestre, s/p<sup>15</sup>).

---

<sup>15</sup> Não foi possível identificar, na cópia xerox enviada pela instituição, o número das páginas das quais se transcreveu esse conteúdo.

No manual de 2006<sup>16</sup>, o texto introdutório, o conteúdo e sua forma de apresentação são os mesmos, havendo uma alteração apenas no item 4 do Quadro I, em que, desta vez, apresentam-se apenas grafia e emprego de sinais de pontuação como itens de Correção, de acordo com a norma culta.

Perpassa o Quadro 1 o discurso da Lingüística Textual, enquanto no Quadro IV prevalece a listagem de conteúdos aos moldes dos compêndios gramaticais tradicionais.

As provas de 2002 e de 2006 não têm muita diferença entre si, no que tange à abordagem. Isso se reflete também na incidência do número de questões de GT, representada pelo percentual 33% em 2002, e 27% em 2006.

### 5.1.7 Universidade de Uberaba – UNIUBE

A Universidade de Uberaba colocou disponíveis dois manuais para pesquisa: o do vestibular de junho de 2002<sup>17</sup> e o de junho de 2006<sup>18</sup>. Ambos apresentaram, com pequenas variações, o mesmo texto introdutório e o mesmo conteúdo para a disciplina Língua Portuguesa. Inserido na seção intitulada “Área de Linguagens e Códigos”, o programa da prova de Língua Portuguesa traz, primeiramente, as habilidades que o candidato deve demonstrar quanto a “saber ler” e a “saber escrever”. Discorre-se sobre a prova de Redação, que, no caso, oferece três modalidades — dissertação argumentativa, narração ou carta argumentativa —, entre as quais o candidato escolhe uma para desenvolver. São quatro os critérios que serão observados na correção: adequação ao tema proposto, adequação ao tipo de texto, adequação à modalidade escrita culta, relações de coesão e coerência textual. Além desses critérios, é observada a autoria, representada principalmente pela expressividade que o candidato consegue imprimir ao seu texto.

Os conteúdos da prova de Língua Portuguesa são assim apresentados nos dois manuais:

---

<sup>16</sup> UNIVERSIDADE DE ITAÚNA. *Manual do candidato*. Vestibular 2006. 42 p.

<sup>17</sup> UNIVERSIDADE DE UBERABA. *Manual do candidato*. Vestibular junho 2002. 37 p.

<sup>18</sup> UNIVERSIDADE DE UBERABA. *Manual do candidato*. Vestibular junho 2006. 37 p.

## 1 Leitura e escrita

- 1.1 Fatores de textualidade: coesão e coerência.
- 1.2 Funções da linguagem.
- 1.3 Tipos textuais: narrativo, descritivo, informativo, publicitário, expositivo / dissertativo-argumentativo, instrucional (resumo, resenha, carta), textos científicos e filosóficos.
- 1.4 Organização textual: idéia principal, paráfrase, síntese, progressão temática, modo de organização, tese, argumentação, analogia, relações entre as idéias, parágrafos e parte do texto, intertextualidade.

## 2 Gramática

- 2.1 Norma culta e variação lingüística.
- 2.2 Significação vocabular e textual: denotação, conotação, polissemia, homonímia, sinonímia, antonímia, paráfrase, paródia.
- 2.3 Morfossintaxe.
  - 2.3.1 Coordenação e subordinação entre os termos da oração.
  - 2.3.2 Pontuação no período simples e no período composto.
  - 2.3.3 Determinantes do nome e do verbo no período simples: relações de regência e concordância.
  - 2.3.4 Classes de palavras: emprego e funções.
- 2.4 Ortografia e acentuação gráfica.
- 2.5 Semântica argumentativa.
- 2.6 Estilística.
- 2.7 Operadores argumentativos. (UNIVERSIDADE DE UBERABA. *Manual do candidato*. Vestibular junho de 2002, p. 23).

De 2002 para 2006, revelando uma revisão feita no texto introdutório, há algumas variações, presentes na lista de habilidades do “saber ler” (em 2002, são cinco; em 2006, onze) e do “saber escrever” (em 2002, elas não eram listadas; em 2006, são apresentadas três), bem como variações no texto que orienta o candidato sobre os critérios adotados (em 2006, coerência é identificada como quarto critério, e relação de coesão como quinto). Os conteúdos da prova de Língua Portuguesa também sofreram pequenas variações, como se pode ver a seguir. Estão sublinhados os trechos em que houve alguma alteração, seja de ordenação, de retirada ou inserção de tópico, seja de subdivisão.

## 1 Leitura e escrita

- 1.1 Fatores de textualidade: coesão, coerência, intertextualidade e informatividade
- 1.2 Funções da linguagem
- 1.3 Tipos textuais: narrativo, descritivo, dissertativo, instrucional (informativo, publicitário, jornalístico, textos científicos, literários, filosóficos, resumo, resenha, carta)
- 1.4 Organização textual: idéia principal; paráfrase; síntese; progressão temática; modo de organização: tese e argumentação; analogias, pressupostos; relações entre as idéias, parágrafos e parte do texto

## 2 Gramática

- 2.1 Norma culta e variação lingüística
- 2.2 Significação vocabular e textual: denotação, conotação, polissemia, homonímia, sinonímia, antonímia, paráfrase, paródia
- 2.3 Morfossintaxe
  - 2.3.1 Coordenação e subordinação no período
  - 2.3.2 Determinantes do nome e do verbo no texto



- 2.3.3 Relações de regência e concordância na oração e no período
- 2.3.4 Colocação pronominal
- 2.3.5 Pontuação
- 2.3.6 Ortografia
- 2.3.7 Acentuação gráfica
- 2.3.8 Classes de palavras: empregos e funções
- 2.4 Semântica argumentativa
- 2.5 Estilística (UNIVERSIDADE DE UBERABA. *Manual do candidato*. Vestibular junho de 2006, p. 16-17).

Nos dois manuais, perpassam o conteúdo a ser avaliado na leitura e na escrita expressões e termos oriundos da Lingüística Textual, mas se mantém, na parte relativa à gramática, a lista de conteúdos que remete aos compêndios gramaticais, e que pode levar a um ensino focado em GT.

Embora os manuais tenham-se mantido praticamente os mesmos, no que tange à apresentação do programa de Língua Portuguesa, caiu para zero o número de questões de GT encontradas na prova de 2006, contra um percentual de ocorrência de 15% em 2002.

### **5.1.8 Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH**

O Guia do Candidato<sup>19</sup> – assim se intitula o manual do UNI-BH –, referente ao vestibular de 2002, trata diretamente do que se espera na produção textual: que o candidato seja capaz de redigir diferentes tipos de textos que circulam na sociedade e, de acordo com as possibilidades do gênero indicado, utilize a variante lingüística adequada à situação configurada pela proposta, revelando habilidade no trato com a língua e na utilização dos recursos de que ela dispõe para que se atinja o efeito desejado.

No que se refere à compreensão de leitura, espera-se que ele seja capaz de “perceber os valores e os sentidos constituídos pelo texto, em função das características do veículo em que se encontra, do gênero e de quem o produziu”, de “perceber as relações entre o texto e o contexto (situacional e histórico-social) e outros textos”, levando em conta os mecanismos de coesão, a progressão temática, os recursos expressivos e a estratégia argumentativa. (CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE. *Guia do candidato*, 2002, p.11).

No que tange aos conhecimentos lingüísticos, espera-se que o candidato revele habilidades na seleção, na adequação e no uso do vocabulário; na utilização e na identificação

<sup>19</sup> UNI-BH. *Guia do candidato*. Processo seletivo 2002.32 p.

de recursos expressivos da língua, em função do gênero textual; no emprego de nomes, pronomes, adjetivos, tempos e modos verbais, regência, concordância, mecanismos de coesão, paragrafação, sinais de pontuação; na estruturação sintática e semântica dos termos na oração e das orações no período, bem como no domínio da norma culta, observando grafia, relação entre os termos das orações e entre orações.

O Guia do Candidato referente ao vestibular de 2006<sup>20</sup> não trouxe impresso o programa da prova de Língua Portuguesa, remetendo o candidato ao *site* da instituição para coletar esse material. Como o programa de 2006 não estava mais disponível eletronicamente, comparou-se o que foi proposto no Guia de 2002 com o que se apresentava para o primeiro vestibular de 2008 e constatou-se que o texto se mantinha o mesmo, levando a concluir que o programa proposto para o vestibular de 2006 era também igual ao de 2002.

Houve, na prova de 2006, um ligeiro declínio no percentual de questões que cobravam GT: em 2002, foram 20%; em 2006, 9%. Isso leva a pensar que não existe relação entre prova e Guia do Candidato, no caso dessa universidade.

O quadro a seguir sintetiza a forma como se apresenta nos manuais do candidato analisados a informação sobre o conteúdo programático da prova de Língua Portuguesa.

---

<sup>20</sup> UNI-BH. *Guia do candidato*. Processo seletivo 2006/1.16 p.

**QUADRO 1**

**Formas de apresentação do conteúdo de Língua Portuguesa nos manuais do candidato**

Instituição	Manual do Candidato	
	Manual 1	Manual 2
Universidade Federal de Itajubá	Sem citação de conteúdo programático. Orientação: considerar PCNEM.	Sem citação de conteúdo programático. Orientação: considerar PCNEM.
Universidade Federal de Juiz de Fora	Sem citação de conteúdo programático. Orientação: considerar Programa de Português aprovado para o estado de Minas Gerais em 1986.	Sem citação de conteúdo programático. Orientação: uma matriz de competências estruturada em agrupamentos de gêneros discursivos. São dois campos de competência: domínio das estratégias de leitura e escrita dos diferentes gêneros e domínio de recursos lingüísticos utilizados na construção dos diferentes gêneros
Universidade Federal de São João del-Rei	Apresentação de lista de conteúdos gramaticais.	Sem citação de conteúdo programático. Apresentação apenas de orientações gerais de abordagem.
Universidade Federal de Uberlândia	Apresentação de diretrizes gerais de abordagem. Orientação: Conteúdo básico de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sem mencionar PCNEM ou Currículo Básico Comum da Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais.	Apresentação de diretrizes gerais de abordagem. Orientação: considerar PCNEM. Além disso, apresentação de itens de conteúdo a serem cobrados na prova.
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Explicação geral das diretrizes de abordagem. Apresentação de itens de conteúdo a serem cobrados na prova.	Explicação geral das diretrizes de abordagem. Apresentação de itens de conteúdo a serem cobrados na prova.
Universidade de Itaúna	Explicação geral das diretrizes de abordagem. Apresentação de itens de conteúdo a serem cobrados na prova.	Explicação geral das diretrizes de abordagem. Apresentação em quadros dos itens de conteúdo a serem cobrados na prova com pequena variação em relação ao que se fez no Manual 1.
Universidade de Uberaba	Explicação geral das diretrizes de abordagem. Apresentação de itens de conteúdo a serem cobrados na prova, com inserção de tópicos de Lingüística Textual.	Explicação geral das diretrizes de abordagem. Apresentação de itens de conteúdo a serem cobrados na prova, com inserção de tópicos de Lingüística Textual, com pequenas variações.
Centro Universitário de Belo Horizonte	Sem citação de conteúdo programático. Explicação geral sobre as diretrizes de abordagem e as competências gerais esperadas em produção textual, leitura e conhecimentos lingüísticos.	Sem citação de conteúdo programático. Explicação geral sobre as diretrizes de abordagem e as competências gerais esperadas em produção textual, leitura e conhecimentos lingüísticos.

## 5.2 Afinal, o que dizem as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – PCNEM?

As *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) inserem a disciplina Língua Portuguesa na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática.

Em termos de concepção de língua e linguagem e práticas de ensino, os PCNEM ressaltam a proposta interacionista, segundo a qual todo e qualquer texto se constrói na interação — é pela linguagem que o homem se constitui sujeito e só por intermédio dela é que tem condições de refletir sobre si mesmo. Salienta-se que, sendo a linguagem uma capacidade humana de simbolizar e de interagir e, por essa via, condição para que se construam as realidades, não há uma relação direta entre os signos que constituem os diferentes sistemas semióticos e o mundo. Isso leva ao pressuposto de que são convencionais as relações entre o mundo e a linguagem e que elas

nascem das demandas das sociedades e de seus grupos sociais, e das transformações pelas quais passam em razão de novos usos, que emergem de novas demandas. (...) os conhecimentos são elaborados, sempre, por formas de linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos. (PCNEM, p. 24).

É a língua, portanto, uma das formas de manifestação da linguagem, construída histórica e socialmente pelo homem, como outros sistemas semióticos. Em suas práticas orais e escritas, é ao sistema lingüístico – com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico – que o homem recorre, ressaltando-se, entretanto, que a construção de sentidos não envolve apenas esses conhecimentos relativos à própria língua, visto que as relações entre os sujeitos, sua forma de conceber o mundo, entre outros aspectos, contribuem para isso. Não se pode dizer, portanto, que o sentido de um texto já está dado pelos recursos lingüísticos nele presentes. É preciso considerar o uso que os grupos fazem dos sistemas nos quais as formas simbólicas se encontram, bem como o contexto em que se dá a interação, seus participantes, seus propósitos e os papéis sociais nos quais eles se colocam, entre outros aspectos. A atividade de compreensão é sociointerativa, não se circunscrevendo à mera decodificação e identificação de conteúdos.

Nessa perspectiva, “o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em

diferentes situações de interação”. (PCNEM, p. 27). Sugere-se que a opção metodológica orientadora do projeto político-pedagógico da escola seja a interdisciplinaridade, num trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos, comprometendo-se a escola e seus professores a possibilitar letramentos múltiplos, para que se chegue ao empoderamento e à inclusão social. Dessa maneira, o aluno será confrontado com práticas de linguagem que o levarão a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania. Essa concepção significa assumir-se que

... o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que co-constroem e as escolhas lingüísticas a que procedem. Em outras palavras, a assunção desse ponto de vista determina que o trabalho com a língua(gem) na escola invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade. (PCNEM, p. 30).

No que tange ao aluno, espera-se que ele se aproprie da língua escrita e oral e de outros sistemas semióticos, tomando-os “como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora ações metalingüísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos lingüísticos), ora ações epilingüísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso lingüístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), conforme o propósito e a natureza da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem construídos”. (PCNEM, p. 33)

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (PCN+, p. 55).

