



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Letras

Marcos Rogério Ribeiro Ponciano

**A Língua Portuguesa no vestibular:  
ensino, leitura e conhecimento prévio**

Rio de Janeiro  
2009

Marcos Rogério Ribeiro Ponciano

**A Língua Portuguesa no vestibular:  
ensino, leitura e conhecimento prévio**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

P795 Ponciano, Marcos Rogério Ribeiro.  
A língua portuguesa no vestibular: ensino, leitura e conhecimento  
prévio / Marcos Rogério Ribeiro Ponciano. – 2009.  
223 f.

Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira.  
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,  
Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Redação –  
Teses. 3. Vestibular – Teses. 4. Compreensão na leitura – Teses. I.  
Pereira, Maria Teresa Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese

---

Assinatura

---

Data

Marcos Rogério Ribeiro Ponciano

**A Língua Portuguesa no vestibular:  
ensino, leitura e conhecimento prévio**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 31 de março de 2009.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof. Dr. Cláudio Cezar Henriques  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Denise Salim Santos  
Faculdade de Educação e Letras da UNIG

---

Prof. Dr. José Carlos de Azeredo  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Norimar Pasini Mesquita Júdice  
Instituto de Letras da UFF

Rio de Janeiro  
2009

## DEDICATÓRIA

À Edna Lúcia, companheira de vida.

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Maria Teresa, orientadora, por ter doado a sua visão de língua, desde os tempos da graduação, pelo carinho, pela paciência e firmeza nos momentos mais difíceis do percurso.

Aos professores Cláudio Cezar Henriques e José Carlos de Azeredo, pela leitura atenta do texto de Exame de Qualificação e pelas indicações preciosas no desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores de Língua Portuguesa do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, pelas aulas, pelo auxílio, carinho e incentivo constantes.

À Capes, pela bolsa concedida.

Aos colegas do Doutorado, pelo ânimo e compartilhamento de dúvidas e certezas.

## RESUMO

PONCIANO, Marcos Rogério Ribeiro. *A Língua Portuguesa no vestibular: ensino, leitura e conhecimento prévio*. 2009. 155 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa)- Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Esta tese objetiva a análise de provas discursivas de Língua Portuguesa de vestibulares, na perspectiva da leitura, focando a compreensão de texto, suas estratégias e os conhecimentos prévios necessários ao egresso do Ensino Médio. São analisadas as provas discursivas de Língua Portuguesa da UERJ, UNIRIO, UFF e UFRJ, realizadas nos vestibulares 2006, 2007 e 2008. Parte-se das seguintes hipóteses: as provas solicitam conhecimentos prévios baseados nos programas, habilidades e competências a serem desenvolvidos no nível médio; a dificuldade apresentada na realização das questões está relacionada não só ao conhecimento disciplinar de língua portuguesa, mas também à capacidade/estratégia de leitura dos enunciados e à dificuldade de seleção e interação de diferentes conhecimentos específicos relacionados ao seu uso pragmático. A partir de tais hipóteses, propõem-se os seguintes objetivos: levantar os conhecimentos específicos relativos ao ensino de língua portuguesa; compreender a relação do processo de leitura na ativação do conhecimento prévio; relacionar o processo de avaliação do vestibular ao contexto da educação básica; buscar explicação para as questões com nota média baixa. Para atingir os objetivos, contextualiza-se o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio; aborda-se a leitura, no viés da compreensão de texto, focalizando principalmente conhecimentos prévios e inferências; faz-se uma breve história do vestibular, seus objetivos e seu papel; a seguir, analisam-se as provas indicadas, levantando-se conhecimento prévio, habilidades e competências envolvidas no processo de compreensão de texto. As principais conclusões são: as questões das provas analisadas estão de acordo com os programas publicados pelas universidades e com os PCNs; o nível de exigência é graduado, conforme as competências e habilidades variadas; o conhecimento prévio organizado e esquematizado é fundamental para a realização de inferências adequadas.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Vestibular. Ensino. Leitura. Conhecimento prévio.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims the discursive exam analysis of Portuguese language in admission tests on a reading perspective focusing the text comprehension, its strategies and previous knowledge needed to High School graduation. The analysis is made out on UERJ, UNIRIO, UFF and UFRJ universities' discursive exams in Portuguese language performed in admission tests of 2006, 2007 and 2008. We start from the following hypothesis: exams require previous knowledge based in programs, skills and competences to be developed at medium level; the difficulty presented when performing questions is not only related to the disciplinary knowledge of Portuguese language, but also to the reading capacity/strategy of the enunciated and to the selection and interaction difficulty of different specific knowledge related to its pragmatic use. Starting from these hypotheses, the following objectives are proposed: to raise specific knowledge related to Portuguese language teaching; to understand the reading process relationship in the activation of previous knowledge; to relate the evaluation process of the admission exam to the basic educational context; to look for explanations to questions with low average mark. In order to meet the objectives, Portuguese language teaching is put in the same context as high school; the reading approach in the sense of text comprehension focuses mainly previous knowledge and inferences; a brief history of the admission exam is made, its objectives and its role are followed by indicated exam analysis, raising previous knowledge, skills and competences involved in the text comprehension process. The main conclusions are: questions of analyzed exams are according to programs published by universities and with PCNs (National Curricular Parameters); the demand level is graduated according to varied competences and skills; the organized and schematized previous knowledge is fundamental when performing adequate inferences.

**Keywords:** Portuguese language. Admission tests. Teaching. Reading. Previous knowledge.

## LISTA DE SIGLAS

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

LPLB – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

LPI – Língua Portuguesa Instrumental

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE – Plano Nacional de Educação

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEMTEC – Secretaria da Educação Média e Tecnológica

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
<b>1 O ENSINO MÉDIO E A LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>14</b>
1.1 Breve histórico: do século XIX ao XXI .....	14
1.2 As bases do ensino atual .....	25
1.2.1 <u>Propostas e legislações</u> .....	25
1.2.2 <u>O contexto do Ensino Médio</u> .....	34
1.3 As principais correntes que organizam o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio .....	39
1.4 A importância do ensino da leitura e de suas estratégias .....	44
<b>2 LEITURA .....</b>	<b>61</b>
2.1 A leitura: uma abordagem estratégica .....	63
2.2 A construção do sentido: aspectos linguístico-discursivos .....	67
2.2.1 - <u>Interação texto e leitor</u> .....	69
2.2.2 - <u>Conhecimento prévio</u> .....	71
2.2.3 <u>Inferências</u> .....	80
<b>3 O VESTIBULAR .....</b>	<b>81</b>
3.1 Breve histórico do vestibular .....	83
3.2 As provas de língua portuguesa: orientações e programas .....	90
<b>4 AS PROVAS DE VESTIBULAR .....</b>	<b>96</b>
4.1 Análise geral das provas .....	97
4.2 Análise de questões com médias baixas .....	115
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>136</b>

<b>ANEXO A</b> – Programas de provas UERJ .....	143
<b>ANEXO B</b> – Programa de prova UFRJ .....	147
<b>ANEXO C</b> – Programa de prova UFF .....	148
<b>ANEXO D</b> – Programa de prova UNIRIO .....	149
<b>ANEXO E</b> – Provas de Língua Portuguesa e Lit. Bras. UERJ e gabaritos (2006-08) .....	150
<b>ANEXO F</b> – Provas de Língua Portuguesa Instrumental UERJ e gabaritos (2006-08) .....	170
<b>ANEXO G</b> – Provas de Língua Portuguesa e Lit.Bras. UFF e gabaritos (2006- 08) .....	183
<b>ANEXO H</b> – Provas de Língua Portuguesa e Lit.Bras. UFRJ e gabaritos (2006-08) .....	198
<b>ANEXO I</b> – Provas de Língua Portuguesa e Lit.Bras. UNIRIO e gabaritos (2006-08) .....	210

## INTRODUÇÃO

Esta tese surgiu do incômodo em relação ao trabalho docente e suas repercussões no ambiente escolar, no tocante à aprovação de alunos em universidades. Como professor, a vivência próxima ao Ensino Médio me fez ouvir diversas vozes, muitas que atacavam e outras, em menor número, que defendiam a influência do vestibular sobre o ensino básico. Posições tão diversas me chamaram a atenção, assim, resolvi buscar uma resposta, pois, em geral, as vozes discordantes não apresentavam razões claras, não havia, nas críticas, nenhuma análise mais organizada.

Ao iniciar a minha atividade docente, introduzi-me desde o início no fim do processo da educação básica, sendo contratado como professor do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. No colégio particular, situado na zona sul do Rio de Janeiro, cabia-me desenvolver todo o trabalho relacionado à Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, englobando os processos de leitura e produção textual. Lá, não havia um trabalho específico voltado para o vestibular.

Mais tarde, em outro colégio, também particular, da mesma região da cidade, a minha função foi a de ministrar somente aulas de Língua Portuguesa, já que havia professores específicos para Literatura Brasileira e Redação. Além das aulas regulares, foram-me solicitadas outras de preparação para o vestibular, englobando todos os aspectos dos programas de vestibulares: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, compreensão de texto e produção escrita. A postura do colégio, como é comum, buscava dar ao aluno aquilo que, em geral, procurava em cursos preparatórios.

No desenvolvimento do trabalho realizado nos dois colégios, não encontrei material específico para me embasar e acabei por seguir as solicitações dos programas publicados pelos vestibulares, utilizando cópias das provas anteriores, como fonte de revisão e exercícios.

Os resultados alcançados foram satisfatórios, mas percebia que as necessidades de se desenvolverem nos alunos capacidades para uma boa realização das provas previamente eram pouco analisadas, deslocando-se para o 3º ano do Ensino Médio trabalho específico. Via-se, por consequência, o vestibular como um problema, algo desconectado do processo de ensino regular.

As dificuldades que encontrava em sala de aula, em relação às provas de vestibular, relacionavam-se basicamente a três aspectos: 1) falta de conhecimento específico da área, ministrado nas séries anteriores; 2) incapacidade de leitura do enunciado, o que também decorria por falta de conhecimento específico; 3) dificuldade de relacionar os conhecimentos específicos aos textos e às solicitações presentes nos enunciados das provas, levando a respostas parciais ou com problemas de seleção de conhecimento prévio necessário.

No ambiente escolar, a culpabilização do vestibular ganha destaque, indicando-se que as provas cobram capacidades para além do nível médio. Essa postura sempre me incomodava e, ao pensar em um projeto para o doutorado em Letras/Língua Portuguesa, procurei unir as provas de vestibulares ao processo de ensino de Língua Portuguesa, levando em consideração o aspecto da leitura, a compreensão de texto necessária para a realização das provas, sendo, para mim, um dos principais aspectos desconsiderados no ambiente escolar.

A minha impressão, como a de alguns outros professores com quem trabalhava, era a de que a escola se organizava principalmente pelos conteúdos explícitos nos livros didáticos, estabelecendo, assim, como encaminhamento das disciplinas uma forma tradicional de ensino, calcada no processo de memorização e reprodução dos tipos de atividades nas avaliações dos alunos.

Ao organizar o projeto de trabalho para o doutorado, fiz uma pesquisa para levantar bibliografia e outras teses e dissertações que analisassem a relação dos exames vestibulares e o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio, já que este é o nível de estudo necessário para o processo de seleção para o Ensino Superior.

O resultado da pesquisa constatou pouquíssimos textos que se referiam ao processo dos vestibulares, em geral de forma negativa, e, em relação à língua portuguesa, havia muitas teses e dissertações sobre a produção escrita somente.

Tal constatação me levou, então, a organizar o projeto, com alguma dificuldade, por não haverem outros trabalhos acadêmicos que tomassem as provas de Língua Portuguesa de vestibulares como objeto de análise, não encontrando referências em que pudesse me apoiar. Sabendo o que iria estudar, era necessário delimitar a pesquisa. Como os processos de seleção para o ensino superior são bem variados, busquei analisar as provas que concentrassem número significativo de candidatos, egressos do Ensino Médio. Estabeleci, como primeiro critério, as provas de Língua Portuguesa de universidades públicas, por elas apresentarem grande

número de candidatos, oriundos de regiões e níveis socioculturais distintos. Como segundo critério, estabeleci as universidades públicas mais procuradas no Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Foi necessário, então, decidir a quantidade de provas a serem analisadas: os processos de seleção de três anos sequenciais, os vestibulares de 2006, 2007 e 2008<sup>1</sup>. Esses critérios geraram ainda um elevado número de provas objetivas e discursivas. Realizando teste de análise, percebi que as provas discursivas e as objetivas, apesar de estarem, por vezes, ligadas a um mesmo programa, são concebidas de diferentes formas, exigindo dos candidatos diferentes posturas: as provas objetivas já trazem alternativas a serem julgadas; as provas discursivas precisam ser formuladas, organizadas textualmente. Como a perspectiva traçada está relacionada ao ensino escolar de Língua Portuguesa, preferiu-se, aqui, optar pela análise das provas discursivas. Chegou-se, assim, às provas a seguir:

Instituição	Nome da prova
UERJ	Língua Portuguesa Instrumental com Redação
	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
UFF	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
UFRJ	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
UNIRIO	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

É necessário ainda esclarecer dois pontos, em virtude dos critérios anteriormente estabelecidos: 1) a proposta de Redação do primeiro item fica excluída do estudo; 2) as questões referentes ao conhecimento específico do campo da Literatura Brasileira e da Teoria Literária também serão excluídas da análise<sup>2</sup>.