Defende-se no documento a concepção de que a produção do conhecimento se dá de forma coletiva, situada social e historicamente. Por isso, torna-se bastante polêmica a questão da seqüenciação e da hierarquização dos conteúdos a serem propostos para o Ensino Médio, principalmente porque há que se considerar as diferenças regionais e locais, que são definidas temporal e espacialmente. Propõe-se que os conteúdos mínimos sejam pensados considerando-se o desenvolvimento da capacidade de ação de linguagem dos sujeitos, deslocando-se para a escola e seus professores a responsabilidade de definição dos conteúdos

que serão transformados em objetos de ensino e de aprendizagem. Também a eles cabe definir os procedimentos por meio dos quais se efetivará a operacionalização desses objetos de ensino e de aprendizagem. O que se estimula, então, é que a escola organize seu projeto pedagógico, que acabará por revelar a concepção que ela tem acerca dos papéis do aluno e do professor, do que significa ensinar e aprender, do objeto de conhecimento, da produção e socialização de conhecimento, entre outros aspectos. O documento ressalta que a definição do objeto de ensino é uma ação de natureza pedagógica e, sobretudo, política, porque o conhecimento é produto de um trabalho social, cuja construção se dá colaborativamente. Sugere-se que as escolas delimitem os conteúdos, organizando-os por meio de agrupamentos de textos:

Dessa forma, o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem. (PCNEM, p.36).

Nessa perspectiva, os conteúdos da área de Língua Portuguesa são tomados como possíveis elementos organizadores de eixos temáticos em torno dos quais serão definidos, pela escola, os projetos de intervenção didática. Estes tratarão tanto das questões relativas aos usos da língua e suas formas de atualização nos eventos de interação (os gêneros do discurso) quanto das questões relativas ao trabalho de análise lingüística (os elementos formais da língua) e à análise do funcionamento sociopragmático dos textos (tanto os produzidos pelo aluno quanto os utilizados em situação de leitura ou práticas afins).

São propostas as seguintes atividades de produção e de recepção de textos:

- Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas –, com foco no desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito. Propõe-se que as atividades de produção escrita estejam voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na sociedade, tanto para a formação profissional continuada quanto para o exercício da cidadania.
- Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade, ampliando o conhecimento do aluno sobre como agir nessas práticas e possibilitando a discussão sobre preconceitos lingüísticos e a superação destes, além da

investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, a variação lingüística e os níveis de formalidade no uso da língua.

- Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta, com atividades de sumarização oral ou escrita, propiciando ao aluno o contato com práticas comuns do domínio acadêmico e de outros espaços de formação profissional.
- Atividades de retextualização, como, por exemplo, produção de resumos e resenhas.
- Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não, de modo a trabalhar sistematicamente valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos trazidos para a sala de aula. No que se refere a textos produzidos pelos próprios alunos, é sugerida a atividade de reelaboração (revisão/reescrita), tanto individual quanto em grupo, para se construir uma visão mais crítica sobre o funcionamento de um texto. Sugerem-se também debates sobre livros, peças publicitárias, programas de TV, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, entre outros.

Dando continuidade à exposição, apresenta-se, nos PCNEM, o foco das atividades de análise, cujos componentes foram transcritos a seguir, por se entender que sua reprodução é fundamental para o entendimento da abordagem dos conhecimentos de Língua Portuguesa que devem ser trabalhados pelos professores, segundo esse documento.

### **FOCO DAS ATIVIDADES DE ANÁLISE**

#### **Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise**

Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósito discursivo, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.

#### **Estratégias textualizadoras**

- Uso dos recursos lingüísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro lingüístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais); uso de recursos lingüísticos em processos de coesão textual (elementos de articulação entre segmentos do texto, referentes à organização – temporal e/ou espacial – das seqüências do texto ou à construção da argumentação); modos de organização da composição textual – seqüências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal); organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as idéias/proposições (relações lógico-semânticas); organização e progressão temática.

#### **Mecanismos enunciativos**

- Formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização (identificação dos elementos que sinalizam as vozes e o posicionamento dos enunciadores trazidos à cena no texto), uso dos elementos de modalização (identificação dos segmentos que funcionam como indicações acerca do modo como o enunciador se posiciona em relação ao que é dito, a seu interlocutor ou a si mesmo).

**Intertextualidade**

- Estudo de diferentes relações intertextuais (por exemplo, entre textos que mantenham configuração formal similar, que circulem num mesmo domínio ou em domínios diferentes, que assumam um mesmo ponto de vista no tratamento do tema ou não).

**Ações de escrita**

- Ortografia e acentuação; construção e reformulação (substituição, deslocamento, apagamento e acréscimo) de segmentos textuais de diferentes extensões e naturezas (orações, períodos, parágrafos, seqüências ou tipos textuais); função e uso da topografia do texto (envolvendo a disposição do texto na página, sua paragrafação, sua subdivisão em seqüências, a eventual divisão em colunas, os marcadores de enumeração, etc.) e de elementos tipográficos essenciais à produção de sentidos (o que diz respeito à pontuação, com especial atenção para o uso de aspas, parênteses e travessões). (PCNEM, p. 38-39).

### 5.3 O que diz a *Proposta Curricular de Português do Estado de Minas Gerais*?

É com base nos PCNEM que a Proposta Curricular de Português – Educação Básica 2005, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, apresenta as razões e as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa. Assim, também é a concepção sociointeracionista que sustenta a proposta.

Comenta-se, no texto em que se apresentam as razões para o ensino da disciplina, o cuidado que o professor deve ter com o entendimento da definição apresentada nos PCNEM sobre as competências gerais de Representação e Comunicação, definidas como competências de “manejar os sistemas simbólicos e decodificá-los”. Não se deve entender isso como uma redução da língua a um sistema de sinais, utilizado para comunicar uma mensagem a um receptor, o que faria com que o processo de compreensão e de produção de textos fosse reduzido à simples decodificação e codificação. Ainda se salienta:

... ensinamos linguagem, não para descobrir o verdadeiro significado das palavras ou dos textos, nem para conhecer estruturas abstratas e regras de gramática, mas para construir sentidos, sempre negociados e compartilhados, em nossas interações. (PROPOSTA CURRICULAR 2005, p. 8).

O objeto de estudo central do Português, segundo a Proposta Curricular da qual aqui se trata, deve ser a compreensão e a produção de textos orais e escritos e a reflexão sobre os processos de textualização. Nesse prisma, estudar língua não se restringe a analisar a gramática da forma ou o significado de palavras; é preciso estudar também suas dimensões pragmática e discursiva, entendendo que ela não é uma estrutura fechada em si mesma, acabada, pronta para ser acessada pelo falante como mero instrumento de comunicação.



Considerando-se esses, entre outros aspectos, os critérios utilizados para seleção dos conteúdos de Língua Portuguesa, no chamado CBC, orientaram-se pela seleção de textos, de práticas pedagógicas de leitura e produção de textos e de recursos lingüísticos que são objeto de reflexão e estudo sistemático, a cada etapa de ensino.

Os conteúdos dos currículos e programas, assim como as práticas de ensino, devem ser selecionados em função da aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades de uso da língua e da reflexão sobre esse uso, e não em função do domínio de conceitos e classificações como fins em si mesmos. (PROPOSTA CURRICULAR 2005, p. 9-10).

No que se refere à seleção de textos, recomenda-se que a escola faça uma escolha que garanta ao aluno o contato com textos de diferentes gêneros orais e escritos em circulação na sociedade, adequados do ponto de vista discursivo, semântico e formal, com níveis cada vez mais complexos de organização.

Quanto às práticas pedagógicas de compreensão e produção, a escola deve dar preferência a textos reais dos gêneros em circulação na sociedade, começando pelos mais familiares aos alunos e encaminhando-se para os mais distantes de sua experiência imediata, considerando-se sua faixa etária e etapas de desenvolvimento.

Recomenda-se que o trabalho com os recursos lingüísticos (identificado tradicionalmente como estudo de gramática e de estilística), com base em reflexão e estudo sistemático, seja sempre feito de forma integrada às demais dimensões do texto.

Isso não significa, porém, subordinar o estudo a eventuais características dos textos selecionados para leitura. Ao escolher o gênero ou o tipo textual a ser estudado em uma etapa de ensino, o professor poderá e deverá selecionar, previamente, no repertório de recursos lingüísticos, aquele ou aqueles que será mais oportuno estudar sistematicamente. A apropriação consciente de recursos lingüísticos específicos - por exemplo, formas disponíveis para expressar a idéia de oposição, modos de expressar ordens, pedidos e conselhos, estratégias de relativização, conhecimento de prefixos e sufixos mais produtivos na formação de palavras da língua, etc. - pode e deve ser tomada como objeto de estudo sistemático, de forma a garantir o controle sobre o que está sendo ensinado e aprendido pelos alunos. (PROPOSTA CURRICULAR 2005, p. 16-17).

O Conteúdo Básico Comum é apresentado em uma matriz que tem como único eixo temático “compreensão e produção de textos e suportes”. Para esse eixo, propõem-se quatro temas: *gêneros e discursos, linguagem e língua, suportes textuais, interação literária*.

O tema 1 – *gêneros e discursos* – tem como objetivo o estudo dos gêneros e dos discursos nos quais se concretizam, comportando quatro operações: contextualização, tematização, enunciação (reconhecimento das vozes do texto e de seus posicionamentos diante do tema), textualização (estudo do discurso ou das seqüências discursivas do texto).

O tema 2 – *linguagem e língua* – possibilita a discussão sobre os usos da língua. No tema 3 – *suportes textuais* –, propõe-se a revista como suporte a ser estudado no Ensino Médio. O tema 4 – *interação literária* – diz respeito ao estudo da literatura brasileira, focando os textos literários, com estudo comparativo de temas e motivos nela encontrados.

Esse conteúdo é considerado “apenas uma fatia do programa curricular de uma disciplina”, precisando, também conforme se afirma no documento, ser complementado com outros conteúdos, à escolha de cada escola. (PROPOSTA CURRICULAR 2005, p. 19). Todavia, fica claro que é o CBC que possibilita à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais avaliar formalmente os alunos ao final da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Pode-se entender, assim, que o verbo *dever*, no trecho a seguir, conota mais que uma simples recomendação:

... os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) de Língua Portuguesa devem ser ensinados por todos os professores de Língua Portuguesa e aprendidos por todos os alunos do Ensino Médio, independente da opção por uma ou outra área. Mesmo com uma pequena diferença na carga horária do segundo ano, consideramos a viabilidade do desenvolvimento desses componentes, tanto em uma área quanto em outra. Para o 3º ano sugerimos que, frente a um diagnóstico das habilidades já alcançadas em Língua Portuguesa, cada escola elabore um planejamento com vistas a priorizar aquelas ainda não alcançadas, bem como aprofundar e ampliar as já desenvolvidas. Para isto podem contar também com a indicação de conteúdos complementares indicados ao final de cada eixo do CBC. (PROPOSTA CURRICULAR. Português. Apresentação CBC 2007. Disponível em: < <http://crv.educacao.mg.gov>>. Acesso em: 02 out. 2007).

A título de exemplo, levando em conta o campo de interesse desta pesquisa, transcreve-se o conteúdo básico para a primeira série do Ensino Médio, apresentado na versão eletrônica atualizada em 2007, disponível no Centro de Referência Virtual do Professor, portal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Entende-se que apresentar esse conteúdo foi uma estratégia adotada pela Secretaria para favorecer a compreensão, por parte do professor, das planilhas gerais de temas e subtemas propostas para as três séries do Ensino Médio na versão de 2005 da Proposta Curricular, nas quais não se fez a distinção de conteúdos por série.

Ao professor havia sido delegada a responsabilidade de selecionar os tópicos a serem estudados, considerando-se as possibilidades e necessidades discentes, sem perder de vista que os recursos lingüísticos estão a serviço das práticas sociais de linguagem. Sugeria-se que o professor estruturasse unidades temáticas ou que selecionasse alguns temas e tópicos para desenvolver projetos de pesquisa ou projetos de trabalho. Essa orientação se mantém na versão de 2007, mas, agora, guiada por um modelo apresentado para a primeira série do Ensino Médio.

## Tema 1 - Gêneros e Discursos

**Competência:** Compreender e produzir textos, orais ou escritos, de diferentes gêneros e domínios discursivos

TÓPICOS de conteúdos	HABILIDADES
<b>CONTEXTUALIZAÇÃO</b>	
<b>1. Contexto de produção, circulação e recepção de textos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Situação comunicativa: produtor e destinatário, tempo e espaço da produção.</li> <li>. Suporte de circulação do texto, localização do texto dentro do suporte.</li> <li>. Objetivo da interação textual e função sociocomunicativa do gênero.</li> <li>. Situações sociais de uso do texto/ gênero.</li> </ul>	1.1 Produzir textos, considerando o contexto de produção, circulação e recepção. 1.2 Identificar a finalidade de gêneros diferentes. 1.3 Identificar, em textos lidos, o contexto de produção e circulação. 1.4 Inferir a intenção explícita ou implícita em um dado texto. 1.5 Estabelecer relação entre gênero, suporte e função. 1.6 Categorizar gêneros de texto.
<b>2. Referenciação bibliográfica, segundo normas da ABNT, de:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. jornais e textos de jornais.</li> <li>. revistas e textos de revista.</li> <li>. livros e partes de livro.</li> <li>. sites da internet e demais suportes textuais.</li> </ul>	2.1 Interpretar referências bibliográficas em textos lidos. 2.2 Referenciar textos e suportes, segundo normas da ABNT.
<b>TEMATIZAÇÃO</b>	
<b>3. Organização temática (ou tópica) do texto:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Relação título-texto (subtítulos-partes do texto).</li> <li>. Hierarquização de tópicos e subtópicos.</li> <li>. Continuidade.</li> <li>. Progressão.</li> <li>. Não-contradição.</li> <li>. Consistência argumentativa.</li> </ul>	3.1 Reconhecer a organização temática de textos de diferentes gêneros. 3.2 Identificar e corrigir problemas de organização temática em textos apresentados. 3.3 Produzir textos com organização temática adequada ao contexto de produção, aos objetivos do produtor e ao tema. 3.4 Relacionar títulos a textos, a partir de pistas semânticas, gráficas e estruturais.
<b>4. Seleção lexical e efeitos de sentido:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Significação de palavras e expressões.</li> </ul>	4.1 Usar, produtiva e autonomamente, a seleção lexical como estratégia de produção de sentido e de focalização temática. 4.2 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. 4.3 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. 4.4 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. 4.5 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.
<b>Neologia de palavras:</b> - Neologia semântica (criação de novos sentidos para palavras, expressões e frases) e seus efeitos de sentido.	4.6 Reconhecer neologia semântica, neologia lexical e neologia por empréstimo como processos de criação lingüística. 4.7 Identificar a origem e o processo de formação de neologismos em circulação no português brasileiro. 4.8 Interpretar neologismos em diferentes situações de interlocução.
<b>ENUNCIÇÃO</b>	
<b>5. Vozes do texto:</b> - Vozes locutoras e seus respectivos alocutários	5.1 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, mecanismos de representação das vozes em textos de diferentes gêneros.