O nosso interesse é analisar as provas, sem julgar as bancas de vestibulares, focando as solicitações realizadas aos candidatos e a pertinência em relação ao ensino escolar de Língua Portuguesa.

<sup>1</sup> Os anos indicados são os de entrada, conforme indicado nos processos de seleção; as provas analisadas, dessa forma, foram aplicadas no segundo semestre do ano anterior.

<sup>2</sup> Algumas questões ligadas à Literatura que não demandem conhecimento prévio específico serão tratadas como questões relacionadas à compreensão de texto.

Esta tese parte das seguintes hipóteses, formuladas a partir da minha experiência de sala de aula:

- as provas de língua portuguesa solicitam conhecimentos prévios baseados nos programas, habilidades e competências a serem desenvolvidos no nível médio;
- a dificuldade apresentada na realização das questões refere-se não só ao conhecimento disciplinar de Língua Portuguesa, mas também à capacidade/estratégia de leitura dos enunciados e à dificuldade de seleção e interação de diferentes conhecimentos prévios relacionados ao seu uso pragmático nos textos dados nas provas.

A partir de tais hipóteses, propõem-se os seguintes objetivos:

- levantar os conhecimentos específicos relativos ao ensino de língua portuguesa solicitados nas provas;
- compreender a relação do processo de leitura na ativação do conhecimento prévio necessário para a realização das questões;
- relacionar o processo de avaliação do vestibular ao contexto da educação básica;
- buscar explicação para as questões com nota média baixa.

Para atingir tais objetivos, a tese se apresenta da seguinte forma. O primeiro capítulo busca contextualizar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. O capítulo dois introduz o vestibular, fazendo um resgate da sua constituição histórica, seus objetivos e seu papel na sociedade e no ensino. O terceiro capítulo trata da leitura, no viés da compreensão de texto, incorporando concepções da Linguística e Análise do Discurso, assim como de outros campos que estudam a Cognição; a sua função é estabelecer os aspectos teóricos envolvidos na análise das provas. No capítulo quatro, faz-se a análise das provas indicadas, levantando-se conhecimento prévio necessário, habilidades e competências envolvidas no processo de compreensão de texto, além de conduzir uma discussão sobre os dados levantados e a sua relação com o ensino de Língua Portuguesa no ambiente escolar.

## 1 O ENSINO MÉDIO E A LÍNGUA PORTUGUESA

### 1.1 Breve histórico: do século XIX ao XXI

A educação no Brasil se atrela a um histórico de colônia. Essa condição custou um atraso no processo educacional, que se manteve dependente dos interesses da metrópole. Os colégios vão-se constituindo a partir das necessidades daqueles que integram a classe elitizada e, por condição histórica, se mantêm nas mãos dos jesuítas por muitos séculos; afinal, o ensino era atribuição da Igreja Católica, assim como o alargamento da fé.

No século XVIII, em decorrência da visão de mundo iluminista/racionalista e por questões de poder, o Marquês de Pombal entra em conflito com os jesuítas e os retira da atribuição de educadores legítimos. Dessa forma, estabelece-se a abertura para o sistema de ensino leigo (não religioso).

Com o bloqueio continental, no século XIX, a corte portuguesa vem para o Brasil. Com isso, é necessário desenvolver a cidade do Rio de Janeiro, criando a infraestrutura necessária em diversos níveis (cultural, urbanístico, político etc.). Dentre outras ações para a busca de autonomia para a nação, criam-se as Faculdades de Direito e Medicina. Já é possível, então, ter a formação superior no Brasil (AZEVEDO, 1996).

Com tal processo desenvolvimentista, acrescido do processo de independência política, é fundamental melhorar a formação escolar no Brasil. Para isso, é instituído o atual Colégio Pedro II, fundado em decorrência da reorganização do antigo Seminário de São Joaquim, conforme projeto apresentado à Regência de Araújo Lima (1837-1840) pelo então Ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos. Inaugurado em 1837, na data de aniversário do Imperador (2 de Dezembro), foi denominado Imperial Colégio de Pedro II. O ato foi oficializado por Decreto Regencial a 20 desse mesmo mês, e as aulas se iniciaram em março do ano seguinte.

O Colégio tinha como objetivo ser o modelo da escola secundária. O nível de ensino era superior aos demais estabelecimentos, sendo o mais bem organizado e o único oficial durante algum tempo. Suas classes eram pouco numerosas e o currículo bem exigente (SOUZA, 1999).

A maioria dos alunos pertencia à elite econômica e política do país, apesar de haver a previsão para estudantes sem recursos. Imbuído dos valores europeus de civilização e progresso, os alunos do Imperial Colégio saíam com o diploma de Bacharel em Letras, aptos a ingressar nos cursos superiores, em especial os de Direito, por ser a Faculdade que preparava intelectuais e administradores para o país (AZEVEDO, 1996). Os professores, disseminadores e formadores das novas gerações, também são intelectuais que integram a elite da corte, endossados pelo Imperador (a partir de 1847, passa-se a realizar concursos públicos para o magistério). O corpo docente mantém esse perfil – intelectuais reconhecidos – até o século XX (SOUZA, 1999).

Ainda no século XIX, diversos colégios seguem a concepção de ensino proposta pelo Colégio Imperial, o que enfatiza a sua importância. Tal disseminação é bastante ampla, pois alcança as regiões centrais de vários Estados: Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, São Paulo e Sergipe.

Esse modelo nos permite analisar o encaminhamento dado ao ensino como forma de perceber a visão daquela época. O currículo inicial do Colégio apresentava a seguinte grade de aulas semanais por série:

8ª. e 7ª. séries: 24 aulas – gramática nacional 5; gramática latina 5, aritmética 5, geografia 5, desenho 2, música vocal 2.  
6ª. série : 24 aulas – latinidade 10; língua grega 3; língua francesa 1; aritmética 1; geografia 1; história 2; desenho 4; música 2.  
5ª. e 4ª. séries: 25 aulas – latinidade 10; grego 5; francês 2; inglês 2; história natural 2; geometria 2; história 2.  
3ª. série: 25 aulas – latinidade 10; grego 5; inglês 1; ciências físicas 2; álgebra 5; história 2.  
2ª. série: 30 aulas – filosofia 10; retórica e poética 10; história 2; ciências físicas 2; matemática 6.  
1ª. série: 30 aulas – filosofia 10; retórica 10; ciências físicas 2; história 2; astronomia 3; matemática 3.

(FÁVERO, 2002, p.72)

A estrutura curricular evidencia “não só uma ênfase acentuada nos estudos clássicos (latim e grego) e na retórica e filosofia, mas, também, um pequeno número de aulas de *gramática nacional*” (FÁVERO, 2002, p. 73), estudada somente nas duas primeiras séries. A explicação para tal fato, segundo Azevedo (1996), está relacionada à elitização do alunado, uma vez que, ao entrar na escola, já traz o domínio da norma culta; daí, serem mais importantes o latim e a retórica do que a

gramática filosófica<sup>3</sup> e nacional, presentes no currículo somente dos dois primeiros anos.

Várias reformas foram necessárias na história do Colégio. Algumas delas são significativas para a percepção da importância do ensino de língua. Em 1841, acentuou-se a predominância das humanidades. O curso para sete anos e o estudo de gramática geral e nacional passa a ser ministrado somente no primeiro ano. Em 1856, pela primeira vez, são propostos e aprovados programas de ensino, havendo também indicação de livros. Para o estudo de língua, no entanto, o Conselho Diretor não estabelece normas, indicando unicamente “leitura, gramática, conversação e versão fácil”; para a disciplina gramática geral e nacional, estudada somente no primeiro ano, é previsto que, depois de algumas preleções de gramática geral, o aluno se aperfeiçoe na “Gramática e Língua Portuguesa”, o que explicita o pouco interesse dado, pois os demais programas são “extensíssimos e pretensiosos” (FÁVERO, 2002, p. 82). Em 1857, por novo decreto, acabam-se as aulas avulsas no ensino secundário com o objetivo de aumentar as vagas gratuitas. Há a criação do 5º ano especial para os que quisessem terminar os seus estudos nessa série, e a cadeira de Gramática Geral e Nacional passa a se denominar “Português”, com o seguinte programa:

PORTUGUÊS – GRAMÁTICA, LEITURA  
 Recitação e exercícios ortográficos.  
 Os livros propostos foram:  
 Cirilo Dilermando da Silveira: *Gramática da Língua Portuguesa*  
 Fr. Francisco de S. Luís: *Sinônimos*  
 Barker: *Biblioteca Juvenil*  
 Pe. Antônio Vieira: *Cartas, Seletas*  
 Pe. Caldas: *Poesias Escolhidas*

(FÁVERO, 2002, p. 84)

Com isso, o ensino do português começa a se configurar como disciplina, apesar de ainda só estar presente no primeiro ano. Esse processo de gramatização tem por finalidade “descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias (...): a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p.65). No programa acima, percebe-se tanto o uso de gramática como o de dicionário de sinônimos. Segundo Auroux (1992), o “interesse prático da gramática se estende da filologia (no sentido lato do acesso ao texto escrito), o seu lugar de origem, em direção ao domínio das línguas, aí compreendidas como as línguas maternas”. A gramática,

<sup>3</sup> Azevedo (1996) usa tal terminologia, mas Fávero & Molina (2006) refere-se à “Gramática Geral e Nacional”.

dessa forma, torna-se “uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las” (p. 36).

Há também a disciplina de retórica e poética que, consideradas mais difíceis, eram aplicadas nos últimos anos, conforme indicado por Quintiliano, nas *Institutio Oratória*: a primeira educação ocorre “com o *grammaticus* (por volta dos sete anos) e depois, com o *rhetor*, se aprendesse retórica (por volta dos catorze anos)” (FÁVERO; MOLINA, 2006, p. 54).

A formação secundária, nesse tempo, valoriza acentuadamente a cultura literária, um ponto essencial para a formação de cunho humanista. Pela falta de Faculdades de Humanidades no Brasil, o Colégio Pedro II também toma para si a formação literária em grau mais avançado, saindo o aluno com o título de Bacharel em Letras (SOUZA, 1999). Dessa forma, o Colégio é também o ambiente concretizador do processo da organização de um sistema de ensino e, por consequência, de gramatização no Brasil (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001).

O ensino no Colégio Pedro II continua se desenvolvendo, mas, a partir do Ato Adicional de 1834, as províncias passam a responsabilizar-se pelo ensino primário e secundário, enquanto o governo central administra “o ensino superior e toda a organização do Município Neutro (futuro Distrito Federal)” (FÁVERO, 2002, p. 85). Com isso, o ensino público não consegue se desenvolver organizadamente, pois se paralisa o centro diretor nacional, de onde deveria partir uma política de educação mais ampla. Passa-se, então, ao seguinte quadro: as províncias, responsáveis apenas pelo ensino primário e secundário, não podem completar seus sistemas e erguê-los ao nível das escolas superiores; o governo, responsável pelo ensino superior, também não pode dirigir, de forma consistente, um sistema nacional de educação (AZEVEDO, 1996). Isso faz com que o Colégio Pedro II perca o lugar de referência do ensino.

O acesso ao nível superior, nessa época, não exige a conclusão do curso secundário regular. Além da idade mínima de dezesseis anos, aos alunos de sistema público do Município Neutro (Rio de Janeiro) é exigida a aprovação nos exames parcelados (realizados por quem estuda nos cursos preparatórios); aos alunos das escolas particulares ou dos sistemas provinciais é cobrada a aprovação nos exames (o equivalente ao vestibular de hoje); já aos alunos do Pedro II, não é necessário prestar exame, pois o grau de bacharel em Letras, conferido ao final do curso, possibilita a matrícula nas faculdades.

O levantamento realizado nos possibilita, apesar de inicial, notar que o acesso ao nível superior de ensino, desde o século XIX, é um desejo da maior parte dos alunos secundaristas. Como a clientela dos colégios é elitizada, ela se interessa somente pelo diploma de nível superior. Uma demonstração disso é a criação da já citada 5ª série especial, pelo Colégio Pedro II, que confere certificado de conclusão a quem quiser cursar somente o ensino secundarista. O fato é que ninguém se matricula no curso, buscando o primeiro ano do curso regular, com acesso direto à faculdade (FÁVERO, 2002).

No desenvolvimento do processo escolar oitocentista, a denominação “gramática geral” aparece nos programas até 1870, substituída pela “análise lógica e gramatical”, que passa a ocupar lugar de destaque. Acrescenta-se o estudo histórico da língua, devido à divulgação do método histórico-comparativo, exposto na obra de Adolfo Coelho, *A língua portuguesa*, publicada em 1868.