<p><b>6. Modalização e argumentatividade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de entoação e sinais de pontuação, de adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, operadores de escalonamento, advérbios, etc. como recursos de expressão ou pista do posicionamento enunciativo do locutor do texto e de persuasão do destinatário previsto.</li> </ul>	<p>6.1 Usar, produtiva e autonomamente, mecanismos de modalização e argumentatividade em textos de diferentes gêneros.</p> <p>6.2 Identificar a relação lógico-discursiva produzida pelos mecanismos de modalização e argumentatividade.</p>
<p><b>7. Intertextualidade e metalinguagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Efeitos de sentido.</li> <li>- Tipos de intertextualidade: citação, epígrafe, alusão, referência, paráfrase, paródia, pastiche.</li> </ul>	<p>7.1 Produzir textos, considerando os efeitos de sentido de relações intertextuais com outros textos, discursos, produtos culturais e linguagens.</p> <p>7.2 Reconhecer tipos de intertextualidade</p>

## ATENÇÃO

A textualização dos diferentes discursos é um conteúdo de ensino que perpassa todos os anos de escolaridade do Ensino Médio. Os elementos diferenciadores são os gêneros tomados como objeto de ensino e o grau de complexidade neles existente.

Apresentamos, a título de sugestão, gêneros que devem ser priorizados nesta etapa da escolaridade. Outros, porém, podem e devem ser incorporados ao planejamento a depender dos conhecimentos prévios e do grau de letramento dos alunos.

TÓPICOS de conteúdos	HABILIDADES
<b>TEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO NARRATIVO: CRÔNICAS E CONTOS</b>	
<p><b>8. Organização textual do discurso narrativo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>Elementos estruturais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- narrador e foco narrativo: narrador onisciente, narrador testemunha, narrador protagonista, outros;</li> <li>- personagens;</li> <li>- tempo;</li> <li>- espaço;</li> <li>- ação (intriga e enredo).</li> </ul> </li> <li>. <b>Fases ou etapas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- exposição ou ancoragem (ambientação da história, apresentação de personagens e do estado inicial da ação);</li> <li>- complicação ou detonador (surgimento de conflito ou obstáculo a ser superado);</li> <li>- clímax (ponto máximo de tensão do conflito);</li> <li>- desenlace ou desfecho (resolução do conflito ou repouso da ação; pode conter a avaliação do narrador acerca dos fatos narrados - coda - e ainda a moral da história).</li> </ul> </li> <li>. <b>Estratégias de organização:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ordenação temporal linear;</li> <li>- ordenação temporal com retrospecto (<i>flash-back</i>);</li> <li>- ordenação temporal com prospecção.</li> </ul> </li> <li>. <b>Coesão verbal:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- valores dos pretéritos perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito; futuro do pretérito do indicativo.</li> </ul> </li> <li>. <b>Conexão textual:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- marcas lingüísticas e gráficas da articulação do discurso narrativo com outros discursos e seqüências do texto;</li> <li>- marcadores textuais de progressão / segmentação temática: articulações hierárquicas, temporais e/ou lógicas entre as fases ou etapas do discurso.</li> </ul> </li> <li>. <b>Textualização dos discursos citados ou reportados:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- direto;</li> </ul> </li> </ul>	<p>8.1 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, focos narrativos adequados ao efeito de sentido pretendido.</p> <p>8.2 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, as fases ou etapas do discurso narrativo na compreensão e produção de textos.</p> <p>8.3 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de ordenação temporal no discurso narrativo.</p> <p>8.4 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, mecanismos de coesão verbal no discurso narrativo.</p> <p>8.5 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, marcas lingüísticas e gráficas de conexão textual no discurso narrativo.</p> <p>8.6 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, mecanismos de textualização dos discursos citados ou reportados em textos narrativos.</p> <p>8.7 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, mecanismos de coesão nominal no discurso narrativo.</p> <p>8.8 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, recursos lingüísticos de estruturação de enunciados narrativos</p> <p>8.9 Identificar, no discurso narrativo, argumentos implícitos.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- indireto;</li> <li>- direto e indireto.</li> </ul> <p>• <b>Coesão nominal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estratégias de introdução temática;</li> <li>- estratégias de manutenção e retomada temática.</li> </ul> <p>• <b>Organização lingüística do enunciado narrativo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos semânticos e morfossintáticos mais característicos e/ou freqüentes no enunciado narrativo.</li> </ul>	
<b>TEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO DE RELATO (relatórios, notícias, reportagens)</b>	
<p><b>9. Organização textual do discurso de relato:</b></p> <p>• <b>Locutor e foco de enunciação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relator protagonista;</li> <li>- relator testemunha;</li> <li>- outros.</li> <li>- construção de um ponto de vista em função das intenções comunicativas.</li> </ul> <p>• <b>Fases ou etapas do relato noticioso:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sumário: título, subtítulo e lide, isto é, relato sumariado do acontecimento (quem, o quê, quando, onde, como, por quê);</li> <li>- continuação do acontecimento noticiado no lide; relato com detalhes sobre as pessoas envolvidas, repercussões, desdobramentos, comentários.</li> <li>- Estratégias de organização:</li> <li>- ordenação temporal linear;</li> <li>- ordenação temporal com retrospecto (flash-back);</li> <li>- ordenação temporal com prospecção.</li> </ul> <p>• <b>Coesão verbal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- valores dos pretéritos perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito, do futuro do presente e do futuro do pretérito.</li> </ul> <p>• <b>Conexão textual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- marcas lingüísticas e gráficas da articulação do discurso com outros discursos e seqüências do texto;</li> <li>- marcadores textuais da progressão/segmentação temática: articulações hierárquicas, temporais e/ou lógicas entre as fases ou etapas do discurso.</li> </ul> <p>• <b>Textualização dos discursos citados ou relacionados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- direto,</li> <li>- indireto,</li> <li>- resumo com citações.</li> </ul> <p>• <b>Coesão nominal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estratégias de introdução temática;</li> <li>- estratégias de manutenção e retomada temática.</li> </ul> <p>• <b>Organização lingüística do enunciado de relato:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- recursos semânticos e morfossintáticos mais característicos e/ou freqüentes no enunciado de relato.</li> </ul>	<p>9.1 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, no discurso de relato, recursos de focalização adequados ao efeito de sentido pretendido.</p> <p>9.2 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, as fases ou etapas do relato noticioso, na compreensão e produção de notícias e reportagens.</p> <p>9.3 Integrar informação verbal e não-verbal na compreensão global do relato noticioso.</p> <p>9.4 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de ordenação temporal no relato.</p> <p>9.5 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, mecanismos de coesão verbal no discurso de relato.</p> <p>9.6 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, marcas lingüísticas e gráficas de conexão textual no discurso de relato.</p> <p>9.7 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, mecanismos de textualização dos discursos citados ou reportados em textos de relato.</p> <p>9.8 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, mecanismos de coesão nominal no discurso de relato.</p> <p>9.9 Compreender e usar, produtiva e autonomamente, recursos lingüísticos de estruturação de enunciados de relato.</p> <p>9.10 Estabelecer distinção entre fato e opinião.</p> <p>9.11 Inferir, no discurso de relato, argumentos implícitos.</p> <p>9.12 Realizar compreensão global do texto de relato.</p>
<p><b>TEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO DESCRITIVO: O discurso descritivo está, prioritariamente, a serviço da construção dos gêneros textuais, de modo geral.</b> Ex: guia de instruções, narrações, dentre outros.</p>	
<p><b>10. Organização textual do discurso descritivo</b></p> <p>• <b>Locutor e foco descritivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- localização espacial do objeto da descrição;</li> <li>- ângulo do locutor; a construção de um ponto de vista em função das intenções comunicativas;</li> <li>- impressões sensoriais e afetivas do locutor acerca do objeto.</li> </ul>	<p>10.1 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, no discurso descritivo, mecanismos de focalização adequados ao efeito de sentido pretendido.</p> <p>10.2 Produzir textos descritivos considerando os objetivos (para quê) e o interlocutor (para quem).</p>

<p><b>. Fases ou etapas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- introdução do tema por uma forma nominal ou tema-título no início, no fim ou no curso da descrição;</li> <li>- enumeração de diversos aspectos do tópico discursivo, com atribuição de propriedades a cada um deles;</li> <li>- assimilação dos elementos descritos a outros por meio de comparação ou metáfora.</li> </ul> <p><b>. Coesão verbal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- valores do presente e do pretérito imperfeito, do pretérito perfeito e do futuro do indicativo.</li> </ul> <p><b>. Coesão nominal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estratégias de introdução temática;</li> <li>- estratégias de retomada temática.</li> </ul> <p><b>. Organização lingüística do enunciado descritivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- recursos semânticos e morfossintáticos mais característicos e/ou freqüentes no enunciado descritivo.</li> </ul>	<p>10.3 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, as fases ou etapas do discurso descritivo, na compreensão e produção de textos.</p> <p>10.4 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de organização do discurso descritivo.</p> <p>10.5 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, mecanismos de coesão verbal no discurso descritivo.</p> <p>10.6 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, marcas lingüísticas e gráficas de conexão textual no discurso descritivo.</p> <p>10.7 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, mecanismos de coesão nominal no discurso descritivo.</p> <p>10.8 Compreender e usar, produtiva e autonomamente, recursos lingüísticos de estruturação de enunciados descritivos.</p> <p>10.9 Inferir, nos discursos descritivos, a presença de argumentos implícitos no processo de produção de sentido.</p>
<p><b>TEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO EXPOSITIVO:</b> palestras, aulas expositivas, entrevistas, textos de livros didáticos.</p>	
<p><b>11. Organização textual do discurso expositivo:</b></p> <p><b>. Locutor (expositor) e focalização temática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- construção de um ponto de vista em função das intenções comunicativas.</li> </ul> <p><b>. Fases ou etapas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- constatação: introdução de um fenômeno ou fato tomado como incontestável;</li> <li>- problematização: colocação de questões da ordem do porquê ou do como;</li> <li>- resolução ou explicação: resposta às questões colocadas;</li> <li>- conclusão-avaliação: retomada da constatação inicial</li> </ul> <p><b>Estratégias de organização:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- definição analítica;</li> <li>- explicação;</li> <li>- exemplificação;</li> <li>- analogia;</li> <li>- comparação e confronto;</li> <li>- causa-e-conseqüência;</li> <li>- ordenação temporal.</li> </ul> <p><b>. Coesão verbal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- valor aspectual do presente do indicativo e do futuro do presente do indicativo;</li> <li>- correlação com tempos do subjuntivo.</li> </ul> <p><b>. Conexão textual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- marcas lingüísticas e gráficas da articulação do discurso expositivo com outros discursos e seqüências do texto;</li> <li>- marcadores textuais da progressão/segmentação temática: articulações hierárquicas, temporais e/ou lógicas entre as fases ou etapas do discurso expositivo.</li> </ul> <p><b>. Textualização dos discursos citados ou reportados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- direto;</li> <li>- indireto;</li> <li>- paráfrase;</li> <li>- resumo com citações.</li> </ul>	<p>11.1 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, no discurso expositivo, mecanismos de focalização adequados ao efeito de sentido pretendido.</p> <p>11.2 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, as fases do discurso expositivo.</p> <p>11.3 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de organização do discurso expositivo.</p> <p>11.4 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, mecanismos de coesão verbal no discurso expositivo.</p> <p>11.5 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, marcas lingüísticas e gráficas de conexão textual no discurso expositivo.</p> <p>11.6 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, mecanismos de textualização dos discursos citados ou reportados em textos expositivos.</p> <p>11.7 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, mecanismos de coesão nominal no discurso expositivo.</p> <p>11.8 Compreender e usar, produtiva e autonomamente, recursos lingüísticos de estruturação de enunciados expositivos.</p> <p>11.9 Identificar argumentos explícitos e implícitos em textos expositivos.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>Coesão nominal:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estratégias de introdução temática;</li> <li>- estratégias de manutenção e retomada temática.</li> </ul> </li>   <li>. <b>Organização lingüística do enunciado expositivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos semânticos e morfossintáticos mais característicos e/ou freqüentes no enunciado expositivo.</li> </ul> </li> </ul>	
<b>TEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO:</b> cartas argumentativas (Painel de Leitor), textos de opinião (artigos), reflexões, gêneros publicitários, ponto de vista.	
<p><b>12. Organização textual do discurso argumentativo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Locutor e focalização temática.</li> <li>- Construção de um ponto de vista em função das intenções comunicativas.</li> </ul> <p>. <b>Fases ou etapas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- proposta ou tema: questão polêmica, explícita ou implícita no texto, diante da qual o locutor toma uma posição;</li> <li>- proposição ou tese: posicionamento favorável ou desfavorável do locutor em relação à proposta e orientador de toda a sua argumentação;</li> <li>- provas (convencimento ou persuasão): argumentos (de comparação, causa, exemplificação, etc.) que sustentam a proposição ou tese do locutor, assegurando a veracidade ou validade dela e permitindo-lhe chegar à conclusão;</li> <li>- conclusão: retomada da tese, já devidamente defendida, ou uma possível decorrência dela.</li> </ul> <p>. <b>Estratégias de organização:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comparação ou confronto;</li> <li>- argumentação de autoridade;</li> <li>- exemplificação;</li> <li>- analogia.</li> </ul> <p>. <b>Coesão verbal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- valor aspectual do presente do indicativo e do futuro do presente do indicativo;</li> <li>- correlação com tempos do subjuntivo.</li> </ul> <p>. <b>Conexão textual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- marcas lingüísticas e gráficas da articulação do discurso argumentativo com outros discursos e seqüências do texto;</li> <li>- marcadores textuais da progressão/segmentação temática: articulações hierárquicas, temporais e/ou lógicas entre as fases ou etapas do discurso argumentativo.</li> </ul> <p>. <b>Textualização dos discursos citados ou relacionados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- direto;</li> <li>- indireto;</li> <li>- paráfrase;</li> <li>- resumo com citações.</li> </ul> <p>. <b>Coesão nominal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estratégias de introdução temática;</li> <li>- estratégias de manutenção e retomada</li> <li>- Organização lingüística do enunciado argumentativo: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Recursos semânticos e morfossintáticos mais característicos e/ou freqüentes no enunciado argumentativo.</li> </ul> </li> </ul>	<p>12.1 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, no discurso argumentativo, mecanismos de focalização temática adequados ao efeito de sentido pretendido.</p> <p>12.2 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, as fases do discurso argumentativo na compreensão e produção de textos.</p> <p>12.3 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de organização do discurso argumentativo.</p> <p>12.4 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, mecanismos de coesão verbal no discurso argumentativo.</p> <p>12.5 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, marcas lingüísticas e gráficas de conexão textual no discurso argumentativo.</p> <p>12.6 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, mecanismos de textualização dos discursos citados ou reportados em textos argumentativos.</p> <p>12.7 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, mecanismos de coesão nominal no discurso argumentativo.</p> <p>12.8 Compreender e usar, produtiva e autonomamente, recursos lingüísticos de estruturação de enunciados argumentativos.</p> <p>12.9 Identificar a tese presente em textos argumentativos.</p> <p>12.10 Inferir argumentos explícitos ou implícitos em textos argumentativos.</p>
<b>TEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO INJUNTIVO:</b> Regulamentos, regras, textos de aconselhamento e auto-ajuda, textos de orientação em geral.	