Na década de 1880, o ensino de língua portuguesa no Colégio Pedro II segue as novas tendências linguísticas, incorporando as ideias de Bopp e Bréal, dentre outros. Tais incorporações provocam o aparecimento de várias gramáticas, como as de Maximiano Maciel, Júlio Ribeiro e Alfredo Gomes. (FÁVERO, 2002)

Em 1887, é publicado um “programma para os exames geraes de preparatorios em todo o império.”, com base no decreto nº 9694 de outubro de 1886 e no aviso nº 974 de março de 1887. Nele, informa-se que “O exame de Portuguez precederá a qualquer outro” (RIBEIRO, 1887, p. 85).

O exame de Português divide-se em uma prova escrita e uma oral. A primeira “consistirá em uma composição livre sobre assumpto que a sorte designar dentre os pontos organizados pela comissão julgadora.” (RIBEIRO, 1887, p. 86), sendo equivalente à prova de redação atual.

A prova oral também consta de duas partes. A primeira trata de “analyse phonetica, etymologica e sintática de um trecho de extensão razoável, escolhido pela comissão julgadora em uma pagina sorteada, na fórmula do regulamento vigente, de um dos livros abaixo indicados” (RIBEIRO, 1887, p. 86).

Para essa etapa do exame são indicados:

Livros do exame  
Camões, *Lusiadas*, século XVI.  
Lucena, *Historia do padre Francisco Xavier*, idem.  
Fr. Luiz de Souza, *A vida do Arcebispo*, século XVII.  
Gabriel de Castro, *A Ulysséa*, idem.

Santa Rita Durão, *O Caramurú*, século XVIII.  
 Padre Theodoro de Almeida, *O Feliz Independente*, idem.  
 João Francisco Lisboa, *Vida do Padre Antonio Vieira*, século XIX.  
 Barão de Paranapiacaba, *A Camoneana*, idem.

O sistema adotado é o sorteio, tanto do livro quanto das páginas para arguição. O candidato “tambem deverá ser arguido sobre o sentido preciso de cada palavra do trecho sorteado, e sobre o sentido geral do mesmo trecho” (RIBEIRO, 1887, p. 87).

A segunda parte da prova oral também é organizada por sorteio. Realiza-se uma exposição de um dos pontos gramaticais indicados. Listam-se 46 pontos, iniciando por “1. – Observações geraes sobre o que se entende por grammatica geral, por grammatica historica ou comparativa e por grammatica descriptiva ou expositiva. Objecto de grammatica portugueza e divisão do seu estudo.[...]” (RIBEIRO, 1887, p. 88).

O programa prossegue com as seguintes divisões: do item 2 ao 5 – pontos relativos à “Phonologia: os sons e letras” (p. 88); do 7 ao 11 – “Classificação de palavras”; item 12 – “Agrupamentos de palavras por famílias e por associação de idéias”; do 13 ao 16 – “Flexão dos nomes” e “verbos”; do 18 ao 28 – formação de palavras, constituição do léxico português e etimologia; do 29 ao 41 – aspectos variados relativos à Sintaxe; do 42 ao 46 – pontos de Estilística. O último item é: “46. – A syntaxe e o estylo”.

Julio Ribeiro, ao examinar o programa, em suas *Procellarias*, observa ser “este [...] organizado scientificamente, sobre as bases [...] da sciencia da linguagem.” (RIBEIRO, 1887, p. 92). No texto, indica que “o programma de Portuguez [...] está de accordo exacto, perfeito com os principios da grammatica scientifica que, em 1881, [...]” ele publica. Cita estudos e estudiosos, como Pacheco Jr., Adolpho Coelho, Fausto Barreto, mas indica que a sua “Grammatica é a única grammatica por onde se possa preparar um alumno para enfrentar com o actual programma de exames.” (p. 93-94). Termina o texto apontando que a gramática oficial indicada está em desacordo com a modernidade do programa.

A publicação do programa e a posição de Julio Ribeiro mostram o contexto preparatório para os exames de ingresso ao nível superior. Há muitas similaridades entre aquela época e a atual. Buscam-se critérios mais objetivos para as etapas da seleção, modernizando-se o programa de português, ao incorporar as “novas ideias

linguísticas”. Os estudos gramaticais realizados “beneficiavam-se dessa reorientação científica, mas nem por isso abandonaram as motivações normativas de sua origem greco-romana” (Azeredo, 2008, p. 32). Alguns estudiosos procuram aplicar tais conhecimentos ao ensino, afetando tanto os programas quanto o ensino de língua. Isso reforça que a relação do vestibular com o ensino secundarista/médio é histórica, possibilitando, muitas vezes, a mudança do ensino a partir dos programas para acesso ao nível superior.

Ao se instalar a República, o Colégio Pedro II mantém o posto de escola-modelo. Os seus *Programas* tornam-se referência para os exames preparatórios e todas as escolas do país que se queiram equiparar devem-se orientar pelas suas indicações (FÁVERO; MOLINA, 2006).

Em 1895, a disciplina Português é ministrada somente nos três primeiros anos, com quase todos os livros de autores brasileiros. Já há uma relação bastante intensa, nesse momento, entre ensino e livros “didáticos”.

Em 1898, o ensino de português se estende para seis anos e tem sua carga horária ampliada; em 1899, a carga horária é reduzida (10 horas) e passa a ser ministrado somente nos primeiros quatro anos, ficando a literatura nos dois últimos anos com quatro horas semanais. Rivadavia Correia, em 1910, institui os exames vestibulares, feitos nos vestibulos das faculdades em vez de se realizarem nas escolas secundárias.

Em 1918, Julio Nogueira publica o livro *Exame de portuguez*, que pretende “oferecer uma disposição methodica das materias que constituem o programma de portuguez, facilitando assim o trabalho dos candidatos ao exame desta disciplina” (p. 5). A seguir, o autor marca a sua posição e critica posturas conservadoras no ensino de língua materna:

“O que o leitor vae encontrar aqui são as idéas correntes, as idéas vencedoras no ensino da lingua portugueza, pois o gênero e os fins de nosso trabalho não comportariam diversões eruditas, scismas, opiniões pessoaes, que seriam fóra de proposito.”(p. 5).

A proposta é produzir um material de apoio ao candidato que prestará os exames orais, devido à elevação do nível de concorrência, a fim de guiar “o estudante para certos pontos que convem insistir desde logo” (p. 5). Propõe, então, dez itens para o estudo: 1) “Distinção entre grammatica expositiva, histórica, comparada; glottologia, philologia, literatura”; 2) “Historia resumida da lingua

portuguesa”; 3) “Estudo summario das leis phoneticas observadas na transição do latim ao portuguez”; 4) “Alterações morphologicas: obliteração dos casos; supressão do genero neutro; graduação dos substantivos e adjectivos; modificações no quadro das conjugações; formação dos futuros e condicionaes romanicos; voz passiva”; 5) “Elementos formadores do lexico portuguez”; 6) “Processos formativos de palavras. Estudos de prefixos e sufixos”; 7) “Etymologia. Formas convergentes e divergentes”; 8) “Mudanças que as alterações morphologicas introduziram na syntaxe e no stylo do idioma”; 9) Anomalias gramaticaes mais em uso no Brasil e em Portugal. Erros de pronuncia. Erros morphologicos. Erros syntacticos”; 10) “Noções sobre as principaes phases literárias em Portugal e no Brasil” (Nogueira, 1918, p. 7).

Após a exposição dos pontos, o autor faz indicações sobre a “prova escripta” (redação), que seguia, em geral, os seguintes “gêneros de composição” (p. 295): “Descripções”, “Cartas”, “Narrações”, “Dialogos”, “Scenas”, “Paisagens”, “Noticias de jornal”, “Desenvolvimento de um thema”. Por fim, indica “Recommendações de ordem pratica” sobre: quando e como preencher o cabeçalho, a releitura da prova, atender o número de 30 a 40 linhas na composição e usar um sistema de grafia coerente com que esteja familiarizado, não cometendo “infracções de um systema com preceitos de outro” (p. 300).

É importante notar que as indicações para estudo procuram ser mais científicas, mais objetivas e sistematizadas, seguindo a linha iniciada ao fim do século XIX, diferenciando concepções de gramática, passando por fonética, morfologia e sintaxe, além de pontos sobre o campo literário. Dessa forma, parece esclarecer aos candidatos pontos de estudos necessários para a boa realização da prova.

O livro de Julio Nogueira não pretende substituir os já utilizados nas salas de aula, mas incrementar o estudo por parte daqueles que buscam passar nos exames, o que evidencia um aumento de concorrência para o nível superior. A chancela do trabalho é dada pelo “Prof. Dr. José Oiticica”, “lente de portuguez do Collegio Pedro II”, que prefacia a obra.

Em 1918, já temos exemplos de exploração comercial de livros extraescolares para o estudo, o que permanece até hoje, em outras proporções (internet, revistas etc.), evidenciando a busca dos candidatos por materiais que melhorem a sua condição para o concurso.

Tanto no caso de Julio Ribeiro como no de Julio Nogueira, percebemos uma preocupação com o rigor quanto à sistematização do ensino da língua, momentos nos quais o debate em torno da metodologia mais adequada, mais embasada cientificamente, é buscada. Isso mostra que, por vezes, a motivação gerada para os exames vestibulares, historicamente, traz contribuições para o ensino de língua portuguesa.

Em 1925, a carga horária de português é aumentada para 15 horas, distribuídas por cinco séries do ensino secundário, estendido para seis anos. A literatura passa a chamar-se Literatura Brasileira, ensinada na sexta série com três horas semanais. A reforma permanece até 1930. No período republicano, o ensino da Língua Portuguesa consolida-se com aulas de leitura, redação e gramática (FÁVERO; MOLINA, 2006). Até os anos 1940, a disciplina português mantém a “tradição da gramática, da retórica e da poética” (SOARES, 2002, p. 164).

Soares (2002) aponta que, nas primeiras décadas do século XX, há diversas gramáticas para o uso escolar. Afirma a autora que “as de presença mais intensa e duradoura” são: as *Gramáticas expositivas*, de Eduardo Carlos Pereira (uma para o ensino médio e outra para o superior), publicadas em 1907, persistindo com dezenas de edições até os anos de 1950; *O idioma nacional – Gramática para o Ginásio* e *O idioma nacional – Gramática para o Colégio*, ambas de 1944; a *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Francisco da Silveira Bueno, também de 1944; o *Português prático*, de José Marques da Cruz, que, em 1955, tem 166 mil exemplares impressos.

A concepção de professor da época é a daquele que produz e utiliza livros e coletâneas, sendo capaz de realizar exercícios, discutir textos, sem a necessidade de material de auxílio. Em geral, o professor de português é um estudioso que se dedica também ao ensino.

A partir de 1950, o contexto começa a mudar. Com a pressão das classes populares para a escolarização, modifica-se o perfil do alunado: os filhos dos trabalhadores povoam também as salas de aula (BRITTO, 2004). Segundo Soares (2002), na década de 1960, o número de alunos no ensino médio quase triplica. Em decorrência disso, há a necessidade de recrutamento de um número maior de professores, nem sempre bem preparados, o que leva ao rebaixamento salarial da função docente. Com isso, o professor é impelido a relegar a tarefa de preparar aulas e exercícios ao material didático.

Nessa época, mudam-se as condições pedagógicas e escolares, já que as recém-criadas faculdades formam professores com conteúdos de língua, literatura, pedagogia e didática. “É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a se constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado” (SOARES, 2002, p. 167).

Azeredo (2007) indica, na segunda metade dos anos 1960, o aparecimento de duas obras, *Rio de toda gente* e *Português através dos textos*, que se preocupam “em mostrar que o uso linguístico é fruto da escolha e combinação das unidades integrantes de um amplo repertório de unidades e meios de expressão” (p. 117). A iniciativa revela que o êxito de língua materna depende, expressivamente, da diversidade de textos representativos das variedades de língua portuguesa.

Nos anos de 1970, o ensino de português, como todas as demais disciplinas curriculares, sofre alterações pela nova LDB, de 1971, submetendo a educação à perspectiva do regime militar, instaurado em 1964. A educação, então, é posta a serviço do desenvolvimento nacional, e a língua torna-se instrumento para tal fim. No 1º grau, nas séries iniciais, a disciplina chama-se “Comunicação e expressão”, e nas séries finais, “Comunicação em língua portuguesa”; no 2º grau, atual ensino médio, denomina-se “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” (SOARES, 2002). A Teoria da Comunicação ganha espaço, para dar vazão ao utilitarismo e pragmatismo. Procura-se desenvolver o uso da língua e não mais o estudo da ou sobre a língua, reduzindo-se, assim, o espaço para o estudo gramatical.

Após o processo de redemocratização, em 1985, é recuperada a denominação “Português”, para a disciplina dos ensinos fundamental e médio. A partir de então, chegam ao ensino de língua as aplicações das teorias linguísticas, já que fazem parte dos currículos de Letras e há o desenvolvimento de pesquisas em nível de pós-graduação. Em primeiro lugar, há a indicação das variedades linguísticas presentes nas escolas, decorrentes da democratização escolar, o que exige uma postura diferente dos professores. Em segundo lugar, a linguística contribui com a descrição dos processos da língua, tanto escrita como falada, que se opõem à hegemonia dada à prescrição. Em terceiro lugar, ganha força a vertente textual, introduzindo-se a gramática do texto, o que acaba por relacionar a semântica à linguística textual.

Além dessas contribuições, o ensino de português sofre influências concomitantes da pragmática, da teoria da enunciação e da análise do discurso,

elaborando uma nova concepção de língua, que se inscreve no processo de enunciação/discursivo, incluindo as relações da língua com os seus interlocutores, com o contexto em que é utilizada, considerando-se as condições sociais e históricas de seu uso.

Em geral, a educação média ganha importância ao se buscar o desenvolvimento socioeconômico do país. Em termos educacionais, as discussões giram em torno do acesso à formação que dê condições para o trabalho e para a continuidade dos estudos.

Em tempos de globalização, há um intenso jogo de forças para solicitar da escola a formação necessária a fim de que as pessoas possam entrar no mercado de trabalho ou seguir para a faculdade (e com formação específica) e, depois, inserirem-se no mundo produtivo. Essa é outra discussão que encontramos na pesquisa em termos de formação.

Acácia Kuenzer (1997), aponta a distinção feita entre a formação profissional média, meramente produtora de mão-de-obra técnica, e o Ensino Médio voltado para uma formação geral e crítica. A autora, em seu estudo de cunho sociológico, procura mostrar como o discurso da escolha é aparente, já que há uma distinção de classes sociais: as famílias com condições de vida menos favoráveis levam seus filhos à educação profissional média, enquanto outras famílias, as mais abastadas, procuram levar seus filhos a uma educação geral mais extensa com a concepção de melhor prepará-lo. Mostra ainda a diferença de classes nas escolas públicas e privadas. Nove anos antes, há a mesma indagação, sem estar atrelada ao plano político-econômico neoliberal, por Piletti (1988), em *Ensino de 2º grau: educação geral ou profissionalização?*

No início da década de 1990, é realizada uma pesquisa de campo por Strehl e Fantin (1994) que buscam, em Porto Alegre, responder à seguinte questão: Ensino Médio – qualificação profissional ou preparação para o vestibular? Opção consciente ou manipulada?

Tais preocupações indicam o conflito gerado pelo contexto no campo educacional acerca do papel do Ensino Médio. É certo que, ao aparecerem trabalhos publicados em diversas regiões, a discussão já havia sido fomentada anteriormente. Nessa época, segunda metade dos anos 1980, com o fim do regime militar e a abertura política (1985), há a possibilidade de debate mais abrangente do processo educacional.

É importante notar que o projeto de escola e o seu papel está diretamente relacionado, segundo Filmus (2002): ao plano governamental, que legisla sobre o tema; ao ambiente empresarial, que seleciona para o trabalho (dessa forma, válida ou não a formação escolar); ao campo dos educadores (professores, pedagogos, pesquisadores etc.). É na discussão e conflito de interesses entre esses três grupos da sociedade que as propostas da educação são elaboradas.

Na exposição realizada, percebemos que, no contexto histórico, há ganhos e retrocessos. O processo da globalização e as crises do capitalismo trazem novos atores e pressões à cena educacional. Atualmente, encaminhar uma concepção de língua para o ensino médio, o seu papel, as suas atribuições para a formação dos alunos, é de fundamental importância.

## **1.2 As bases do ensino atual**

### **1.2.1 Propostas e legislações**

Em termos de marcos históricos, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 propicia, depois de vários debates, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Dessa forma, o poder legislativo dá encaminhamento a questões discutidas em vários fóruns sociais. Com a lei, o ensino passa a ter dois segmentos básicos: I – Educação Básica (ensino infantil, fundamental e médio); II – Ensino Superior. Passa a ser função também do Estado propiciar a formação mais extensa, criando-se metas para o crescente número de estudantes no Ensino Médio. Outra novidade é o estabelecimento de trabalhos por projetos interdisciplinares ou transdisciplinares, indicando a inter-relação entre os saberes.

Para que isso ocorra, o MEC encaminha ao Conselho Nacional de Educação o Aviso 307/97, no qual indica a necessidade do Ensino Médio e obrigatoriedade governamental em propiciá-lo:

A Constituição portanto confere a este nível de ensino o estatuto de direito a todo o cidadão. O Ensino Médio passa pois a integrar a etapa do processo educacional que a nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, inclusive para o prosseguimento dos estudos dos níveis mais elevados e complexos da educação, e para o desenvolvimento pessoal (...)

(BRASIL/MEC, 1997)

No Aviso, há a afirmação de que o Ensino Médio, dentre outras atribuições, deve ser base “inclusive para o prosseguimento dos estudos dos níveis mais elevados e complexos da educação”. Dessa forma, deve oferecer condições básicas para cursar o ensino superior e, para lá chegar, sendo base também para os exames de ingresso à graduação.

O Ensino Médio tem a característica de finalização do ensino básico, já que, no artigo 35 da LDBEN (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), deve realizar: “I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”.

No contexto da Educação Básica, a Lei nº 9.394/96 determina a construção dos currículos, no Ensino Fundamental e Médio, com uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (art. 26).

A Base Nacional Comum traz consigo a dimensão de preparo para a continuidade dos estudos e, como tal, deve caminhar para a construção de competências e habilidades básicas. Além disso, ela objetiva a formação geral do educando, assegurando o perfil de saída do egresso do Ensino Médio, conforme as finalidades propostas em lei.

É certo que a criação de leis e direitos, por si só, não assegura ao aluno formado a continuidade dos estudos, mesmo porque não há vagas suficientes para todos. Há, no entanto, a necessidade de condições mínimas para que os egressos de educação básica possam escolher e ter o desenvolvimento de competências e habilidades para, de fato, concorrerem a uma vaga em cursos de graduação, passando pelo processo de seleção dos vestibulares.

Essa tese é uma primeira preocupação nossa em estabelecer o básico necessário ao candidato que deseja uma vaga no ensino superior, já que o ensino no país não dá condições sequer próximas para quem não tem acesso a uma escola de nível médio com alguma qualidade. De forma não sistemática ainda, percebemos que há uma preocupação com o vestibular, em muitas escolas particulares e em algumas públicas, levando ao desenvolvimento de trabalhos e materiais adicionais para tal fim. Explicitar o que é solicitado nas provas de vestibular pode ser uma verificação do mínimo necessário para se solicitar algum tipo de trabalho ou de material para o desenvolvimento no curso do Ensino Médio. A possibilidade de

democratização do acesso ao nível superior passa pelo direito à clareza do que um aluno precisa ou não para lá chegar.

A LDB, ao destacar as diretrizes curriculares específicas do Ensino Médio, aponta para a necessidade de planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, pretendendo superar a segmentação por disciplinas estanques, possibilitar a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Essa proposta está contida no Art.36, segundo o qual o currículo do Ensino Médio

destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

(p.26)

A necessidade de organicidade dos conhecimentos fica mais evidente ainda quando, no mesmo artigo, é estabelecido, em seu parágrafo 1º, as competências que o aluno, ao final do Ensino Médio, deve demonstrar:

*Art. 36, § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:*

*I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;*

*II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;*

*III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.*

O perfil de saída do aluno do Ensino Médio está diretamente relacionado às finalidades desse ensino, conforme determina o Art. 35 da Lei :

*O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:*

*I - a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;*

*II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;*

*III - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.*

Com essas medidas, há a preocupação em estabelecer os pilares e a identidade ao Ensino Médio, indicando a criação, por documento específico, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que prevê a organização

das propostas escolares em três linhas principais: “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, “Ciências humanas e suas tecnologias”, “Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias”.

A área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” contempla Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Informática.

Nessa perspectiva, a linguagem é considerada como capacidade humana de articular “significados coletivos em sistemas arbitrários de representação”, compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (BRASIL/SEMTEC, 2002a).

As linguagens, ao se inter-relacionarem nas práticas sociais e na história, produzem a circulação de sentidos diferenciados. Isso envolve a apropriação demonstrada pelo uso e pela compreensão de sistemas simbólicos em diferentes suportes e de seus instrumentos, servindo para a organização cognitiva da realidade e de sua comunicação. Envolve ainda o reconhecimento de que as linguagens verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais, dentre outras, se estruturam de forma semelhante sobre um conjunto de elementos (léxico) e de relações (regras) significativas; há prioridade para a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade (BRASIL/MEC, 1997).

Nesse contexto, cabe à formação escolar de língua portuguesa propiciar a capacidade de inter-relação com o conhecimento, tratar do domínio da análise e expressão das linguagens em geral, do funcionamento/regras do sistema linguístico, levando em consideração não só o explicitado como também os aspectos contextuais. Tal nível pressupõe a organização do conhecimento, das percepções, reflexão, por meio das habilidades da leitura e da escrita, que supõem capacidade de análise de procedimentos linguístico-discursivos.

O contexto da educação brasileira traz, com essa proposta, algumas discussões pelo caráter abrangente dos PCNEM, publicados em 1997. Em 1998, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como necessidade de concretizar as abstrações do documento anterior. Em 2004, são publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. A comunicação da Secretaria de Educação Básica do MEC com a sociedade tenta garantir a aplicação

da nova proposta para o Ensino Médio, já que, em 2001, é criado o Plano Nacional de Educação:

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, sancionado pelo Congresso Nacional em 2001, estabeleceu metas para a educação no Brasil com duração de dez anos que garantisse, entre muitos outros avanços, a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais, a ampliação do atendimento na Educação Infantil, no Ensino Médio e no Superior. O Plano Nacional de Educação, tal como foi concebido, previu uma reavaliação de suas metas em quatro anos. Uma das mais importantes metas do Plano Nacional de Educação no que tange o Ensino Médio é a garantia do acesso a todos aqueles que concluíam o Ensino Fundamental em idade regular no prazo de três anos, a partir do ano de sua promulgação.

(BRASIL/MEC/SEB, 2006, p. 46)

Percebe-se que a proposta governamental é a abertura de acesso para todos, pressupondo um contexto organizado, com regularidade no processo ensino-aprendizagem. Isso é uma necessidade para o desenvolvimento do país, não só cultural como também socioeconômica. Além disso, também há pressão externa, devido ao processo de globalização e necessidades de habilitação de recursos para os tempos atuais. A Unesco é a instituição que tem procurado auxiliar/delinear, junto com os países da América Latina, um desenvolvimento educacional mais eficiente (Filmus, 2002). Em 1997, o Brasil é convidado por essa Organização a participar do WEI – World Education Indication – o que levou o INEP, instituto que se preocupa com a medição dos resultados em educação, a ter acesso e produzir indicadores seguindo padrões técnicos internacionais (Castro, s/d). O Exame Nacional do Ensino Médio é a avaliação criada pelo INEP e mais divulgada como instrumento de aferição do ensino, sendo os resultados amplamente divulgados. A nossa proposta difere da apresentada nesse tipo de avaliação, não se pautando somente pelas habilidades e competências, mas também pelas estratégias de leitura e conhecimentos prévios necessários para realizar as provas de vestibulares.

Em relação a propostas de ensino/avaliação, é necessário estar sempre atento para alterações necessárias que melhorem o processo. As Orientações Curriculares têm essa finalidade. Os organizadores da parte de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* são os professores Roxane Rojo, para língua materna, e Luiz Paulo Lopes, para língua estrangeira.

Nesse documento, há várias críticas apontando limitações, inconsistências teóricas dos PCNs. As DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), segundo os autores, ao tratarem da contextualização do ensino, fazem

referência às noções de conhecimento e aprendizagem cotidianos e sistemáticos ou científicos. Embora os perceba como processos bastante diferenciados e complementares, o documento parece encaminhar uma visão de que, no Ensino Médio, devem-se reconstruir conceitos cotidianos, por meio do aprendizado de conhecimento sistemático ou científico. Isso pode ser percebido, pela ordem, dos verbos utilizados nos objetivos a serem alcançados pela área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*: “*compreender e usar* (3 vezes); *entender* (2 vezes); *analisar, interpretar e aplicar*; contra um *confrontar* e um *aplicar* (depois de entender por 2 vezes)”. Tudo é colocado como se, no Ensino Médio, “estando as construções cotidianas completadas, fosse necessário, primeiro analisar, interpretar, entender, compreender, para, depois, usar e aplicar” (BRASIL/MEC/SEB, 2006, p. 14). Entretanto, os indícios de aprendizado do alunado de Ensino Médio são outros, dependentes do perfil que o aluno desse nível de ensino apresenta ou das necessidades sociais que a ele se apresentarão, ao final da Educação Básica.

No que se refere ao perfil discente, primeiramente, o estudante de Ensino Médio já deverá ter-se apropriado, pelo menos parcialmente, de práticas letradas de uso da linguagem mais complexas e menos cotidianas, em leitura e compreensão de textos orais e escritos, assim como em sua produção de textos, devido, entre outros fatores, à sua escolaridade no Ensino Fundamental. Essas práticas mais complexas apresentam padrões linguísticos e textuais que, por sua vez, já exigem certo conhecimento e certa prática de reflexão sobre o funcionamento da linguagem em uso e sobre suas propriedades.