<p><b>13. Organização textual do discurso injuntivo</b></p> <p><b>. Locutor e focalização temática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- construção de um ponto de vista em função das intenções comunicativas.</li> </ul> <p><b>. Fases ou etapas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- exposição do macroobjetivo acional: indicação de um objetivo geral a ser atingido sob a orientação de um plano de execução, ou seja, de um conjunto de comandos;</li> <li>- apresentação dos comandos: disposição de um conjunto de ações (seqüencialmente ordenadas ou não) a ser executado para que se possa atingir o macroobjetivo;</li> <li>- justificativa: esclarecimento por parte do produtor do texto dos motivos pelos quais o destinatário deve seguir os comandos estabelecidos.</li> </ul> <p><b>. Estratégias de organização:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- plano de execução cronologicamente ordenada;</li> <li>- plano de execução não cronologicamente ordenada.</li> </ul> <p><b>. Coesão verbal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- valores do presente do indicativo, do modo imperativo e seus substitutos (infinitivo e gerúndio).</li> </ul> <p><b>. Conexão textual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- marcas lingüísticas e gráficas da articulação do discurso injuntivo com outros discursos e seqüências do texto;</li> <li>- marcadores textuais da progressão / segmentação temática: articulações hierárquicas, temporais e/ou lógicas entre as fases ou etapas do discurso injuntivo.</li> </ul> <p><b>. Coesão nominal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estratégias de introdução temática;</li> <li>- estratégias de manutenção e retomada temática.</li> </ul> <p><b>. Organização lingüística do enunciado injuntivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos semânticos e morfossintáticos mais característicos e/ou freqüentes no enunciado injuntivo.</li> </ul>	<p>13.1 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, no discurso injuntivo, mecanismos de focalização temática adequados ao efeito de sentido pretendido.</p> <p>13.2 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, as fases ou etapas do discurso injuntivo.</p> <p>13.3 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de organização do discurso injuntivo.</p> <p>13.4 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, mecanismos de coesão verbal no discurso injuntivo.</p> <p>13.5 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, marcas lingüísticas e gráficas de conexão textual no discurso injuntivo.</p> <p>13.6 Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, mecanismos de coesão nominal no discurso injuntivo.</p> <p>13.7 Usar, produtiva e autonomamente, recursos lingüísticos de estruturação de enunciados injuntivos.</p> <p>13.8 Inferir argumentos e posicionamentos explícitos e implícitos no discurso injuntivo.</p>
<p><b>Temas Complementares 1</b></p> <p>• Sugestões de discursos e unidades temáticas: Oralidade</p> <p><i>A oralidade é um componente de ensino igualmente importante. Prevê-se a caracterização comparativa da conversação espontânea com o debate, a entrevista oral e a entrevista escrita, a conferência e o artigo escrito, palestras e relatos noticiosos. A organização de uma unidade temática com os gêneros conversação espontânea, debate regulado, entrevista televisiva, entrevista escrita e artigo de opinião permitiria trabalhar o discurso interativo no contínuo oral-escrito, transitar entre gêneros privados e públicos, desenvolver práticas de recepção e de produção e selecionar para estudo tópicos gramaticais e estilísticos mais usuais do discurso interativo menos ou mais monitorado.</i></p>	

## Tema 2 - Linguagem e Língua

### Competências:

- . Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
- . Conhecer o conjunto de conhecimentos pragmáticos, discursivos, semânticos e formais envolvidos no uso da língua.
- . Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita.
- . Fazer uso de variedades do português.
- . Posicionar-se criticamente contra preconceitos lingüísticos.



<b>TÓPICOS de conteúdos</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>14. Significação e contextos de uso:</b> . Fatores de produção de sentido: contexto histórico-cultural, situação comunicativa, conhecimentos compartilhados de mundo, de língua e de texto (gênero e tipo de texto), inferência de pressupostos e subentendidos.	14.1 Reconhecer que as formas lingüísticas (palavras, sintagmas ou frases) podem ter sentidos diferentes, dependendo da situação comunicativa e dos objetivos da interação. 14.2 Reconhecer que, no uso da língua, realizamos atos de linguagem (declarar, afirmar, negar, perguntar, pedir, ordenar, avisar, informar, convencer, persuadir, amedrontar, ameaçar, prometer...), que integram o sentido de enunciados e textos. 14.3 Reconhecer que o sentido não está apenas nas formas lingüísticas, mas na interação que relaciona usuários, formas, situação comunicativa e contexto.
<b>15. A concordância verbal e nominal na norma-padrão</b>	15.1 Reconhecer e avaliar as diferentes formas de concordância verbal e nominal. 15.2 Reconhecer e usar a norma-padrão de concordância verbal e nominal em situações comunicativas e gêneros textuais que a exijam.
<b>16. A regência verbal e nominal na norma-padrão</b>	16.1 Reconhecer e avaliar as diferentes formas de regência verbal e nominal. 16.2 Reconhecer e usar a norma-padrão de regência verbal e nominal em situações comunicativas e gêneros textuais que a exijam.
<b>17. O uso de pronomes pessoais na norma-padrão</b>	17.1 Reconhecer e avaliar diferentes empregos de pronomes pessoais. 17.2 Reconhecer e usar a norma-padrão de emprego de pronomes pessoais em situações comunicativas e gêneros textuais que a exijam.
<b>18. O uso de pronomes relativos na norma padrão</b>	18.1 Reconhecer e avaliar diferentes empregos de pronomes relativos (estratégias de relativização). 18.2 Reconhecer e usar a norma-padrão de emprego de pronomes relativos em situações comunicativas e gêneros textuais que a exijam.

### Tema 3: Suportes textuais

#### Competência:

. Fazer uso de suportes textuais, produtiva e autonomamente.

Obs.: Apresentamos uma planilha referente ao suporte revista, como exemplo; outros suportes poderão ser utilizados respeitando as orientações abaixo.

#### Subtema 1 – Revista

<b>TÓPICOS de conteúdos</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>19. Organização do suporte revista: relações com o público-alvo:</b> - Composição (capa, expediente, sumário, seções, colunas). - Formato. - Projeto gráfico (variedade de fontes ou caracteres tipográficos, cores, imagens). - Caracterização e funções sociocomunicativas do suporte e suas partes. - Pactos e finalidades de leitura.	19.1 Relacionar a organização do suporte revista às suas funções sociais de entretenimento, educação, informação e formação de opinião. 19.2 Reconhecer o público-alvo de uma revista pelo tema-título e pela variedade lingüística da publicação.

- Variedade de temas, gêneros e domínios discursivos.	
<b>20. Capa de revista</b>	20.1 Reconhecer as funções comunicativas de uma capa de revista: identidade do suporte, síntese da edição, sedução do leitor. 20.2 Ler capas de revistas, produtiva e autonomamente.
<b>21. Credibilidade do suporte revista: linha editorial, público-alvo e tratamento ideológico-lingüístico da informação</b>	21.1 Posicionar-se criticamente frente à importância atribuída por uma revista a determinadas matérias. 21.2 Avaliar criticamente o grau de objetividade e credibilidade de uma revista. 21.3 Relacionar linha editorial, público leitor e tratamento ideológico-lingüístico da informação
<b>Observação:</b> O estudo de gêneros frequentes em revistas pode se realizar pelos tópicos do Tema 1 (gêneros previstos por esta proposta), combinado a outros da parte complementar do programa de cada escola (se for o caso).	

### Subtema 2 - Livro Didático, Livro Técnico, Livro Científico

TÓPICOS de conteúdos	HABILIDADES
<b>22. Perigrafia do livro didático, técnico ou científico:</b> . Capa (sobrecapa, primeira, segunda e quarta capas, orelhas, lombada). . Falsa folha de rosto, folha de rosto e ficha catalográfica. . Dedicatória e agradecimentos. . Epígrafe. . Sumário. . Apresentação, prefácio e posfácio. . Imagens. . Referências bibliográficas. . Apêndices e anexos. . Glossários.	22.1 Reconhecer as funções comunicativas da capa de livro: identificar a obra e o destinatário previsto, estabelecer pactos de leitura, motivar a leitura de obras. 22.2 Ler capa de livro (sobrecapa, primeira, segunda e quarta capas, orelhas), reconhecendo-se ou não como o destinatário previsto da obra. 22.3 Selecionar, pela leitura da capa do livro, do sumário e das referências bibliográficas, obras que atendam a objetivos pessoais de leitura. 22.4 Usar, produtiva e autonomamente, dados da folha de rosto ou da ficha catalográfica para referenciar obras consultadas, fazer empréstimos em bibliotecas, adquirir livros, catalogar livros pessoais ou de uso coletivo. 22.5 Reconhecer a dedicatória e os agradecimentos presentes em livros como práticas discursivas. 22.6 Justificar a presença de epígrafes no livro didático, técnico ou científico, relacionando os textos colocados em diálogo. 22.7 Usar, produtiva e autonomamente, sumários, listas e índices para localizar informações dentro do livro. 22.8 Usar, produtiva e autonomamente, informações da capa (especialmente orelhas e quarta capa), de apresentações, prefácios e posfácios na compreensão do texto básico do livro (texto didático). 22.9 Ler imagens de livros didáticos, técnicos e científicos (quadros, gráficos, tabelas, diagramas, mapas, fotografias, gravuras, fórmulas, etc.), reconhecendo-as como textos em diálogo com o texto verbal. 22.10 Avaliar a adequação das imagens ao texto verbal e ao projeto gráfico da obra, ao pacto de leitura e ao destinatário previsto.

**Temas Complementares 3**

- . *Sugestões de suportes: jornal, rádio, televisão, out-door.*
- . *Se a escola dispuser de computadores e internet, recomenda-se que as atividades de leitura e escrita sejam desenvolvidas de modo a apresentar as características desse suporte.*

**Tema 4 - Interação Literária****Competências:**

- . Compreender o texto literário como lugar de manifestação de ideologias.
- . Conhecer temas e motivos recorrentes na Literatura Brasileira.
- . Assumir uma postura crítica frente a posicionamentos enunciativos dos textos literários.
- . Caracterizar formas de composição de textos literários de diferentes épocas.
- . Conhecer a obra de autores representativos da literatura brasileira do passado e da atualidade.

**Subtema 1 - Temas e Motivos Constantes na Literatura Brasileira**

<b>TÓPICOS de conteúdos</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>23. O autor e seu fazer literário</b>	23.1 Conhecer concepções de autor e de fazer literário do passado e da atualidade. 23.2 Reconhecer o caráter metalingüístico dos textos literários que falam sobre o poeta e seu fazer artístico. 23.3 Relacionar diferentes concepções de autor e de fazer literário a diferentes contextos históricos e literários.
<b>24. Discursos fundadores</b>	24.1 Reconhecer, em diferentes textos - literários ou não - os discursos ou mitos fundadores da brasilidade. 24.2 Caracterizar os discursos fundadores em manifestações culturais e artísticas do passado e da atualidade.
<b>25. Literatura e vida social e política</b>	25.1 Conhecer formas de representação da vida social e política na literatura brasileira do passado e da atualidade.
<b>26. Temas (o amor e a mulher, índios, negros e imigrantes)</b>	26.1 Relacionar diferentes formas de representação e concepções do amor e da mulher, dos índios, negros e imigrantes a diferentes contextos históricos e literários.
<b>27. Reconstrução do texto literário poético:</b> . Aspectos sonoros. . Aspectos visuais. . Aspectos sintáticos. . Aspectos semânticos.	27.1 Compreender e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de interação com textos ficcionais em verso, especialmente literário.

**Temas Complementares 4**

- . *Música: a música como linguagem, letras de música da MPB*
- . *Cinema: A linguagem do cinema: os recursos lingüísticos, a representação da sociedade brasileira no cinema.*
- . *Artes plásticas: desenho, pintura, escultura e suas relações com a linguagem literária*

(PROPOSTA CURRICULAR. *Português*. Currículo básico comum para o primeiro ano. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 02 out.2007).

## 5.4 Sobre os três gatos

No balaio chamado *manual do candidato*, ao menos três gatos o compõem: são os PCNEM, o CBC- LP do Estado de Minas Gerais e a apresentação pura e simples de listas de conteúdo à moda dos compêndios gramaticais tradicionais.