Os PCNEM começam por dividir as competências básicas em três blocos - *Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sociocultural*. Os dois primeiros blocos retomam a divisão já clássica no ensino de línguas entre produção (*comunicação*) e compreensão, superada em favor da integração das competências nos PCNs de Ensino Fundamental, 3º e 4º Ciclos, por exemplo. Esses dois primeiros blocos fazem, de novo, referência às competências de uso (*comunicação, compreensão*) e competências cognitivas (*representação, investigação*). Dos dois, o segundo bloco – o da compreensão – é o mais carregado de objetivos ou competências básicas a serem atingidas, confirmando a tendência – também já expressa nos PCNs de Ensino Fundamental e talvez devida aos resultados do alunado nos exames – de se privilegiar as capacidades de

compreensão (leitura, no caso do ensino de línguas) em relação às de produção (BRASIL/MEC/SEB, 2006).

Em vez de operacionalizar as competências básicas em habilidades, conhecimentos, atitudes e valores a serem trabalhados ao longo do Ensino Médio, “os PCNEM as copiam literalmente nestes dois primeiros blocos, fazendo apenas pequenos acréscimos” (BRASIL/MEC/SEB, 2006, p. 16). O procedimento é que torna o documento pouco operacional para referenciar a elaboração de um plano ou projeto de escola, conforme pretendido nas DCNEM. Se esse grau de generalidade cabe e é desejável quanto às diretrizes, já não acontece o mesmo com um documento que pretende referenciar a elaboração de planejamentos escolares (MEC/SEB, 2006).

Os pequenos acréscimos realizados para a área de *Linguagem, Códigos e suas Tecnologias* apontam para a visão de linguagens e de língua, de texto e de discurso, adotadas no documento:

- em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/ recepção.
- condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis etc.)

(BRASIL/MEC/SEB, 2006, p. 18)

Quando se passa da área de linguagens para tratar especificamente de *Língua Portuguesa*, não há acréscimo em operacionalização e concretização do documento e muito se perde, com esta disciplinarização do que se pretendia interdisciplinar.

Num mundo onde as diferentes linguagens não andam mais separadas, mas se apresentam sempre em textos e discursos multimodais – tanto nos impressos, como revistas de variedades, de divulgação científica, nos jornais, nos livros didáticos, como em ambiente digital multimidiático -, compreender e produzir textos não se restringe mais ao trato do verbal (oral ou escrito), mas à capacidade de colocar-se, em relação às diversas modalidades de linguagem – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos -, para delas retirar sentido. Esta é, aliás, uma das principais dificuldades de leitura dos alunos do Ensino Médio, apontada nos diversos exames e avaliações.

(BRASIL/MEC/SEB, 2006, p. 19)

O objeto de estudo da área são as várias linguagens e os códigos por elas estruturados, nas manifestações particulares que deles se valem (textos) para

estabelecer diferentes formas de comunicação. São explicitados os seguintes objetivos instrumentais:

- conhecer e utilizar eficazmente procedimentos de análise textual, conhecer a dinâmica da interlocução, distinguir realidade de construção simbólica do real, recuperar as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, dominar os componentes estruturais das diversas linguagens e seus arranjos possíveis, compreender criticamente a diversidade das linguagens (competências que fazem parte do domínio da Investigação e Compreensão);
- a compreensão do contexto em que se produzem os objetos culturais concretizados nas linguagens, percebendo o seu caráter histórico, é fundamental também para que o funcionamento das linguagens seja entendido, investigado e compreendido na sua perspectiva social, e não apenas como manifestações isoladas de um indivíduo.

Tais objetivos instrumentais mostram um distanciamento entre texto e contexto: “primeiro, um texto pode ser estudado e compreendido do ponto de vista de análises estruturais, desde que não se desconheça o obscuro conceito de dinâmica da interlocução” (MEC/SEB, 2006, p. 23). A contextualização sociocultural permanece separada e complementar às análises de textos, que parecem ter bases em paradigmas clássicos da Linguística: análises estruturais, sociolinguística.

Por exemplo, são definidos como conceitos estruturantes da área, para o bloco de competências *Representação e comunicação*:

1. Linguagens: verbal, não-verbal, digital
2. Signo e símbolo
3. Denotação e conotação
4. Gramática
5. Texto
6. Interlocução, significação, dialogismo

Rosane Rojo indica que, na apresentação dos conceitos acima, há uma única menção à perspectiva enunciativa de língua/linguagem assumida nos PCNEM, no item 6. Interlocução, significação, dialogismo, “mas, para defini-los, o texto recorre a um esquema reversível e interacional entre os interlocutores – Teoria da

Comunicação – para definir interlocução e a intertextualidade – Teoria Textual“, diferentemente dos “construtos enunciativos bakhtinianos” do texto original dos Parâmetros Curriculares (MEC/SEMTEC, 2002b, p. 25).

As habilidades ligadas a esta parte são:

1. utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual;
2. ler e interpretar;
3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos;
4. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.

As habilidades propostas nos Parâmetros Curriculares devem fazer parte do ensino regular de Língua Portuguesa. O que se percebe, hoje, é a dificuldade de implantação dessas ideias na prática escolar. Os esforços para a melhoria da condição do ensino passam pela capacitação dos professores, melhoria dos livros didáticos, com a revisão de metodologias calcadas na memorização e implantação do caráter pragmático da língua, de nível discursivo (MEC, 2007).

Pressupondo que os estatutos básicos relativos ao funcionamento da língua portuguesa foram aprendidos ao longo do Ensino Fundamental, cabe ao Ensino Médio oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio textos escritos. “Se o ensino tende a uma especialização disciplinar progressiva, no Ensino Médio aumenta o peso específico dos conceitos, fatos e dados no conteúdo disciplinar, mas estes não devem constituir sua preocupação exclusiva”. Procedimentos e atitudes, valores e normas também “integram os conteúdos dessa etapa da escolaridade” (BRASIL/MEC/SEB, 2006, p. 32).

Percebe-se, em relação à legislação e aos PCNs, uma preocupação em estabelecer um ensino de Língua Portuguesa ligado às correntes que incorporam o nível pragmático da língua aos níveis tradicionalmente estudados. Com isso, busca-se formar um cidadão capaz de pensar o discurso como forma de interação social, podendo estabelecer, além da semântica básica da frase, as intenções discursivas dos enunciadores na sociedade.

### 1.2.2 – O contexto do Ensino Médio

Para se pensar o ensino de Língua Portuguesa, é importante perceber o perfil pressuposto do aluno ao chegar ao Ensino Médio:

No que se refere ao perfil do alunado, primeiramente, o estudante de Ensino Médio já deverá, é claro, ter-se apropriado, pelo menos parcialmente, de práticas letradas de uso da linguagem mais complexas e menos cotidianas, em leitura e compreensão de textos orais e escritos, produção de textos, devido, entre outros fatores, a sua escolaridade no Ensino Fundamental. Estas práticas mais complexas apresentam padrões linguísticos e textuais que, por sua vez, exigem já certo conhecimento e certa prática de reflexão sobre o funcionamento da linguagem em uso e sobre suas propriedades.

(BRASIL/SEMTEC, 2002b, p. 42).

Se levarmos em consideração o exposto nas Orientações Curriculares acima, quando da chegada ao Ensino Médio, perceberemos que a proposta não condiz com a realidade encontrada, em seu maior número de alunos. Há, ainda, muitos problemas relacionados à leitura de textos, além dos conhecimentos adquiridos, também na saída da formação escolar, o que leva à questão de acesso aos estudos de nível superior. Como as melhores universidades são muito concorridas, o egresso da educação básica, em grande número, não terá condição de disputar uma vaga por meio dos vestibulares. Em virtude disso, é necessário compreender tal contexto.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, estabelece metas para a educação no Brasil com duração de dez anos que garanta, entre muitos outros avanços, a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais, a ampliação do atendimento na Educação Infantil, no Ensino Médio e no Superior. O Plano Nacional de Educação, tal como foi concebido, prevê uma reavaliação de suas metas em cinco anos. Uma das mais importantes metas do Plano Nacional de Educação, no que tange ao Ensino Médio, é a garantia do acesso a todos aqueles que concluíam o ensino fundamental em idade regular no prazo de três anos, a partir do ano de sua promulgação (BRASIL/MEC, 2001).

Em dezembro de 2006, foi instituído e regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação - Fundeb. Iniciado em janeiro de 2007, sua implantação ocorre de forma gradual até 2009, quando o Fundeb deve atender a todo o universo de alunos do ensino básico.

Dados de 2005 da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística (PNAD/IBGE) indicam que do total da população na faixa etária entre 15 e 19 anos (18 milhões), apenas 45% (cerca de 4 milhões de jovens) encontravam-se matriculados nesse nível de ensino (básico). A inserção dessa faixa etária no Ensino Médio é fundamental para a qualificação solicitada hoje pelo mercado de trabalho mais competitivo (Filmus, 2002).

Em 2004, a *Revista do Ensino Médio* mostra o crescimento em ritmo mais acelerado que os demais segmentos da educação. Isso decorre, principalmente, da busca da continuidade de formação por aqueles que tinham parado seus estudos, acrescido dos egressos do ensino fundamental.

Última etapa de escolarização da educação básica, o Ensino Médio apresenta um crescimento de 84% de 1994 a 2004. Embora a expansão do número das matrículas tenha ocorrido também na educação fundamental e superior, nenhum deles chega perto do volume alcançado pelo Ensino Médio. Quando se percebe a quantidade de formandos, os dados são ainda mais significativos: o número de jovens que estão terminando a educação básica – “prontos”, portanto, para ingressar na educação superior e no mercado de trabalho – é mais que o dobro desde 1994, alcançando 1,9 milhão em 2002.

Outras informações levantadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação ajudam a traçar o quadro do Ensino Médio no Brasil. Hoje, são mais de nove milhões de estudantes estudando nas 22 mil escolas de Ensino Médio que existem pelo País e dois e meio milhões seguindo a Educação de Jovens e Adultos. Dos matriculados no ensino regular, 88% estão em escolas públicas e as mulheres são maioria.

Praticamente toda a oferta acontece na área urbana e quase metade dos estudantes está no período noturno. São cerca de 4,3 milhões de jovens que, em grande parte, trabalham durante o dia. Dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2003 revelam que 47% dos participantes trabalham ao mesmo tempo em que estudam e 20% estão à procura de emprego (BRASIL/MEC/SEMT, 2004).

A grande expansão do Ensino Médio nos últimos anos apresenta, entre suas razões, o problema do acesso da população a esse nível de ensino. Pesquisas

desenvolvidas por organizações internacionais, organizadas pela Unesco, mostram que, na faixa etária de 25 a 64 anos, 25% da população brasileira têm pelo menos o nível secundário. No Chile, esse índice é de 44% e, na Argentina, de 42%.

No Brasil, na faixa etária considerada ideal para o Ensino Médio – de 15 a 17 anos –, 83% dos jovens estão na escola, mas apenas 33% desse segmento (MEC/SEMT, 2004).

Para se traçar um panorama mais claro do Ensino Médio, é preciso recorrer a outros indicadores. O atraso escolar, por exemplo, é um problema que atinge cinco de cada dez alunos desse nível de ensino. A distorção idade-série é apontada, nas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação, como um dos fatores associados ao baixo desempenho.

O atraso escolar é resultado da repetência e do abandono, problemas crônicos na educação brasileira. No Ensino Médio, 20% dos estudantes repetiram, em 2002, a mesma série em que estavam no ano anterior. O abandono atinge 15% dos alunos.

A situação do Ensino Médio é bastante diferente nas diversas regiões do País. Na Sudeste, estão concentrados 44% dos alunos, seguido pela Nordeste, com 28%. Na região Norte, o atraso escolar é de 69% e, na região Sul, é metade desse valor. Já a taxa de abandono é de 20%, na região Norte, e de 12% na Sudeste.

Um dos traços significativos do Ensino Médio é aprofundar os conhecimentos do ensino fundamental, tornando-os mais complexos, e desenvolver a capacidade de leitura em vários níveis.

Pelos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL/MEC/INEP, 2002), 42% dos alunos da 3ª série do Ensino Médio encontram-se em estágios de defasagem quando o assunto é leitura. Eles leem apenas textos narrativos e informativos simples e enfrentam dificuldades diante de questões que exigem interpretação de gêneros literários variados.

A comparação do desempenho dos alunos nas três séries avaliadas pelo SAEB 2001, que também abrange a 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, permite aferir a distância que os separa do estágio adequado de aprendizado. Dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, 74% dominam habilidades em leitura compatíveis com o que deveria ser ensinado entre a 4ª e 7ª séries e 21% adquiriram competências que deveriam ser desenvolvidas na 8ª série. Apenas 5% estão no patamar desejável.

Esse baixo desenvolvimento de habilidades e competências é o resultado de um déficit acumulado ao longo da educação básica.

O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) avalia a capacidade de leitura, conhecimentos práticos de ciências e de matemática. Para a leitura, o Programa tem uma concepção cognitiva como extração e relação entre informações contidas em textos de diferentes gêneros e linguagens, tais como folhetos, gráficos retirados de Atlas, diagramas, os quais constituem práticas de leitura escolares e não escolares.