Os PCNEM reúnem pressupostos teóricos de pesquisas desenvolvidas no Brasil, desde a década de 1970, englobando perspectivas lingüísticas advindas, por exemplo, da Sociolingüística, da Lingüística Textual e da Análise do Discurso. Essas perspectivas são conteúdos teóricos com os quais a maior parte dos professores de Língua Portuguesa têm pouca familiaridade.

Pode-se dizer que, nos PCNEM, há uma crítica ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, no qual a língua é tratada como sistema fixo e imutável de regras, e o texto é usado como pretexto para o ensino de uma gramática de regras, um ensino que privilegia a metalinguagem, baseado no estudo de fragmentos lingüísticos e frases soltas. No documento, a leitura e a produção de textos são tidas como base para a formação do aluno, tomando-se o texto como unidade de ensino, e os gêneros como objeto de ensino. O objetivo central do ensino de Língua Portuguesa, segundo os PCNEM, é a compreensão, recepção e produção de textos.

Quase unanimemente<sup>21</sup>, os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, quando questionados se têm conhecimento dos PCNEM e se os colocam em prática em suas aulas, respondem que sim. Entretanto, quando se pede a eles que relatem como conduzem suas aulas, evidencia-se uma prática pedagógica que privilegia o ensino da metalinguagem, desconsiderando-se quase totalmente as atividades epilingüísticas sugeridas pelo documento, mesmo na sua versão dirigida ao Ensino Fundamental. Muitas vezes, estar sintonizado com os PCNEM, para esses professores, restringe-se ao que eles chamam de ensinar gramática contextualizada, que nada mais é do que pinçar dos textos levados para a sala de aula frases nas quais são exploradas as categorias gramaticais que o programa escolar elege, sem levar

---

<sup>21</sup> Tomou-se como evidência para essa afirmativa o relato feito por Lillian Santos e Célia Nunes (esta é professora do Departamento de Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS – da Universidade Federal de Ouro Preto) a respeito de uma pesquisa intitulada *A formação e o saber do professor de Ensino Médio*, que estava sendo realizada junto a professores que atuam no ensino nas cidades de Mariana (MG) e Ouro Preto (MG).

O relato, acessado pelo endereço eletrônico <http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab/e31.doc>, em 01/12/2007, não trazia o período/data de realização da pesquisa, que se dava por meio de entrevistas aos professores acerca do conhecimento que tinham dos PCNEM.

em conta a constituição múltipla dos sentidos do texto, construção que transcende essas categorias gramaticais. Seja como ponto de partida ou como ponto de chegada, o ensino da gramática tradicional ainda está presente nas salas de aula do Ensino Médio, e o texto se constitui, freqüentemente, como mero pretexto para sua aplicação com ares de modernidade.

Por outro lado, não se pode dizer que não haja, muitas vezes, uma “mescla de perspectivas” na sala de aula. Veja-se o exemplo relatado a seguir por Mendonça (2006, p. 201):

Um exemplo de como isso ocorre de fato nos foi relatado por uma professora do Ensino Médio de Recife (PE): ao mesmo tempo em que ela abordava os pronomes a partir da classe e de suas subclassificações e nomenclaturas específicas (pessoais, demonstrativos, possessivos, etc.) — ensino de gramática —, começou também a fazer uma reflexão sobre a sua função textual como recurso coesivo de retomada de referentes — Análise Lingüística. Essa professora ainda revelou sentir certa angústia, uma vez que não conseguia dar esse “salto” para outros conteúdos curriculares convencionais.

De acordo com Mendonça (2006), no processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta teórico-metodológica diferente da sua prática cotidiana, convivem na sala de aula novas e velhas práticas. A expressão *análise lingüística*, citada pela autora, constitui, numa perspectiva sociointeracionista de língua, que é a que embasa os PCNEM, um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e da produção de textos.

Ao assumir tal ponto de vista teórico, o estudo dos fenômenos lingüísticos em si mesmos perde o sentido, pois se considera que a seleção e o emprego de certos elementos e estratégias ocorre, afora as restrições óbvias do sistema lingüístico, em consonância com as condições de produção dos textos, ou seja, de acordo com quem diz o que, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte etc. Surge, então, a proposta da análise lingüística, que terá como objetivo central refletir sobre elementos e fenômenos lingüísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem. (MENDONÇA, 2006, p. 206).

Citando os dicionaristas e lexicógrafos, essa autora diz que novas palavras surgem quando surgem novas necessidades. Isso se evidencia no segundo gato do balaio chamado manual do candidato: a Proposta Curricular de Língua Portuguesa (CBC – LP) do Estado de Minas Gerais. Algumas instituições de Ensino Superior orientam o candidato no manual, no espaço reservado à apresentação do programa de Português, a buscar a Proposta, pois a prova estará em sintonia com o que ali se expõe em termos de concepção de língua e de ensino. Expressões como *situação comunicativa*, *suporte de circulação do texto*, *função sociocomunicativa do gênero*, *contexto de produção e circulação*, *coesão verbal*, *coesão nominal*, *locutor* e *foco de enunciação*, *atos de linguagem* são alguns dos exemplos do que veio a fazer parte do discurso de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, expressões de

um discurso de uma instância oficial — os PCNEM — e reiterado (pode-se dizer ampliado) pelo CBC – LP. Os novos termos e expressões são trazidos para o manual do candidato e alguns exigem tradução por parte de um especialista em estudos lingüísticos. Possivelmente, em situações em que um aluno peça ao professor que ele explique qual conteúdo vai mesmo ser cobrado na prova do vestibular, haja reducionismos, numa tentativa de facilitar o entendimento. O problema é que esses novos termos e expressões aparecem, muitas vezes, acompanhados dos velhos conhecidos das aulas de gramática — a sensação de alívio por encontrar um velho conhecido pode resultar em conclusões apressadas sobre o conteúdo que será avaliado nas provas. O que se está querendo dizer é que se deve pensar em uma forma de apresentação da concepção de língua/ensino e do programa que sejam inteligíveis para o público a que se destina o manual. O interlocutor previsto no manual do candidato não é o professor, a não ser que se mude esse título.

O terceiro gato, a apresentação pura e simples de listas de conteúdo à moda dos compêndios gramaticais tradicionais, também não resolve a questão. Pode-se cogitar que essa forma contribui diretamente para o não-rompimento com um ensino que toma as categorias gramaticais como fins em si mesmos.

A verdade é que os PCNEM e o CBC- LP de Minas Gerais são documentos oficiais, e os manuais do candidato também o são. São textos e, como tais, expressam o ponto de vista de alguém que, de um determinado lugar, fala para alguém, que pode encontrar-se em um outro lugar. Dirigem-se a um interlocutor, que, presume-se, alcança o que se pretendeu dizer.

Parece que, da mesma maneira como o professor do Ensino Médio sente seu trabalho direcionado pelo livro didático ou pelo programa definido pela escola em que trabalha, os programas publicados nesses manuais funcionam como norteadores da prática docente nesse segmento. Da mesma maneira como o professor se sente compelido, em razão de forças externas (pressão dos alunos, das famílias e da coordenação pedagógica que querem que os livros didáticos sejam efetivamente usados), a aplicar atividades propostas nesse material com as quais nem sempre concorda, ele tem de direcionar seu trabalho de acordo com os programas apresentados, pois, se assim não o fizer, será cobrado por não estar preparando adequadamente o aluno para o vestibular.

É híbrida a concepção de língua nesses documentos, assim como é híbrido o programa de Língua Portuguesa neles descrito. Se é dessa forma nesses documentos, elaborados pelo que se pode considerar elite intelectual em Língua Portuguesa, como poderia não ser híbrida a prática do professor no Ensino Médio, quando ele tenta transpô-los para a prática?

## CAPÍTULO 6

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

#### 6.1 A universidade e o professor de Ensino Fundamental e de Ensino Médio

Neste estudo, dois atores emergem em importância: a universidade e o professor dos ensinos fundamental e médio.

Que visão teriam as instituições de Ensino Superior a respeito dos professores de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental e de Ensino Médio? Ainda que não se busquem estudos específicos sobre esse tema, os discursos que se inserem em muitas das pesquisas realizadas desvelam essa visão. Parece ser consenso entre os pesquisadores que esses professores necessitam apropriar-se de conhecimentos de Linguística para que possam lidar melhor com seu objeto de ensino. Por outro lado, a transposição pura e simples (se é que se pode dizer que a transposição de pesquisas para a prática docente seja algo simples) das pesquisas realizadas pelas universidades também não é recomendada por alguns deles, pois pode gerar mais problemas do que endereçamento de soluções.

O professor de ensino médio tem necessidade de conhecimentos de linguística para bem equacionar o tratamento que dará ao ensino de gramática; esse conhecimento abrange a compreensão de que não se transferirão, meramente, aos alunos lições de linguística aprendidas nas universidades. (NEVES, 2002a, p. 263).

Outros pesquisadores questionam também os cursos de curta duração para atualização de professores da educação básica<sup>1</sup> e ações eventuais de formação, alegando que podem provocar mais instabilidade e confusão. Defendem a concepção, o desenvolvimento e a execução de programas de formação continuada para esses profissionais, de modo que eles possam compreender os novos conceitos, bem como assimilar os resultados das pesquisas que vêm sendo realizadas, estabelecendo uma relação entre estes e sua prática docente. Neves (2002), por exemplo, defende uma interação permanente dos professores com as universidades e com outros órgãos irradiadores do conhecimento.

---

<sup>1</sup> A educação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Neste capítulo, ao se utilizar o termo educação básica, a referência será sempre ao Ensino Fundamental (5ª à 8ª série) e ao Ensino Médio, pois é nesses dois segmentos que comumente trabalham professores de Língua Portuguesa, formados pelas faculdades de Letras.

... acredito que as ações sobre professores de ensino fundamental e médio não podem resumir-se a uma transposição do conhecimento acumulado em pesquisas de nível universitário. Despejar esses conteúdos — mesmo facilitados — sem prover a sua integração na ação pedagógica é simplesmente sacudir a poeira e jogá-la sobre alguém. Mesmo pesquisas consideradas mais práticas, pesquisas rotuladas como de *Linguística aplicada* não constituem conteúdo que deva ser levado para as salas de aula de cursos de atualização de professores de ensino básico. (NEVES, 2002a, p. 232).

A educadora Guiomar Namó de Mello, em um debate que se seguiu à sessão de abertura do 6º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), em 1988, assim se pronunciou acerca do professor:

Nós temos que entender esse mistério: o professor em sala de aula, que, hoje, para mim, é como a esfinge. Ou nós o deciframos ou ele nos devorará, a nós, pessoas da Universidade, dos seminários, das Secretarias, dos órgãos centrais. E ele nos tem devorado com o artifício mais corriqueiro que existe, que é o de mimetizar todas as inovações que lhe mandamos, dentro da prática reiterativa que ele já tinha. É como se o professor tivesse rosa e nós mandamos o azul. Ele vai mexendo, mexendo, e dentro de dois anos já está rosa; a gente manda o amarelo, ele dá um jeito, mistura, mistura, mistura e fica rosa. Quer dizer, há um processo de mimetização do novo, em relação àquilo que ele já faz, que a gente nunca consegue quebrar. Se nós queremos quebrar (...), nós temos que saber de que cor é essa prática. (MELLO, 1988, p. 13, *apud* BATISTA, 1997, p.16-17).

A educadora coloca o professor na posição de recebedor da tecnologia educacional que a universidade lhe *manda*. O ponto de vista é negativo, já que o professor resiste à inovação.

Por outro lado, esse professor, de certa maneira, ganha destaque de sujeito, na medida em que processa o que a universidade lhe *manda*, moldando o novo a tal ponto que o torna o já visto, o repetido. Nesse aspecto, pode-se dizer, então, que há consciência do professor de que está recebendo algo novo. É possível também pensar que não seja simplesmente a cristalização de sua prática e a resistência a esse novo que o faz misturá-lo e misturá-lo até que se torne igual ao que ele já vinha praticando — seria mesmo igual? Que ser humano não tenta esse movimento quando se depara com o novo, isto é, quem não tenta olhar para o novo e encontrar pontos de semelhança com o que é conhecido?

Há uma pequena história, contada no livro *O canto do pássaro*, de Anthony de Mello, a qual ilustra bem essa tendência de moldar o novo à própria concepção. Certa vez, um homem chamado Nasruddin tornou-se Primeiro Ministro do Rei. Quando, pela primeira vez em sua vida, entrou no palácio, vagou pelos aposentos e, num deles, viu um falcão real. Entretanto, ele nunca tinha visto um pássaro daqueles e pensou que fosse um pombo. Tomou, então, de uma tesoura e, depressa, cortou as garras e aparou as asas e o bico adunco do falcão.



Ao término do serviço, disse: “Agora sim você é um pombo, um pássaro decente, pois seu dono não estava cuidando bem de você.”

Transformar azul em rosa, transformar amarelo em rosa revela a profunda dificuldade do professor de lidar com o novo que lhe chega da Universidade; é possível que esteja aí a causa da ânsia por tornar esse novo próximo de algo conhecido. A questão é que, nessa relação desconcertada entre pesquisadores e professores universitários e professores da educação básica, talvez haja, em ambos os lados, muitos falcões reais sendo transformados em pombos.

Na fala de Mello, a universidade é colocada numa posição de impotente, já que não consegue romper com a prática de amoldamento do novo, empreendida pelo professor.

Observando-se esse discurso, que não é enunciado apenas por Neves ou por Mello, está colocado o lugar dos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio — são professores que não têm conhecimentos suficientes em Lingüística e que precisam apropriar-se disso para transformar sua prática de sala de aula. Que essa visão enunciada não pese contra Neves e Mello, por exemplo, e contra outros que com elas fazem coro. A própria Neves salienta que também os professores universitários precisariam preparar-se para atuar eficientemente como formadores dos colegas da educação básica:

Na verdade, pelo que me é dado conhecer, salvo exceções, os professores universitários não estão preparados para atuar eficientemente nessa função: eles também têm de ser preparados para isso. E tem de haver um plano bem pensado, orgânico, continuado, maior do que cada um dos governos que se sucedem. (NEVES, 2002a, p. 232).

Para ela, falta diálogo entre os professores desses segmentos: as pesquisas que a universidade faz são, muitas vezes, fonte de intimidação para os professores da educação básica.

(...) imagine-se um professor universitário expondo a professores de ensino fundamental e médio suas pesquisas sobre “ruptura e adjacência” (gerativismo), ou sobre “iconicidade” (funcionalismo). Esses professores – alunos têm de voltar, após algumas horas ou dias, à sua sala de aula, e lá decidir como agir com crianças que não organizam idéias para compor textos e não dominam estruturas para compor frases. Trarão eles de seu contato com os professores universitários algum aporte que compense o ônus opressivo daquela diminuição a que foram submetidos no embate desigual em que entraram? Que fazemos nós, professores universitários, em geral, para que nossos contatos com os professores de ensino fundamental e médio não sejam mais que uma oportunidade de aplicação de nossas pesquisas? (NEVES, 2002a, p. 230).

Quase se instaura o caos, então: de um lado, professores da educação básica precisam apropriar-se de conhecimentos de Lingüística; de outro, professores universitários

não estão preparados para formá-los em cursos que não sejam apenas ações episódicas e que busquem, de fato, uma integração entre pesquisa e ação pedagógica. Soma-se a esse cenário uma visão compartilhada por muitos professores de Língua Portuguesa, principalmente por aqueles que defendem o ensino de GT, a respeito dos colegas universitários, e que está relacionada ao que Rajagopalan (2003, p. 75) aborda, quando trata da constituição da identidade do lingüista. Citando Hobsbawm (1996)<sup>2</sup>, segundo o qual as identidades são sempre constituídas pelo negativo, ou seja, alguém se reconhece como *eu* porque é diferente de um *ele*, um *outro* — *ele é tudo o que o outro não é*, Rajagopalan diz que o *outro*, no caso do lingüista, é o gramático tradicional/filólogo, isto é, o lingüista se autodefine em oposição ao gramático tradicional/filólogo, visto que a Lingüística se firmou como ciência da linguagem ao se desvincular da filologia ou da chamada lingüística diacrônica. Transpondo esse pensamento acerca da constituição das identidades para a relação professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio *versus* lingüistas, talvez se possa estabelecer um paralelo, que resultará em algo assim, na ótica do senso comum: o professor da educação básica entende de prática de ensino; o lingüista entende de teoria e de pesquisa; o professor da educação básica repete compêndios gramaticais e livros didáticos; o professor universitário renega os compêndios gramaticais e discute o papel do livro didático na sala de aula da educação básica... e poder-se-ia estender-se nessa comparação para, ao final, dizer que essa dicotomia não serve a ninguém.

Os professores da educação básica naturalmente se protegem dessa visão de alguns lingüistas a respeito do seu não-saber, afinal,

O discurso da lingüística como um campo do saber institucionalmente consolidado e vigiado por agentes devidamente autorizados pelos membros da comunidade dos lingüistas é uma prática discursiva como outra qualquer. Nele também estão presentes vestígios do exercício de poder, do funcionamento do jogo complexo do poder, da ação interventora daqueles que, em dados momentos históricos, ajudam a moldar os rumos da pesquisa, enfim, o rumo da própria disciplina. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 76).

Resistem, muitas vezes, a essa voz instituída e disseminadora de conhecimentos a qual vem da universidade, cristalizados em práticas que, tão repetidas são, que eles já nem percebem que têm muito pouca eficácia. Isso não exime a universidade de sua responsabilidade social, afinal, é daquele que mais sabe que mais se exige. Igualmente a Lingüística, como disciplina, deve levar em conta o que pensam dela os professores. As

---

<sup>2</sup> In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica – linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Linguagem 4). p.75.

pesquisas devem ser feitas considerando-se não apenas os interesses acadêmicos, mas também as necessidades do mundo fora da academia, e nele se inclui o que pode fazer diferença na prática docente da educação básica. A universidade muito já tem feito nesse sentido, mas, no campo da Lingüística, é preciso mais.

A saúde de uma disciplina se mede pela presteza com a qual ela consegue responder a novas realidades que surgem no mundo em que vivemos e pelo interesse que ela evidencia em atender aos anseios e preocupações típicos de cada época. O que certamente não equivale a dizer que os pesquisadores devem rever suas prioridades conforme a opinião pública. (...) Qualquer disciplina que se dá ao luxo de permanecer restrita a uma torre de marfim corre o perigo de perder todo vínculo com os anseios da sociedade que, no fim das contas, arca com as despesas necessárias para sua manutenção. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 39; 42).

Também Neves (2002a) considera as relações entre pesquisa acadêmica e a educação básica uma questão crucial que não tem encontrado boa solução nem de um lado nem de outro. Segundo ela, não se observa ainda uma interação efetiva com o Ensino Fundamental e com o Ensino Médio.

Se há uma grande preocupação com o “diagnóstico” do que ocorre, não tem o mesmo volume a preocupação com uma intervenção efetiva e sistemática na situação encontrada e diagnosticada. Não culpo os pesquisadores, mas verifico que o caráter em geral episódico das avaliações faz com que o esforço não se organize em parcelas que possam somar-se, criando um corpo significativo de contribuição. (NEVES, 2002a, p. 230).

O tom que permeia a fala da universidade em relação aos professores da educação básica é de avaliação, mas é preciso ir além disso. É preciso buscar compreender, sem idéias preconcebidas, por que a prática pedagógica deles se dá como se dá, como salienta Batista (1997, p.14):

Compreender quaisquer produtos de uma prática pedagógica significa relacioná-los não com as idéias prévias que possuímos acerca do que e como eles deveriam ser, mas com os fatores sociais que os produziram. Compreender, desse modo, os saberes que a escola transmite na aula de Português significa relacionar esses saberes com as condições sociais em que são produzidos e transmitidos e não apenas, por exemplo, com os conhecimentos que a lingüística ou quaisquer outras ciências produziram sobre a língua, que evidenciariam a maior ou menor adequação dos saberes transmitidos pela escola.

Há uma série de fatores, não exclusivamente o professor estar ou não atualizado em relação aos estudos lingüísticos, estar ou não disposto à inovação, que precisa ser levada em conta, segundo Batista: as condições de transmissão do saber, por exemplo, que envolvem tempo, espaço, relações sociais, formas de exercício e de avaliação. Na sala de aula, segundo esse autor, desenvolve-se uma coleção heterogênea de saberes composta de conteúdos

gramaticais, elementos de teoria da comunicação, leitura, escrita, vocabulário, linguagem oral, valores morais e ideológicos, como revelou o estudo de caso empreendido por ele, resultado da observação de quarenta e duas aulas de Língua Portuguesa (entre as quais gravou e transcreveu dezesseis) ministradas por uma professora de quinta série de uma escola pública<sup>3</sup>. Essa pesquisa revelou que o que se ensina fundamentalmente nessas aulas é gramática, constituindo-se esta, portanto, como objeto privilegiado de ensino. Os outros saberes são um pano de fundo sobre o qual ficam em relevo aqueles ligados à tradição gramatical.

Em resumo, como afirma Neves (2002b, p. 238),

nem os leigos nem os estudiosos têm sabido muito bem o que fazer com a gramática – e vou mais longe, com a disciplina Português – que, no fundo, revolta – ou pelo menos incomoda – todos aqueles que se sentam nos bancos escolares. E incomoda porque todos – ou quase todos – não entendem bem a que chegarão, com ela, ao final do ‘aprendizado’.

## 6.2 Provas de vestibulares e cobrança de GT

Em um cenário em que a universidade é posta como produtora de conhecimento e em que ela coloca em xeque a prática docente nas salas de aula das escolas de educação básica, há de se perguntar por que ela própria ainda mantém questões de GT em suas provas de vestibulares. Não há dúvida de que, nas provas, conforme estudo aqui apresentado, a GT é pano de fundo sobre o qual fica em relevo a avaliação de saberes ligados à leitura e à escrita, contrariamente ao que ocorre nas aulas de Língua Portuguesa, conforme Batista (1997) e Neves (2003), mas ela – a GT – ainda está lá.

Pode-se pensar que essa manutenção de GT dá-se porque os pesquisadores e os professores das universidades também se dividem em relação a esse assunto. Travaglia (2002, p.157), por exemplo, salienta que “o conhecimento teórico da língua e a habilidade de descrevê-la e analisá-la explicitamente só interessam diretamente a certas categorias profissionais e não à maioria das pessoas”, e que “o ensino da metalinguagem, de teoria gramatical ou lingüística, desenvolvido por meio de atividades de gramática teórica, não é um recurso, um instrumento para atingir o objetivo tão desejável de desenvolver a competência comunicativa”.

---

<sup>3</sup> O autor não cita no livro a cidade ou o estado em que se localizava a escola em que fez a observação das aulas.

Ainda assim, diz que

há razões para acreditar que se deve, em algum momento, trabalhar teoricamente com o aluno para a consecução de outros objetivos ligados à aquisição de conhecimentos e/ou de habilidades não especificamente lingüísticas, mas altamente desejáveis do ponto de vista educacional em geral. (TRAVAGLIA, 2002, p.157)

Cita, nesse momento, outros trabalhos de autores que expressam concepção semelhante: Ignácio, 1993; Kato, 1988; Lopes, 1976; Marquardt & Graeff, 1986; Perini, 1978, 1985 e 1995; além de outro trabalho seu – Travaglia, 1996.

Segundo Travaglia (2002, p. 158), pode-se ensinar teoria gramatical no Ensino Fundamental e no Ensino Médio com três objetivos básicos: dar informação cultural; instrumentalizar com recursos para aplicações práticas imediatas; desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar, ensinar a fazer ciência. Ora, ao que parece, esses três objetivos podem ser atingidos por outras vias que não as aulas de Língua Portuguesa, principalmente se se considerar que, em razão deles, pode-se estar contribuindo para a manutenção do *status* da tradição gramatical na educação básica.

Continuando, Travaglia (2002, p. 220-221) salienta a importância de o professor estar atento aos problemas envolvidos no ensino de teoria gramatical:

- 1) Pressupor que esse ensino “levará o aluno a ter as habilidades desejáveis de leitura (compreensão de textos orais e escritos ) e escrita (produção de textos orais e escritos), que façam dele um usuário competente da língua, no sentido de alguém que tem competência comunicativa”. Resumindo: o ensino de teoria gramatical não levará o aluno a dominar essas habilidades. Não são elas as mais importantes a serem atingidas? Se o ensino da teoria gramatical toma o tempo das aulas de Língua Portuguesa e não contribui para o desenvolvimento dessas habilidades, não faz sentido continuar a fazê-lo.
- 2) “Não considerar que o ensino teórico de gramática pode ser feito para atender objetivos educacionais mais gerais como ensinar a pensar, ensinar o raciocínio científico, para observação, descrição e explicação de fatos ou fenômenos do mundo natural e/ou social, desenvolvendo a habilidade intelectual de produzir conhecimento”. Essa habilidade pode ser desenvolvida utilizando-se outras estratégias nas aulas de Língua Portuguesa e, mesmo, o espaço de outras disciplinas. Ensinar teoria gramatical com esse propósito nas escolas de educação básica é, no mínimo, não ter consciência do que é mais relevante para se trabalhar na sala de aula. Fazer os alunos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio se debruçarem sobre compêndios gramaticais e/ou livros didáticos para, por exemplo,

levantar a conceituação de advérbio e as incongruências da sua classificação segundo critérios morfológicos, sintáticos e semânticos pode, sim, levar o aluno a perceber que não há uma unicidade na apresentação de definições, que há controvérsias entre os próprios gramáticos e lingüistas, mas há o risco, dada a complexidade dessa análise, de tomar a língua como objeto de estudo em si mesma. Atividades como essa parecem mais apropriadas a alunos que cursam Letras. Além disso, como salienta Rocha (2002, p. 32-33),

é indispensável lembrar que as gramáticas são livros de difícil consulta. Na verdade, para se consultar gramática, é necessário saber gramática, do mesmo modo como, para se consultar o Código Civil, é preciso ter conhecimentos de Direito Civil. E como hoje em dia poucas pessoas sabem gramática, obviamente, a consulta a um compêndio gramatical se torna uma tarefa difícil, penosa e cansativa para os alunos e para as pessoas em geral.

- 3) “Apresentar uma teoria ou hipótese de descrição e explicação da língua e seu funcionamento como uma verdade irrefutável e não como uma tentativa de descrição/explicação, que pode ter e geralmente tem problemas”. A apresentação de qualquer idéia que seja, numa sala de aula, principalmente de educação básica, como algo irrefutável é pernicioso tanto nas aulas de Língua Portuguesa, quanto nas de qualquer outra disciplina. Abordar qualquer assunto como verdade irrefutável favorece a internalização de que o mundo, as coisas, as concepções estão prontas e acabadas, e que nada se pode fazer para mudá-las, levando ao assujeitamento<sup>4</sup> da pessoa. O estudo da teoria gramatical ou lingüística, como já se disse, deveria ser da competência dos alunos de Letras e dos especialistas dessa área, não de alunos da educação básica. Na realidade da sala de aula, a tentativa de simplificação dessa teoria decorre, quase sempre, da interferência de fatores de ordem prática, relativos a espaço, tempo e, de acordo com depoimentos que se ouvem aqui e ali de professores desse segmento, manutenção da disciplina (tomada aqui como sinônimo de bom comportamento dos alunos – sabe-se que estes ficam mais quietos em aulas de teoria gramatical do que em aulas de estudo de texto, por exemplo). O espaço para o pensar é um espaço dialógico, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores. Conforme Batista (1997, p. 108), a aula de Língua Portuguesa tem uma natureza corretiva, levando o aluno a ver a língua como “*coisa*”<sup>5</sup>, como algo que tem

---

4 *Assujeitamento* está sendo tomado no sentido dicionarizado, conforme HOUAISS (2001, p. 2635), de *reduzir à sujeição; um domínio moral*.

5 A esse modo de se relacionar com a língua como *coisa*, Bordieu (1975), segundo Batista (1997, p. 108), chama de *fetichismo da língua*, e a aula de Português parece produzir, assim, um reconhecimento sem conhecimento.

existência independente dos falantes, valendo por si mesma e em si mesma e devendo orientar a atividade lingüística dos falantes, da qual, na verdade é, porém, resultante.” O que esse professor faz é

desenvolver habilidades e conhecimentos relacionados à dimensão prescritiva desse saber, ou, em outros termos, as habilidades de abstrair os enunciados de sua situação de uso e colocar a forma em primeiro plano, uma disposição mais analítica do que sintética, uma atenção maior à parte do que ao todo e o domínio daquelas pequenas regras que se acumulam na tradição normativa (...).