Segundo Jurado (2003), o programa, em 2000, quando avaliou a leitura, selecionou “*três capacidades básicas*”:

- localização, identificação e recuperação de informação;
- interpretação e reflexão – subdivididas em 5 níveis, exigidas na leitura;
- compreensão de uma diversidade de gêneros.

O quarto nível de leitura, por exemplo, já exige a capacidade de leitura crítica e de compreensão responsiva.

No Relatório PISA 2000, dentre alunos de 15 anos, de 32 países diferentes, os brasileiros obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura. De fato, os dados do SAEB realizado em 2001 não são muito diferentes. O relatório atesta que 32,11% dos alunos da 3ª série do Ensino Médio que prestaram o exame encontram-se no nível 5, caracterizado por capacidades de leitura muito simples, tais como: localizar informações explícitas e implícitas em fragmentos de textos narrativos simples; inferir, tanto em provérbios como em notícias de jornal, o sentido de palavras e expressões de maior complexidade, levando-se em conta o grau de abstração; inferir o sentido de palavras ou expressões em textos narrativos simples, relatos jornalísticos, histórias e poemas; identificar o tema de textos narrativos, informativos e poéticos; interpretar textos publicitários com auxílio gráfico, correlacionando-o com enunciados verbais; gráficos sobre boletins meteorológicos; e identificar a finalidade de texto informativo em revista de divulgação científica.

Segundo o relatório, esses adolescentes são, ainda, capazes de estabelecer relação entre tese e argumento em pequenos textos jornalísticos de baixa complexidade e de reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos morfossintáticos. Sem dúvida, os alunos da 3ª série do Ensino Médio situados no nível 5 possuem, mais consolidadas, as habilidades de leitura, não se

apresentando, todavia, como leitores críticos, aptos a participarem das práticas sociais de leitura do mundo letrado. Os alunos posicionados no nível 6 (20,43%) já são capazes de identificar recursos discursivos mais sofisticados utilizados pelo autor; no nível 7 (3,91%) e no nível 8 (1,44%) apresentam habilidades de leitura mais compatíveis com a série cursada. Em contrapartida, vale ressaltar que abaixo do nível 5, em que se situa a média da 3ª série do Ensino Médio, encontram-se 41,31% dos alunos que não demonstram habilidades de leitura niveladas com a série cursada (BRASIL/MEC/INEP, 2002, P. 108).

Isso quer dizer que 41% dos jovens avaliados, ao final do Ensino Médio, apresentam capacidades de leitura abaixo das citadas no relatório para o nível 5, extremamente simples, além de exercidas a respeito de textos curtos e muito pouco complexos. Além disso, o relatório admite que apenas 5,35% dos jovens apresentam capacidades de leitura compatíveis com o esperado ao término do Ensino Médio.

Os resultados são bastante compatíveis com os do Relatório PISA/2000. Jurado (2003) mostra que, dentre os jovens na faixa de 15 anos que frequentam a escola, aproximadamente 10% não chegaram a alcançar o nível 1 de leitura; 30% chegaram ao nível 1; 35% conseguiram alcançar o nível 2; 19%, o nível 3; 5%, o nível 4; e somente 1% dos nossos jovens chegou ao nível 5. Os dados refletem o tipo de ensino. A maior parte dos jovens avaliados - 65% (entre os níveis 1 e 2) mal conseguem localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a ideia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal. Ainda assim, os dados apontam que, no que se refere à localização de informações, os resultados são ainda piores quando está em jogo a leitura de gráficos, mapas, diagramas. Muitos desses gêneros têm pouca circulação na escola e, quando circulam, não são objetos de ensino.

Algumas características dos alunos ajudam a compreender a gravidade do problema. A maioria daqueles que apresentam um desempenho muito ruim está matriculada no ensino noturno, concilia trabalho e estudo e tem idade acima da ideal para a série. Em geral, são filhos de mães com baixa escolaridade. Diante de uma pressão cada vez maior por vagas no Ensino Médio, os órgãos governamentais buscam encontrar soluções estratégicas que elevem o desempenho para melhorar a qualidade da formação dos jovens brasileiros, havendo, então, desenvolvimento

cultural/intelectual e, conseqüentemente, socioeconômico. Com isso, pode-se pensar em melhores condições para se ampliar o número de alunos mais bem qualificados no ensino superior, sendo o objetivo governamental (BRASIL/MEC/SEMTEC, 2004).

É importante, nesse contexto, pensar que a chegada ao nível superior deve contemplar a passagem pelos vestibulares. Propiciar uma boa formação no ensino médio é dar condições de competitividade por uma vaga em instituições públicas. Nesse sentido, as provas de vestibulares e seus resultados são um termômetro do ensino básico existente hoje.

O contexto de avaliação objetiva por percentuais e gráficos faz parte de um contexto mais amplo em relação à educação brasileira. Na década de 1990, mais acentuadamente em 1995, o Brasil envolve “grandes esforços no desenvolvimento e implantação de sistemas nacionais de avaliação e de indicadores educacionais”. Como resultado dessa política, cria-se “um eficiente sistema de informações que abrange todos os níveis e modalidades de ensino, da educação infantil à pós-graduação” (CASTRO, s/d, p. 1).

Em 2006, 2 milhões de alunos concluíram o Ensino Médio. Cerca de 400 mil jovens ingressaram nas universidades, o que representa a chegada de 20% dos formandos ao nível superior. É certo que não há vagas em universidades para todos, mas é necessário dar aos egressos do Ensino Médio uma clareza maior do processo de passagem para o ensino superior. Ao discutir o tema, levantar conhecimentos e habilidades necessários para a realização das provas de vestibulares, há a pretensão de contribuir com um pouco mais de clareza em relação a tal processo de passagem, dentro da especificidade de língua portuguesa.

### **1.3 – As correntes que organizam o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio**

Uma discussão sobre o papel da disciplina Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio deve envolver, necessariamente, uma reflexão sobre o projeto educativo que se implementa. Considerando-se que a LDBEN/96 toma o Ensino Médio como etapa final da educação básica, essa fase de estudos pode ser

compreendida como o período de consolidação e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental.

Segundo o PCNEM, espera-se dessa etapa de formação o desenvolvimento de capacidades que possibilitem ao estudante: avançar em níveis mais complexos de estudos; integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional; atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social (MEC/SEB, 2006).

Desse ponto de vista, em síntese, o Ensino Médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo.

O processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos. Pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

Pelo que os PCNEM expõem, a função de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve levar em consideração principalmente o processo de comunicação como interação concreta, desenvolvendo para embasá-la os conhecimentos linguístico-gramaticais e discursivos pertinentes a fim de concretizar tal objetivo.

As transformações dos estudos da língua e da linguagem, no Brasil e no exterior, assim como dos estudos especificamente vinculados ao processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna provocam, nas últimas décadas, a reflexão e o debate acerca da necessária revisão dos objetos de ensino em nossas salas de aula (FONSECA, 1977; BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002).

Num primeiro momento, por volta dos anos 1970, o debate centra-se em torno dos conteúdos de ensino. Trata-se de integrar, às práticas de ensino e de aprendizagem na escola, novos conteúdos além daqueles tradicionalmente priorizados em sala de aula.

Essa primeira mudança de paradigma preconiza a importância de compreender as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem à luz dos fatores envolvidos na variação linguística. Defende-se, portanto, que o planejamento, a execução e a avaliação dos resultados das práticas de ensino e de aprendizagem levem em conta fatores como classe social, espaço regional, faixa etária e gênero. Tais fatores deveriam ser considerados em relação às situações de uso da língua que determinam tanto o grau de formalidade e o registro utilizado quanto à modalidade de uso, se falada ou escrita.

O que se defende, nesse momento é uma descoberta dos estudos científicos de Linguística e Linguística Aplicada. Trata-se, especificamente, de promover o debate sobre o fato de que, se as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo, então o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua – nos diferentes estágios da escolarização – não se pode furtar a considerar tal fenômeno (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002; CASTRO, 2008; AZEREDO, 2008).

Ao mesmo tempo, assume-se a necessidade de trazer à sala de aula textos que circulem na sociedade, não apenas os literários, mas também os jornalísticos, os escritos e os falados (MEC/SEB, 2006; CASTILHO, 2003).

Não se pode dizer, entretanto, que tenha havido, nesse período, uma alteração de fato significativa em termos de objetos de ensino, até porque, muitas vezes, compreende-se que a defesa do respeito ao modo de usar a língua pelos diferentes sujeitos e nas diferentes situações significa enfatizar o ensino de variedades linguísticas não-padrão. Abrir a escola para reflexões dessa natureza é considerado ameaça ao conhecimento sobre a língua que até então impera nas salas de aula (CEREJA, 2002)

No debate que se estabelece, tais questões não são avaliadas por muitos em sua efetiva importância: a de que considerar a variação e a mudança linguísticas como fatos intrínsecos aos processos sociais de uso da língua deve contribuir para que a escola entenda as dificuldades dos alunos e possa atuar mais pontualmente para que eles compreendam quando e onde determinados usos têm ou não legitimidade e possam, tendo alcançado essa consciência social e linguística, atuar de forma também mais consciente nas interações de que participam, vinculadas às práticas orais ou às práticas escritas de interação. Falta certa convicção quanto à importância das questões relativas à variação e à mudança linguísticas, como efeito,

inclusive, da abordagem estruturalista nos estudos linguísticos, valorizando excessivamente o estudo da forma.

O estágio em que se encontram os estudos acerca da língua e da linguagem, naquela época, apresenta sustentação teórica e metodológica que oferece aos professores condições para, em sua formação inicial e continuada, construírem os caminhos que apenas se anteviam. Se o texto está na sala de aula, o conhecimento sobre seu funcionamento e, mais precisamente, sobre os usos da língua e da linguagem pelos quais os textos se configuram são ainda um dos grandes problemas dos estudos científicos e das abordagens pedagógicas até então propostas (FONSECA, 1977).

Além disso, deve-se lembrar que os cursos de Letras inserem, na década de 1970, a Linguística como disciplina efetiva e obrigatória, trazendo uma nova percepção, ainda que gradativa, às salas de aula. Tal efeito é realizado também com o incremento das pesquisas realizadas no nível de pós-graduação, o que trouxe maior produção de textos teóricos e de metodologia de ensino nas décadas seguintes (SILVA, 2004; AZEREDO, 2008).

O desenvolvimento do campo leva, posteriormente, de forma mais específica nos anos 1980, a que se considere a variação dos usos da língua afeita a variações individuais dos produtores e dos receptores bem como a variações das situações de interação, o que só se pode compreender quando considerada a materialidade do texto em relação ao contexto de produção de sentido, o que envolve tanto o contexto imediato em que se dá a interação quanto a esfera social de que ela emerge (NEVES, 2006). Esse período é marcado, junto à comunidade acadêmica, por um relativo consenso sobre o fato de que entender os usos da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto. É, então, que adquirem força os estudos acerca da construção da configuração textual, particularmente sobre os mecanismos pelos quais se manifesta a coesão dos textos bem como sobre os elementos que concorrem para a coerência textual.

Isso produz uma mudança sensível de paradigma: o texto passa a ser uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor (MEC/SEB, 2006).

A nova perspectiva passa a ser essencial para o amplo desenvolvimento dos estudos dos gêneros discursivos no momento atual. Segundo a exposição presente

nas Orientações para os PCNEM de Língua Portuguesa, a perspectiva do ensino atual deve considerar as variações encontradas no processo de produção e/ou recepção dos textos em suas múltiplas dimensões:

(a) linguística, vinculada, portanto, aos recursos linguísticos em uso (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais);

(b) textual, ligada, assim, à configuração do texto, em gêneros discursivos ou em sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal);

(c) sociopragmática e discursiva, relacionada, por conseguinte:

- aos interlocutores;
- aos seus papéis sociais (por exemplo, pai/filho, professor/aluno, médico/paciente, namorado/namorada, irmãos, amigos, etc., que envolvem relações assimétricas e/ou simétricas);
- às suas motivações e aos seus propósitos na interação (como produtores e/ou receptores do texto);
- às restrições da situação (instituição em que ocorre, âmbito da interação (privado ou público), modalidade usada (escrita ou falada), tecnologia implicada, etc.);
- ao momento social e histórico em que se encontram engajados não só os interlocutores como também outros sujeitos, grupos ou comunidades que eventualmente estejam afeitos à situação em que emerge o texto.

(d) cognitivo-conceitual, associada aos conhecimentos sobre o mundo – objetos, seres, fatos, fenômenos, acontecimentos, etc. – que envolvem os conceitos e suas inter-relações.

Dessa forma, orienta-se o ensino de Língua Portuguesa para a materialidade do processo comunicativo, ampliando a função tradicional dos estudos gramaticais.