- 4) “Trabalhar apenas com determinada visão da língua, dada por uma única teoria ou corrente lingüística, sem lembrar, ou pior, sem admitir que diferentes abordagens podem revelar diversas facetas, igualmente válidas ou reais, sobre dado fato”. Esse problema está relacionado ao que se expôs sobre o tratamento dos fenômenos lingüísticos como verdades irrefutáveis. A contraposição de visões sobre a língua é necessária para que ela seja vista como algo dinâmico, que se constrói-reconstrói na interação, mas não se deve perder de vista que atividades de análise crítica de teoria gramatical são mais apropriadas para estudantes de Letras e especialistas do que para alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, devido à incongruência de muitos conceitos apresentados em compêndios gramaticais.
- 5) “Não ter consciência de como e porque (*sic*) dada teoria foi formulada”. É fato que a formação do professor de Língua Portuguesa não garante que ele tenha esse domínio, conforme se verá melhor a seguir.

Não é tarefa fácil transpor para a prática os novos conhecimentos adquiridos em Lingüística, mas há professores empenhados nisso. Costa Val (2002, p. 116), no artigo *A gramática do texto, no texto*, cita uma pesquisa em que Moraes (2000) analisou as aulas de gramática de sete professoras efetivas da rede pública de ensino de Jataí (GO), todas com Licenciatura Plena em Letras, com curso de Especialização concluído ou em andamento na década de 1990 e com participação em cursos de aperfeiçoamento nos últimos cinco anos. Supunha-se que a formação dessas professoras e seu perfil atenuariam sua dificuldade em lidar com a gramática na sala de aula. Os depoimentos dessas professoras coincidem com os de professores de Língua Portuguesa em geral.

Três delas, sem saber como encaminhar com autonomia sua prática de reflexão lingüística, optam por seguir propostas de livros didáticos orientadas pelo modelo gramatical tradicional, descritivista e prescritivista. As outras quatro, também envolvidas com o ensino normativo da variedade padrão e buscando realizá-lo a partir de textos lidos ou escritos pelos alunos, não conseguem chegar a uma

organização sistemática e consistente da prática de análise linguística desenvolvida em sala de aula. (COSTA VAL, 2002, p. 116)

Costa Val salienta que as duas tendências – manter a tradição formalista da gramática da palavra e da frase ou fazer um trabalho assistemático com questões linguísticas esparsas eventualmente suscitadas pelos textos lidos ou escritos na sala de aula – não estão sintonizadas com o que os PCN recomendam e podem não promover o desenvolvimento das habilidades lingüístico-discursivas dos alunos. Evidencia-se que nem a capacitação privilegiada dessas professoras pôde assegurar a inovação na sala de aula. Costa Val (2002, p. 117) cita também Rafael (2001), com sua pesquisa que teve como objeto a análise da construção dos conceitos de texto e de coesão textual em salas de aula do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede pública de Campina Grande (PA). Os professores que participaram da pesquisa tinham passado recentemente por cursos de especialização e atualização e se empenhavam na construção de um ensino produtivo e sintonizado com as últimas tendências teóricas. Rafael constatou que, embora lidando com a noção de coesão textual e orientando o trabalho para a observação e a análise de fenômenos lingüísticos presentes em textos lidos e escritos na escola, os professores acabavam enveredando por um tratamento formalista e classificatório.

Como Costa Val salienta, essas tentativas de inovação são iniciativas que revelam um movimento na direção de um ensino que possa integrar conhecimentos gramaticais e textuais-discursivos, tentativa de superar o abismo existente entre gramática e discurso.

Não obstante se concorde com Costa Val, reconhecendo-se que há valor nessas tentativas, é inegável que a desorientação existente torna-se preocupante, já que os professores participantes das duas pesquisas tinham passado por cursos de atualização profissional. Corre-se o risco de as aulas de Língua Portuguesa se tornarem um conjunto de retalhos que não formam uma colcha.

Costa Val (2002, p. 119) propõe o abandono da metodologia que leva a expor um conceito teórico ou uma regra, ilustrar com alguns exemplos, propor exercícios de fixação e avaliar numa prova sua memorização, defendendo que o trabalho comece da prática para chegar à teoria, vá do concreto para o abstrato. Segundo ela, isso poderia tornar o ensino mais eficiente, produtivo e prazeroso.

Ainda que Costa Val proponha uma mudança de metodologia no ensino de gramática, parece que o fantasma da GT continua pairando nos bastidores desse cenário. Quando ela defende que o trabalho comece da prática para chegar à teoria, inclui a teoria gramatical.



Nesse conjunto de aspectos que se relacionam com o ensino de Língua Portuguesa, é preciso considerar também o ponto de vista dos alunos em relação a essa disciplina. Não se pode dizer que ela goze de aceitação entre os alunos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Perini (2003) chega a utilizar a palavra *repugnância* para descrever o sentimento/atitude desses alunos em relação às aulas dessa disciplina, principalmente quando se fala em gramática. Ao listar os sintomas que revelam essa repugnância associada à gramática, diz que um deles é preocupante: não é incomum encontrar alunos estudando as classes de palavras e a análise sintática já na terceira série do Ensino Fundamental, como não é incomum eles não saberem o que isso é; cerca de sete anos depois, esses mesmos alunos podem ser encontrados, na terceira série do Ensino Médio, continuando a estudar esse mesmo conteúdo, e, ainda assim, não sabendo o que é.

Um professor de português, mesmo que de colegial, não pode entrar na sala esperando que os alunos dominem a análise sintática, ou que possam distinguir uma preposição de um advérbio, sob pena de graves decepções. E eles estudam esse assunto há oito anos, às vezes mais! Decididamente, alguma coisa está *muito* errada. (PERINI, 2003, p. 48)

Para esse autor, três fatos podem ser citados como causa desse desacerto. O primeiro deles é que os objetivos da disciplina estão malcolocados. Quando se justifica o ensino de gramática dizendo que o aluno virá a escrever (ou ler, ou falar) melhor, está-se prometendo uma mercadoria que não se poderá entregar. Isso, na opinião dele, gera, entre os alunos, descrédito em relação à disciplina.

O segundo é que a metodologia (atitude diante da matéria) é inadequada; o que o professor ensina não tem ressonância na realidade. Perini exemplifica isso com o uso do futuro do subjuntivo do verbo *ver*. Dificilmente o professor logrará êxito ensinando a forma “quando eu vir”, já que o aluno ouve, o tempo todo, “quando eu ver”. O que se diz ao aluno, em lugar de se promover uma reflexão sobre, por exemplo, oralidade e escrita, regra e uso lingüísticos, é que se deve usar a forma *vir*, porque “o certo é assim”, levando-o a pensar que o estudo de gramática é apenas uma série de regras a serem seguidas, o que pode contribuir para acentuar seu desinteresse pela disciplina.

Ao ler esse argumento, o professor pode ser levado a achar que somente ensinará, nas aulas de Língua Portuguesa, o que tiver ressonância na realidade, quando se sabe que o conhecimento pode ir além do que se observa no dia-a-dia, pois constitui-se, muitas vezes, como uma explicação da realidade, cujos parâmetros de análise precisam estar claros para evitar conclusões apressadas. O aluno diz “quando eu ver”, mas deverá escrever “quando eu

vir”, em situações que exigem o uso da língua padrão escrita, correndo o risco de ser penalizado se não o fizer. Os limites entre língua falada e língua escrita não ficam claros nesse argumento de Perini, podendo levar o professor a generalizações inadequadas.

O terceiro é que a gramática, da forma como é ensinada nas escolas, carece de organização lógica, com definições que não se sustentam e que se contradizem.

Perini (2003, p. 55) defende o ensino de gramática como algo que estaria para conhecimento da linguagem; deve-se estudá-la para se saber mais sobre o mundo, não para aplicá-la à solução de problemas práticos tais como ler ou escrever melhor. Dito assim, é como se Perini colocasse a gramática no âmbito de “conhecimentos gerais”. O professor trabalharia não com ditames sobre como deve ser a língua, mas com o que ela de fato é. Termina dizendo que se precisa de “melhores gramáticas, mais de acordo com a linguagem atual, preocupadas com a descrição da língua e não com receitas de como as pessoas deveriam falar e escrever”. (PERINI, 2003, p. 56)

Agora, veja-se o que diz Decat (2002, p.87), que se posiciona claramente a favor do ensino de gramática na escola:

Quero, na oportunidade, deixar registrada a minha convicção em favor do ensino de gramática na escola. Essa convicção não se traduz num ensino que se limite a difundir informação, elaborar listas e aplicar exercícios de treinamento. Postulo, ao contrário, que o ensino de gramática seja visto como uma atividade de reflexão – e de reflexão continuada –, de modo a levar o aluno a entender não os enunciados vistos isoladamente, mas os mecanismos e processos constitutivos da língua e que caracterizam esse sistema.

Quando diz que sua convicção “não se traduz num ensino que se limite a difundir informação, elaborar listas e aplicar exercícios de treinamento”, Decat inclui no ensino a informação gramatical, as listas e os exercícios de treinamento. Levando em conta Costa Val e Decat – e ressalte-se: poderiam ser citados outros lingüistas –, não é de se estranhar que convivam nas salas de aula da educação básica um discurso tradicional e um discurso com tons de modernidade, em que se observa o esforço empreendido por alguns professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio de colocar em prática as novas tendências em estudos lingüísticos, conforme constatou Lara (2004). Na pesquisa junto a cinquenta e quatro professores de Língua Portuguesa de escolas públicas e particulares de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, para verificar que imagem da Língua Portuguesa circula no contexto escolar, através do discurso desses profissionais, ela constatou que “o princípio básico que sustenta a formação discursiva do professor é o de que o compromisso da escola é levar os alunos ao domínio da variedade padrão, através do ensino da gramática normativa, que,

distinguindo o ‘certo’ do ‘errado’, vai garantir-lhe um ‘bom’ desempenho na fala e na escrita”. Por outro lado, mescla esse discurso um tom de modernidade – modernidade entendida como sintonia com documentos oficiais, como os PCN, por exemplo, visto que os professores

...já se mostram preocupados com um ensino que esteja mais próximo da realidade do aluno; que respeite sua bagagem lingüística e cultural; que privilegie o uso da língua em diferentes situações, em detrimento da memorização apenas de regras e exceções, classificações e nomenclaturas; que enfatize a prática constante da leitura e da escrita; que exponha o aluno a textos diversificados, que levem em conta também a modalidade oral e que, sobretudo, possam contribuir para a formação de um leitor/escritor mais crítico e criativo. (LARA, 2004, p.119)

Para Lara (2004, p. 119-120), o entrecruzamento do discurso pedagógico tradicional, apoiado no ensino da gramática normativa, e desse discurso mais moderno constitui, em princípio, uma relação polêmica, mas, na maioria das vezes, articulada, partilhando o mesmo espaço discursivo, sem que a presença de uma implique necessariamente a rejeição da outra. Haverá momentos em que se oporão; haverá momentos em que conviverão pacificamente.

(...) uma formação discursiva não pode efetivamente ser concebida como um bloco compacto e estanque que se oporia a outros, de uma vez por todas (o discurso pedagógico tradicional contra o discurso pedagógico moderno, por exemplo), mas como uma realidade heterogênea por si mesma. (LARA, 2004, p.120)

Outros aspectos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, como os tempos, os espaços, as condições internas da sala de aula, os livros didáticos e, sobretudo, a preparação do professor para atuar nos dois pêndulos – ensino de teoria gramatical e reflexão gramatical –, os quais não se encontram equacionados, devem ser levados em conta. Muitas vezes, forçam o pêndulo a se inclinar para a tradição gramatical.

No que concerne aos livros didáticos de Língua Portuguesa, por exemplo, Costa Val (2002, p.115) faz menção a uma pesquisa realizada pelo CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita –, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no decorrer de 2000, em livros didáticos inscritos no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/2002. Os resultados demonstraram que a maioria das coleções examinadas mantém as três áreas comumente estanques no ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção de textos e gramática, havendo uma polarização entre o estudo do texto e o estudo da frase e da palavra. Em geral, trabalha-se análise morfológica e sintática de palavras, expressões e frases retiradas de um texto e focalizadas como formas lingüísticas isoladas. O sinal de modernidade é que as formas analisadas são extraídas de histórias em quadrinhos,

tirinhas, anedotas, etc. Isso significa que o professor pode não estar contando com um recurso didático que contribua para a transformação de suas concepções e da sua prática pedagógica.

Não parece haver condições adequadas para que o risco de se tender a um ensino focado em GT seja eliminado, para que se promova o que Castilho (1998, *apud* DECAT, 2002, p.88) propõe chamar-se de “reflexão gramatical”, em lugar de “ensino de gramática”.

### 6.3 Possíveis caminhos

Ao serem citados diferentes autores, intenciona-se, neste estudo, desvelar a multiplicidade das vozes que se enunciam quando se trata de ensino de GT. Essas vozes, vindas de professores e pesquisadores universitários, lingüistas, especialistas máximos em Língua Portuguesa, vozes que se contrapõem muitas vezes – e nem é a unicidade dessas vozes que se defende aqui, afinal, é salutar essa multiplicidade – são as luzes que orientam (ou, é forçoso dizer, desorientam) o caminho.