Segundo tais Orientações, há o risco de apropriação dos estudos desenvolvidos para uma abordagem em sala de aula que se paute à mera identificação e classificação dos fenômenos linguísticos num dado texto. O que se tem nessa forma de abordagem dos fenômenos é a duplicação de práticas classificatórias e prescritivas vinculadas às gramáticas pedagógicas tradicionais, adotando-se apenas uma nova nomenclatura, agora vinculada à Linguística Textual, às Teorias da Enunciação e/ou à Análise do Discurso.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, entenda-se que os estudos linguístico-gramaticais devem fazer parte da compreensão textual, já que

[...] a língua ocorre sempre em um contexto (cognitivo, cultural e social), é sensível ao contexto (domínios culturais, sociais, psicológicos e textuais que penetram em todos os níveis da linguagem), é sempre comunicativa (sempre endereçada a um receptor) e é projetada para a comunicação). Fica assentado que a língua é usada (e, portanto, organiza estruturas) a serviço de metas e intenções do falante (que são tomadas e realizadas em relação aos ouvintes), e é da organização dessas metas que emerge a ação (ou a realização de ações) discursiva.

(NEVES, 2006, p. 25)

O fragmento acima citado mostra, por meio da visão funcionalista, de cunho pragmático, a inter-relação entre os aspectos linguísticos e os discursivos, pois a língua subsidia a materialidade comunicativa, é o instrumento por meio do qual a interação verbal ocorre. Dessa forma, o aprofundamento de tal conhecimento relacionado às práticas discursivas e aos textos em geral promoverá um indivíduo proficiente no processo social e um leitor arguto dos textos veiculados.

O processo de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio deverá contemplar todos esses aspectos expostos, a fim de garantir capacidade crítica para a vida adulta e o conhecimento necessário para a continuidade dos estudos, incluindo a possibilidade de se candidatar a uma vaga para o ensino superior público.

#### **1.4 – A importância do ensino da leitura e de suas estratégias na escola**

O acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade. Como afirma Foucambert (1994, p.123), o acesso à escrita é o único meio de alcance da democracia e do poder individual, o qual ele define como “a capacidade de compreender por que as coisas são como são” e que não se confunde com os “poderes” permitidos ou facilitados pelo status social do indivíduo. Diferencia o “Poder” dos “poderes”, dizendo que o primeiro permite ir além do que é evidente, possibilitando a descoberta das relações por detrás das circunstâncias, situações ou coisas, estando, portanto, ligado à transformação; enquanto os poderes encontram-se na reprodução e na compreensão estática e não reveladora do real.

Ainda de acordo com Foucambert (1994), o acesso ao “Poder” só é possível a partir da reflexão, distanciamento e teorização do real, ou seja, através de uma atitude científica frente ao mundo, a qual, nos moldes da própria Ciência, favorece a transformação da realidade. Segundo esse autor, no entanto, isso só é possível através do acesso ao processo de produção do saber e não, apenas, por meio da transmissão dos saberes, os quais são imbuídos de neutralidade e se apresentam como objetos separados dos processos que os geram, promovendo a uniformidade entre os indivíduos que a eles têm acesso.

Como, então, permitir o acesso ao poder e ao processo de produção dos saberes? Será que apenas o acesso à escola, tão enfatizado e buscado pelos projetos políticos atuais, tem garantido a possibilidade de acesso aos processos de transformação do real?

Para Foucambert (1994), a escola atual continua pretendendo atingir o objetivo de alfabetização para o qual é idealizada no período de industrialização da sociedade e tem como propósito, apenas, favorecer o acesso dos trabalhadores aos procedimentos e técnicas de leitura e escrita, com vistas ao aperfeiçoamento em massa dessa ferramenta de produção para atender às exigências do desenvolvimento do mundo do trabalho. Tais exigências se restringem ao automatismo e à repetição das atividades, sem a necessária reflexão sobre elas ou sobre suas implicações e consequências.

Desse modo, o acesso à escrita se dá estritamente por meio do ensino do código, negando-se uma relação laboriosa, complexa e de domínio do indivíduo com a escrita e a leitura, e privilegiando-se, em contrapartida, a homogeneidade dos alunos, vistos como se estivessem todos em um mesmo estágio cognitivo e como se pudessem desenvolver a habilidade de leitura ao mesmo tempo, a partir do treino de suas diversas “habilidades componentes”, separadamente. Essa concepção de alfabetização rejeita a ideia de que ler é uma atividade social e compartilhada, que se desenvolve por meio da própria atividade de leitura e através da participação de pessoas com competências variadas e com subjetividades diversificadas.

Percebe-se, na proposta de alfabetização imposta à escola e à sociedade desde o século XIX, que são evitadas relações mais elaboradas entre o sujeito-leitor e a escrita, fazendo-se desta um privilégio social de poucos, que se tornam leitores em contraposição aos decifradores, vistos como os mal-sucedidos e academicamente fracassados.

Apesar das pretensões sociais no século XXI serem outras, a escola ainda continua respondendo a uma exigência que já não lhe é mais adequada. Esse projeto de alfabetização não foi e não é suficiente para permitir a imersão na escrita, para possibilitar a reflexão e para responder às questões que os indivíduos se colocam para compreenderem si mesmos e a realidade em que se inserem.

Embora, hoje, existam outras mídias que permitem o acesso fácil às informações necessárias para o viver no cotidiano, a escrita ainda se coloca como um meio mais eficaz e fundamental de acesso à informação, oferecendo a possibilidade de escolha e de liberdade face aos caminhos apresentados. Ao ler, o indivíduo constrói os seus próprios significados, elabora suas próprias questões e rejeita, confirma e/ou reelabora as suas próprias respostas. É ele quem inscreve ou reinscreve o significado do escrito a partir de sua própria história.

Segundo Foucault (1994; 1997), a escrita é o instrumento do pensamento reflexivo e só o contato com ela pode favorecer o desenvolvimento de um pensamento abstrato, complexo e de natureza diferenciada daquele permitido pela linguagem oral. É a escrita que permite a construção de pontos de vista e de uma visão de mundo e a atribuição de sentido ao mundo. Já a leitura busca esses pontos de vista, verificando-os, questionando-os e investigando os meios de sua elaboração. A leitura, entendida como uma atividade social e reflexiva, propicia uma relação criativa, crítica e libertadora com a escrita, mostrando-se como um desafio para qualquer processo de democratização e mudança social coletiva.

Smith (1999) e Solé (1998) defendem um ensino de leitura no qual se aprende a ler praticando, onde o aprendiz pode estar em contato com os mais diversos tipos de textos sociais dos quais precisa e se utiliza no cotidiano, e no qual o único pré-requisito para esse aprendizado é a capacidade de questionar sobre as coisas do mundo. Para ele, o saber-ler não se confunde com o saber-codificar, pois o acesso ao código por si só não garante o “mergulho” nas malhas de significado do texto e nem o desenvolvimento da capacidade de ver além do que é visível aos olhos. Nesse sentido, a leitura é uma atividade para os olhos e não para os ouvidos, querendo dizer, com isso, que a leitura não se restringe ao aprendizado das correspondências letra-som, mas que o extrapola.

Segundo Solé (1998, p. 52), “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”. Baseada nesse pressuposto, a autora defende que o ensino do código deve-se fundamentar em contextos significativos para a criança e não em

situações de ensino do código isoladas e descontextualizadas. Postula, ainda, que o ensino deve partir das concepções iniciais que a criança constrói nas situações sociais de leitura, fora da escola, e que lhe permitem pensar, por exemplo, que a escrita diz coisas significativas.

Segundo a autora, é preciso que se mostre à criança o que precisa ser construído por ela no âmbito do aprendizado da leitura. Solé (1998) defende que o ensino da leitura deve ocorrer em todas as etapas de sua realização, ressaltando-se o ensino de estratégias de leitura para cada uma dessas etapas: 1) antes: predições iniciais sobre o texto e objetivos de leitura; 2) durante: levantamento de questões e controle da compreensão e; 3) depois: construção da ideia principal e resumo textual.

Nessa perspectiva construtivista, na qual a autora se insere, o ensino constitui-se como uma ajuda proporcionada ao aluno para que ele organize a sua aprendizagem, sendo o responsável por esse processo de elaboração de conhecimento. O adulto tem o papel de orientar a criança, servindo-lhe de guia e suporte para a sua aprendizagem, o que deve ser retirado paulatinamente, à medida que a criança conquista a sua independência enquanto usuária da língua escrita.

Solé (1998) argumenta, no entanto, que o ensino da língua deve privilegiar o desenvolvimento da habilidade metalinguística, o que possibilita o pensar sobre a linguagem enquanto objeto de reflexão. Além disso, defende que é o aperfeiçoamento desta habilidade que fornece um maior conhecimento sobre a estrutura e o código da língua. É o contato com a escrita que permite continuamente o desenvolvimento da habilidade metalinguística que, como em um sistema em espiral, quando implementada, facilita o desenvolvimento da competência na leitura e escrita.

Por outro lado, Foucambert (1994; 1997) e Smith (1999) afirmam que, em relação à leitura, a responsabilidade do adulto (pais ou professores) é facilitar o aprendizado desta atividade através do acesso da criança a uma variedade de textos. Para os autores, as habilidades de leitura são desenvolvidas por meio da imersão na escrita e na prática da leitura, não podendo ser ensinadas de maneira isolada e descontextualizada das práticas sociais. Entende-se que os referidos autores diferenciam a atividade de ensino baseada em métodos que dividem a leitura em suas habilidades componentes, da atividade de orientação, na qual o leitor experiente tem a função de tornar possível a aprendizagem da atividade.

Segundo tal proposta, o adulto, para facilitar a entrada da criança no mundo da leitura e escrita, deve ler para ela, mostrando-lhe como se usam os escritos que circulam no cotidiano, a fim de compreender os seus sentidos. Segundo Smith (1999), a criança só é capaz de compartilhar de tal mundo quando compreende o seu significado, sendo esse descobrimento e o descobrimento da diferença entre a fala e escrita os dois *insights* necessários para o aprendizado inicial da leitura.

De acordo com Smith, o contato com a escrita significativa e funcional, como, por exemplo, o contato com outdoors, placas, anúncios e embalagens, pode favorecer o aprendizado da leitura. Acredita que só a prática de leitura proporciona o desenvolvimento das habilidades que a compõem, não sendo elas possíveis de serem diretamente ensinadas. Para ele, o significado precede a leitura da palavra enquanto unidade específica, estando a compreensão, o núcleo da leitura, além das palavras ou da informação visual.

Partindo de uma perspectiva mais política, Foucambert (1997) afirma que o aprendizado da leitura é garantido quando se desvela ao seu aprendiz o poder de transformação e mudança que apenas o escrito possui; um poder que é capaz de livrar o sujeito-leitor das malhas da resignação, da obediência, da determinação e da impotência, já que só esse tipo de relação com o escrito pode levá-lo a perceber o mundo de uma outra perspectiva, permitindo-lhe a teorização da experiência cotidiana e uma nova organização dos fatos.

É diante disso que o autor propõe um “Projeto de Leiturização<sup>4</sup>”, do qual não só a escola e/ou os professores sejam os responsáveis, mas também outros segmentos da sociedade, como a família, a biblioteca, as empresas e as associações de bairro. Ele afirma que as transformações no âmbito das relações entre o indivíduo e a escrita só podem ocorrer a contento, dentro da escola, se esta for uma questão da comunidade e não, unicamente, da escola (FOUCAMBERT, 1994; 1997). O autor defende que a leiturização não se deve restringir aos já leitores, mas alcançar, sobretudo, os não-leitores alfabetizados, que devido à distância da escrita podem-se tornar novamente analfabetos, analfabetos funcionais ou iletrados.

Foucambert (1994) enfatiza que, para que o projeto de leiturização se efetive, faz-se necessário o surgimento de dois movimentos sociais: um de reinvenção da

---

<sup>4</sup>Embora não dicionarizada, foi mantida a forma “leiturização”, conforme a tradução proposta por Bruno Charles Magne.

escola e outro de desescolarização da leitura. Para que o primeiro se estabeleça, deve ocorrer uma intervenção das instâncias e movimentos de educação popular.

Ainda para Foucambert (1994), os termos analfabetismo, analfabetismo funcional e iletrismo não têm o mesmo significado. O analfabetismo diz respeito à impossibilidade de compreender e reproduzir uma mensagem escrita simples, enquanto que o analfabetismo funcional caracteriza-se por esta mesma impossibilidade, porém envolvendo indivíduos com anos de escolaridade. Por fim, define o iletrismo como o afastamento do indivíduo das redes de comunicação escrita que pode levá-lo à perda dos saberes alfabéticos conquistados previamente.

Compartilhando de concepções semelhantes, Kramer (2001) também acredita que o acesso à alfabetização (enquanto desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre a língua), à leitura e à escrita é um direito do cidadão e que, portanto, exige o comprometimento com um projeto de sociedade que vise à democratização e à justiça social. Defende que a escola não deve assumir sozinha as mudanças que precisam ser efetivadas nessa área, argumentando ser necessário tanto o desenvolvimento de um projeto econômico como o de um projeto de emancipação cultural dentro e fora da escola, que favoreça o contato dos indivíduos com o bem cultural produzido pela humanidade em todas as áreas do conhecimento.