O debate é necessário e salutar em qualquer campo do conhecimento; questionar as práticas à luz das teorias é fundamental para o aprimoramento da educação, entretanto há um momento em que é preciso coragem para se assumir algum posicionamento. O que se observou, neste estudo, é que muitos lingüistas se posicionam diante do ensino de gramática, centrada em nomenclatura gramatical, de identificação e classificação de palavras, termos, orações e períodos, como se estivessem construindo uma bula de remédio que faz mais mal do que bem: os efeitos colaterais são muitos, mas, ainda assim, recomenda-se seu uso. A questão é que, no caso do remédio, isso se dá porque, freqüentemente, não há outra alternativa, mas no caso da gramática há. Se os lingüistas listam todos os efeitos colaterais de se ensinar gramática como um fim em si mesmo, se os professores já sabem, à força de sua prática, que ele não é condição para a formação de um aluno como produtor e leitor competente de textos, é preciso aprofundar-se nessa questão, estudando alternativas para subsidiar os professores de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, de modo que consigam transpor para sua prática cotidiana o que a teoria sinaliza. O ensina-não-ensina gramática, presente nas escolas de educação básica, nos cursos de Letras, nos cursos de capacitação de professores, nos textos dos lingüistas, na cabeça dos professores, e o estado atual das provas dos vestibulares refletem essa dificuldade de transposição para a prática daquilo que é tão interessante no discurso. Refletem o receio de se optar por uma nova abordagem, sobretudo no caso das provas dos vestibulares, considerando-se que os especialistas elaboradores delas

supostamente estão sintonizados com as evidências levantadas por pesquisas, as quais revelam a pouca eficácia do ensino de GT nas escolas de educação básica. O estudo aqui feito revelou que, em sua maioria, esses especialistas elaboradores das provas de Língua Portuguesa dos vestibulares não abandonam de vez a cobrança de gramática tradicional – e deles, por seu preparo, esperar-se-ia mais coragem. Há que se pensar se essa manutenção está relacionada a algum tipo de pressão social, porque, considerando-se tudo o que vem sendo dito sobre ensino de Língua Portuguesa, não faz sentido ainda haver questões de GT em provas de vestibulares. A Universidade Federal de Minas Gerais, como revelou este estudo, conseguiu, para os vestibulares de 2002 e de 2006, elaborar provas que avaliam as competências e as habilidades dos candidatos, sem enveredar pela cobrança de GT. Sua credibilidade e o rigor de seu processo de avaliação, ao que consta, não foram afetados devido a isso, o que demonstra que é factível uma nova abordagem. Portanto, não é a inserção de questões de GT em provas de vestibulares que favorecerá a seleção dos melhores alunos.

A constatação de que se mantêm, ainda que reduzidamente, questões de GT nas provas de vestibulares, indica que não é apenas a prática do professor da educação básica que deve ser questionada. O problema é que dizer “que prática de quem” deve ser questionada não resolve a questão. Não é uma questão de encontrar culpados, porque isso leva à dispersão de energia, quando o foco deve ser encontrar alternativas para melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa. O ensino de Língua Portuguesa é como uma teia. Uma teia não tem centro. Quando se toca qualquer ponto de uma teia, ela se movimenta, gerando mudanças. É necessário refletir sobre possíveis iniciativas que toquem essa teia.

Diante da constatação de que nem mesmo cursos de capacitação têm conseguido que os professores possam transpor para sua prática os conhecimentos que têm adquirido, recomendá-los como possível saída desse dilema talvez possa parecer sem sentido, mas há de se fazê-lo, não sem antes se propor algo que pode, à primeira vista, parecer simplista: eliminar das provas de Língua Portuguesa aplicadas nos vestibulares questões que façam uso da nomenclatura gramatical ou que cobrem explicitamente gramática tradicional. Isso poderia contribuir para se reduzir o *status* desta nas salas de aula da educação básica? Entende-se que sim. A ocorrência, ainda que reduzida, de questões de GT nessas provas é perniciososa para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. A universidade é, sim, referência para as escolas de Ensino Médio, principalmente. Enquanto ela continuar cobrando ainda que seja uma questão de GT nas provas de vestibulares, as aulas de Língua Portuguesa se concentrarão em identificação e classificação de palavras, termos, orações e períodos. Esse modelo deixa muito pouco espaço para a construção dialógica do pensamento crítico sobre a língua, para o

desenvolvimento das habilidades necessárias à formação de um competente produtor e leitor de textos orais e escritos, capaz de se comunicar adequadamente nas mais diferentes instâncias e de compreender o que ouve e lê, considerando as condições de produção dos textos e os efeitos de sentido que elas geram. O professor continuará indefinidamente – e não sem razão – argumentando que precisa ensinar *tudo* de gramática, pois como poderá decidir o que ensinar ou não, se há pelo menos uma questão desse tipo nas provas de vestibular? O que se está dizendo aqui é o que diz o senso comum, mas é esse senso comum que se revela no discurso padronizado dos professores de Língua Portuguesa, o qual, de acordo com pesquisa realizada por Lara (2004, p. 142), tem poucas vozes destoantes, não chegando estas a alterar substancialmente a imagem redutora que se tem da língua. Não estando preparado o professor, não se transformando o discurso e a prática do professor, não se altera esse estado de coisas. Enquanto o professor vir, nas provas de vestibular, questões que utilizam nomenclatura gramatical que leve ao ensino de definições e classificação ou que cobrem explicitamente GT, ele continuará mantendo seu discurso e sua prática. É preciso romper com esse discurso e essa prática, por isso aqui se propõe que haja um esforço por parte das universidades no sentido de se eliminar dessas provas toda e qualquer questão que se apresente dessa forma. É possível que, assim, o professor passe a colocar em foco, em suas aulas, a formação de competentes produtores e leitores de textos. Há que se tomar como referência as provas elaboradas pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –, em 2002 e 2006, pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU – e pela Universidade de Uberaba – UNIUBE –, em 2006, cujos elaboradores conseguiram transitar pelo conteúdo de Língua Portuguesa sem a proposição de questões de GT.

Torna-se necessário, ainda, que haja uma mudança na forma como se apresenta, nos manuais do candidato, o conteúdo que essas provas vão cobrar, pois isso direciona a prática pedagógica, principalmente no Ensino Médio. Como se viu no capítulo *Manuais do candidato – um balaio de pelo menos três gatos*, seja apresentando o conteúdo em forma de lista que lembra os compêndios gramaticais, seja remetendo o candidato aos PCNEM ou ao CBC do estado de Minas Gerais, os manuais têm como interlocutor, na maioria das vezes, não o aluno egresso do Ensino Médio, mas o especialista – o professor de Língua Portuguesa. Os PCNEM e os CBC veiculam princípios teóricos que nem sempre são claros para o professor, menos ainda o são para os alunos. Além disso, essa forma de apresentar o conteúdo contribui, de alguma maneira, para o fortalecimento do *status* da GT nas aulas de Ensino Médio, ou para deixar o professor mais inseguro sobre como preparar o aluno para os vestibulares. Não seria demais propor que houvesse um único modo de se apresentar o

conteúdo a ser cobrado na prova de Língua Portuguesa. Se os PCNEM e os CBC, estes no caso de Minas Gerais, são os documentos oficiais que orientam a política educacional, com base neles, representantes das instituições federais e particulares de Ensino Superior de Minas Gerais poderiam reunir-se e definir, juntos, a melhor forma de se apresentar o conteúdo a ser cobrado nas provas dos vestibulares. A multiplicidade, nesse caso, não é uma riqueza, mas um fator que causa transtornos nas salas de aula da educação básica. Pode-se alegar que as instituições poderiam sentir-se cerceadas e que seria muito difícil um consenso. Parece que dificuldade maior vive, principalmente, o professor de Ensino Médio, que se depara com manuais do candidato com formas diferenciadas de apresentar o conteúdo a ser cobrado nas provas e, mesmo, com ênfases destoantes, sendo que todas elas têm de caber nas suas aulas. Se alguma instituição de Ensino Superior entender que fazer isso poderá levá-la a perder um pouco da sua identidade, ter-se-á, então, enveredado para o terreno das vaidades, porque mais importante que isso é contribuir para tornar menos árduo o trabalho dos professores das escolas de educação básica, em se tratando de preparar o aluno para os vestibulares. A identidade da instituição estará na prova coerente que seu grupo de profissionais irá elaborar, sintonizada com a encomenda feita e com as competências esperadas de um aluno egresso do Ensino Médio.

Pode-se alegar também que o professor pode fazer seu trabalho sem pensar em como o vestibular cobrará isso e aquilo, pois, se sua prática pedagógica tiver como objetivo a formação de competentes produtores e leitores de textos, seus alunos serão bem-sucedidos em qualquer modalidade de avaliação. Teoricamente, é assim mesmo. Há, porém, questões de ordem prática que ocorrem no cotidiano da sala de aula as quais o professor tem de gerenciar. Quem já foi professor de alunos da terceira série do Ensino Médio sabe quanta energia se despende mostrando ao aluno claramente que se está trabalhando, ainda que não pareça, todos os conteúdos apresentados nos manuais do candidato. Agora, imagine-se o que ocorre na sala de aula, quando o aluno aparece com os PCNEM impressos... Imagine-se o professor interrompendo sua aula para explicar ao aluno o significado de “papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósito discursivo, função sociocomunicativa do gênero” (PCNEN, p. 38). Imagine-se o professor tentando explicar, num curto espaço de tempo, “formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização”; “marcadores textuais de progressão/segmentação temática: articulações hierárquicas, temporais e/ou lógicas entre as fases ou etapas do discurso.” (CBC-LP para a primeira série). Definitivamente, os manuais do candidato precisam ser revistos e ser endereçados aos alunos-candidatos ao vestibular, numa linguagem acessível a eles. Não se

alegue que esses termos estão assim colocados porque os PCNEM e o CBC-LP dirigem-se ao professor, pois, como se viu, algumas instituições remetem os alunos à sua leitura, na medida em que, no espaço do manual em que deveriam orientar quanto ao conteúdo a ser cobrado, solicitam a eles que levem em consideração esses documentos, com base nos quais será elaborada a prova do vestibular.

Essas ações não se dissociam, de modo algum, de um amplo processo de formação continuada dos professores. Como Neves (2002a, p.232) salienta, ações episódicas de formação são mais maléficas que benéficas; elas podem desestabilizar os processos, desestimulando o professor por inculcaram nele um sentimento de impotência, ou levando-o a aplicar conceitos que ele ainda não assimilou completamente, gerando confusão. Ele, sem um suporte teórico mais profundo, pode tentar aplicar o que ouviu em cursos rápidos e causar mais desorientação, transformando as aulas em experimentações que não constroem um todo significativo.

A universidade tem uma participação importante e intransferível nesse processo de formação contínua. Uma possibilidade de atuação é por meio do acompanhamento dos professores para que, juntos, professores/pesquisadores universitários e professores dos outros segmentos construam as diretrizes das intervenções pedagógicas necessárias para que as descobertas e avanços obtidos por meio de pesquisas acadêmicas realizadas possam ser colocados em prática nas escolas de educação básica. As vozes múltiplas que chegam ao professor desse segmento, vindas da universidade, precisam ser processadas, e isso não se dará apenas pela leitura de livros produzidos pelos lingüistas. Exatamente por serem múltiplas, necessitam de mediação. Nem tudo o que é relevante para a universidade o é para a escola de educação básica. Contudo, há algo relevante para ambas, que tem a ver com sua responsabilidade social: formar pessoas mais competentes. Ainda que se refira às crianças, a citação a seguir expressa bem, em termos de língua, o que seria essa competência.

Queremos que elas (as crianças) exerçam plenamente, sem bloqueios, sua capacidade natural de falantes, queremos que elas obtenham o domínio da língua particular que falam, o português, queremos que, nas suas atividades interlocutivas, elas consigam que as interpretações recuperem na melhor medida possível as intenções, já que essa é a meta de eficiência do processamento da interação verbal. (DIK, 1997, *apud* NEVES, 2002b, p. 240)

Há que se ressaltar, ainda, que, no movimento de ir à escola de educação básica, a universidade descobre práticas exitosas que ocorrem, muitas vezes, sem um suporte teórico, mas que são a expressão quase perfeita de determinada teoria, da qual o professor nem tem conhecimento. Essa relação de proximidade seria salutar para todos.



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 35. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de Português – discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOURDIEU, Pierre & BOLTANSKY, L. Le fétichisme de la langue. Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, n.4, pp. 2-32, 1975 *apud* BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de Português – discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, 1996. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 jul.2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de Português*. São Paulo: Contexto, 1998 *apud* DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Fala, escrita e gramática. In: *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 10, n. 2, jul./dez. 2002. p. 83-105.

COSTA VAL, Maria da Graça. A gramática do texto, no texto. In: *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 10, n. 2, jul./dez. 2002. p. 107-133.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Fala, escrita e gramática. In: *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 10, n. 2, jul./dez. 2002. p. 83-105.

DIK, S. The theory of Funcional Grammar 2. Ed. by K. HENGEVELD. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997 *apud* NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática escolar no contexto do uso lingüístico. In: *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 10, n. 2, jul./dez. 2002. p. 234-253.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LARA, Gláucia Muniz Proença. *O que dizem da língua os que ensinam a língua – uma análise semiótica do discurso do professor de português*. Campo Grande (MS): Editora UFMS, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Lingüística de texto: o que é e como se faz*. Série Debates 11, Recife: UFPE, 1983.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & Ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MELLO, Anthony. *O canto do pássaro – contemplar a Deus em todas as coisas e todas as coisas em Deus*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1987. p. 17.

MELLO, Guiomar Namó de. Conferência de Abertura do 6º COLE. In: Anais do 6º COLE. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil, 1988 *apud* BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de Português – discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Português: Proposta Curricular. Educação Básica*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.

MORAES, Eliana Melo Machado. A gramática na aula de português. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, Belo Horizonte *apud* COSTA VAL, Maria da Graça. A gramática do texto, no texto. In: *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 10, n. 2, jul./dez. 2002. p. 107-133.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo: HUCITEC – Editora Universidade de Brasília, 1987.

\_\_\_\_\_. *A gramática: história, teoria e análise*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002a.

\_\_\_\_\_. A gramática escolar no contexto do uso lingüístico. In: *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 10, n. 2, jul./dez. 2002. p. 234-253.

\_\_\_\_\_. *Gramática na escola*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PERRENOUD, Philippe *et al.* *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RAFAEL, Edmilson Luiz. A construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da lingüística à sala de aula. 2001. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do IEL/UNICAMP, Campinas *apud* COSTA VAL, Maria da Graça.

A gramática do texto, no texto. In: *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 10, n. 2, jul./dez. 2002. p. 107-133.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica* – linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Linguagem 4).

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Gramática: nunca mais* – o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. Pelo letramento ameaçado. In: *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, jul./dez. 2002. v. 10, n. 2. p. 7- 61.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SANTOS, LÍlian, NUNES, Célia. *A formação e o saber do professor de Ensino Médio*. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab/e31.doc>> Acesso em: 01 dez. 2007.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. Variação, mudança e norma (Movimentos no interior do português brasileiro). In: BAGNO, Marcos (Org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Para que ensinar teoria gramatical. In: *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 10, n. 2, jul./dez. 2002. p. 135-231.