Desse modo, parece propor um acesso às várias leituras, não apenas a do escrito: a leitura da escultura, da pintura, do movimento, da dança, da fotografia, da música, etc. Além da proposta de emancipação da cultura que expande os limites geográficos da escola, Kramer (2001) salienta dois outros aspectos mais restritos às ações dentro da escola, os quais Foucambert (1994), talvez devido à sua realidade socioeconômica diferenciada da realidade brasileira, não traz para a discussão, por dizerem respeito: 1) aos salários e condições dignas de vida e trabalho de seus profissionais; 2) aos projetos de formação continuada dos professores. Ela acredita que o professor mostra-se como o cerne desta mudança, apesar de não ser o responsável único. Percebe-se que tanto Foucambert (1994) como Kramer (2001), diferentemente de outras posturas, distribuem a responsabilidade de mudança da escola e da aprendizagem da leitura com os vários setores da sociedade, aliviando a escola e os professores do peso esmagador até então não compartilhado com seus outros membros. Ambos, portanto, desmistificam a onipotência atribuída a essa instituição e, especialmente, aos seus professores, quanto à mudança a ser

efetivada na escola e, conseqüentemente, na sociedade, via o acesso à alfabetização e/ou à leiturização. (FERREIRA; DIAS, 2004)

No que se refere a Foucambert (1994), apesar de acreditar que a transformação radical da escola não se efetiva por ela própria e pelos professores, sob o risco de levá-la a um duplo fracasso (o da alfabetização e o da leiturização), defende que os professores apresentem ações determinantes tanto dentro como fora da escola, não esperando, de maneira passiva, que tal tipo de mudança seja germinado na sociedade. Assim, para ele, o professor se torna uma peça fundamental do processo, postulando que o mesmo pode engendrar o início da mudança.

Foucambert (1997) sustenta que, como acontece com o leitor-aprendiz, é necessário que o professor tenha acesso, em processo de formação inicial ou continuada, ao poder da escrita para que possa colocar-se em uma posição que lhe permita a construção de um novo ponto de vista em relação à atividade de leitura e à sua natureza. Somente a aproximação do professor com a informação pertinente e, portanto, com o escrito, lhe concede a liberdade de escolha sobre o que é possível fazer em sala de aula. É essa informação teórica que permite ao profissional a ampliação de sua percepção, via reflexão e distanciamento do real, e conseqüente ampliação de sua ação. Para ele, formar-se professor é ter acesso aos instrumentos que possibilitam a formação do leitor, compreendê-los, agir sobre eles e transformá-los.

No entanto, não é isso que tem sido evidenciado em nossa realidade educacional. A formação de professores por si só, hoje, não parece garantir esse poder. Pelo contrário, o que se observa em cursos de formação de professores e em professores em serviço é que a relação com a escrita e, portanto, com a leitura é uma relação técnica, mecânica e, quase sempre, sem motivação e prazer. Em geral, tem sua origem na história de vida familiar, social e acadêmica do sujeito-leitor.

Kramer (2001), por meio de uma análise da história de leitura de professores com histórias de vida, idades e experiências acadêmicas variadas, ressalta a importância de se implementar uma cultura de formação de professores na qual seja possível dar aos profissionais uma nova chance de se tornarem leitores afetivos e efetivos, tanto oferecendo condições de tempo e espaço (bibliotecas, salas de leituras, grupos de estudo), como favorecendo, dentro dos programas de formação, o contato com a literatura não de modo instrumental, mas como experiência do

prazer pelo belo, pelo artístico e pelo estético, a fim de fazê-los resgatar ou construir o gosto pela leitura.

Smith (1999) e Solé (1998) acreditam que a resolução para o problema da formação de leitores, dentro da escola, não está na disseminação de novos métodos de ensino que, em geral, são elaborados por especialistas distanciados da realidade da escola e da sala de aula. Ela está na mudança da concepção que o professor tem sobre a leitura e que está na base de sua ação pedagógica e a orienta. Para tanto, o professor precisa envolver-se com a leitura enquanto objeto de conhecimento, compreendendo a sua natureza, os processos cognitivos nela envolvidos e o modo como a criança aprende. Isso, por sua vez, exige um projeto de formação de professores continuamente assistida, auxiliando-os no processo de aproximação e exploração desse objeto, valorizando-se o seu saber pedagógico prévio.

Como ressaltam Solé e Coll (1999), ao discutirem a concepção construtivista de ensino, as teorias ou referenciais explicativos devem possibilitar ao professor a análise e reflexão tanto sobre a realidade da escola como sobre a prática pedagógica e as variáveis nela implicadas. Elas devem funcionar como um instrumento que permite ao professor responder às questões levantadas durante o processo de ensino e da aprendizagem, permitindo-lhe integrar as diversas respostas em um todo coerente e significativo.

O referencial teórico ou explicativo precisa vincular também as considerações a respeito de aprendizagem, cultura, ensino e desenvolvimento, levando em conta o papel social da instituição escolar e sua repercussão sobre o sujeito individual. Enfim, o referencial tem a função de facilitar ao professor a compreensão do porquê dos fatos e sua explicação para além do que acontece no ambiente de sala de aula. No caso particular do aprendizado da leitura, ele precisa compreender e explicar, por um lado, como o sujeito aprende e o que é necessário para que aprenda e, por outro, o que impede a elaboração de um projeto de leitura eficaz dentro da escola e quais as repercussões do aprendizado ou da sua ausência sobre as transformações sociais coletivas.

Ainda no que se refere ao papel fundamental do professor enquanto agente de transformação do ensino da leitura, Cramer e Castle (2001), e Dwyer e Dwyer (2001) enfatizam que a atitude positiva do profissional frente à leitura mostra-se como um fator preponderante no desenvolvimento da habilidade entre os seus

alunos, incluindo-o no envolvimento afetivo e na motivação “permanente” para tal atividade humana. Os autores postulam, ainda, que o âmbito afetivo desse ensino, quando presente e estimulado dentro de sala de aula, pode favorecer a aprendizagem do código sem dificuldade, permitindo, por outro lado, o surgimento de uma atitude de comprometimento com a mesma atividade.

Assim como Foucambert (1994; 1997), Cramer e Castle (2001) e Dwyer e Dwyer (2001) não restringem o aprendizado da leitura ao domínio do código, mas defendem que ele se constrói na interação entre seres sociais de uma dada cultura, tendo o professor um lugar especial no processo de construção do conhecimento. Diferentemente do primeiro, os autores apostam na postura e crença do professor como principal fator de mudança e transformação do aluno-leitor.

Além disso, eles se atêm à mudança psicológica, cognitiva e individual possibilitada pela leitura e não à mudança coletiva e social, que, segundo Foucambert (1994; 1997), só o contato estreito com a escrita pode desenvolver e se efetivar. Verifica-se, também, que Dwyer e Dwyer (2001), contrariamente ao defendido pelo primeiro autor, acreditam que a mudança educacional pode ser focal, restringindo-se à sala de aula onde haja um clima de valorização pessoal e uma perspectiva positiva frente à capacidade de cada um para aprender, cabendo ao professor facilitar esse processo.

O professor apresenta-se como aquele que confere um modelo de leitura para o aluno-leitor, servindo-lhe de espelho, especialmente quando os pais do aluno não desenvolveram uma atitude positiva frente à leitura nem encorajam esse tipo de atitude nos filhos. Segundo Nell (2001), que também ressalta o âmbito afetivo do ensino da leitura, a escola deveria traçar e alcançar dois objetivos principais quanto ao ensino: (1) aumentar o número de leitores capazes; (2) aumentar o número de crianças e adultos que apresentem motivação e afeto frente à atividade, a fim de torná-la satisfatória e frequente no decorrer da vida do indivíduo.

Apesar de acreditarem que os aspectos afetivos são relevantes para o aprendizado da leitura, Cramer e Castle (2001) reconhecem, a partir de suas experiências com professores norte-americanos, que os profissionais, mesmo tendo consciência da importância de tal habilidade, têm pouco ou nenhum treinamento nesse âmbito em particular. Desse modo, se o aspecto afetivo, como defendem os autores, é o principal possibilitador de mudança do ensino e aprendizado da leitura,

então, falta ao professor a instrumentalização necessária para efetivação de sua prática em sala de aula.

O que se verifica é que os programas de formação inicial do professor, assim como os programas de formação continuada, mantêm-se privilegiando a formação técnica e enfatizando o aspecto cognitivo em prejuízo do aspecto afetivo-emocional desse profissional que, paradoxalmente, terá a responsabilidade de desenvolver o ser integral e holístico.

Pensa-se, portanto, que a mudança deve partir de uma reestruturação dos cursos de formação inicial e continuada de professores, em que o aspecto afetivo seja resgatado, vivenciado e trabalhado, a fim de se possibilitar o autoconhecimento, o controle das emoções, o desenvolvimento da sensibilidade e das habilidades de saber ouvir empaticamente, saber respeitar as diferenças e saber observar.

Diante desse quadro, se ainda não existem programas de leiturização que se estendam por toda a sociedade e se o professor ainda não tem recebido uma formação afetivo-cognitiva desejável, qual o alcance da escola no âmbito do aprendizado da leitura?

A escola não tem cumprido o seu papel no tocante à formação do aluno-leitor maduro, crítico, competente e reflexivo e, portanto, na formação de cidadãos críticos, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, de Língua Portuguesa, de 1997. O que se observa é que a escolarização prolongada não se mostra como fator suficiente para garantir o bom desempenho do indivíduo em atividades de compreensão de leitura, como atestam as evidências obtidas através de alguns estudos realizados com esse tipo de população (Marcuschi, 1985).

Costa (1998), por exemplo, ao investigar os processos cognitivos que dificultam a compreensão de leitura de estudantes universitários, verifica que, apesar de se diferenciarem quanto à memória de trabalho e, mais estritamente, quanto ao domínio de conhecimento específico, os grupos de bons e maus compreendedores de sua amostra não se diferenciam significativamente quanto à tarefa de monitoramento, composta de dois textos com passagens inconsistentes. É um dado interessante, visto que demonstra uma passividade dos leitores desses dois grupos frente aos textos oferecidos para a realização da tarefa. Os estudantes são divididos em grupos de bons (15 estudantes) e maus (15 estudantes) “compreendedores”. Os do segundo grupo não apresentam uma postura crítica e reflexiva, enquanto leitores, o que evidencia uma deficiência metacognitiva por parte

deles e, conseqüentemente, uma falha da escola, que parece não possibilitar a reflexão sobre o texto e sobre a intenção do autor, impondo, muitas vezes, uma única forma de ler e uma total submissão à autoridade do texto escrito. O estudo ratifica a tese de Paulino e Cosson (2004) que indica a escola como a que evoca, tradicionalmente, uma leitura legitimada pelo crítico, tomada por base pelo professor, falhando por não trabalhar os aspectos discursivos, tão preconizado pelos PCNs.

Costa (1998) argumenta que o resultado pode indicar uma precária atividade de leitura por parte do indivíduo, gerando dificuldades de compreensão. Como consequência, o fato restringe o acesso a um maior número de conhecimentos e desmotiva-o para atividades de leitura, constatando-se, portanto, um movimento circular que leva ao fracasso. Isso parece indicar, também, que as condições reais de leitura do indivíduo têm sido restritas. Já que a escola é um lugar onde tradicionalmente circulam os mais variados tipos de texto e em que as mais variadas formas de leitura podem ser suscitadas, evidenciando as condições de leitura da escola não satisfatórias.

Outros estudos sistematizados e realizados com crianças do ensino fundamental de 1ª e 4ª séries de escolas particulares e de metodologias distintas (Archanjo, 1998); e com crianças de 3ª série de escolas particulares e de 4ª série de escolas públicas demonstram que elas apresentam melhor performance sobre questões literais quando comparada à performance sobre as questões inferenciais.

Esse tipo de resultado parece indicar que a escola não tem garantido o desenvolvimento de habilidades inferenciais elaboradas e, portanto, o surgimento de leitores maduros através da valorização da reflexão e da reconstrução do conhecimento, perpetuando, ao contrário, a prática da leitura reprodutiva, calcada na perspectiva empirista do conhecimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento da passividade, da falta de criatividade e de crítica do aluno-leitor.

Isso, por sua vez, explica o mau desempenho de alunos universitários nesse tipo de atividade, já que a escola não tem possibilitado a construção de condições para que, durante o “período de aprender a ler”, o aprendiz pratique e adquira as estratégias necessárias para alcançar o estágio da leitura proficiente, marcada pela autonomia do leitor.

Por outro lado, os resultados dos estudos de Archanjo (1998) e de Ferreira e Dias (2004) demonstram que as crianças investigadas não falham em responder a todas as questões inferenciais. As respostas inferenciais podem surgir como

respostas a questões literais, o que sugere a existência, entre essas crianças, da capacidade de estabelecer relações de significado, podendo ser limitada pelo tipo de conhecimento ou raciocínio exigido para a efetivação de cada inferência.

Tais estudos, infelizmente, não se restringem ao ensino fundamental. Os relatórios de avaliação de ensino, como o SAEB e PISA, demonstram que a escola não tem formado um leitor crítico. Segundo o SAEB/2001, mais da metade dos alunos de 3º ano do ensino médio também apresentam dificuldades de realizar inferências, executando melhor a leitura das informações explícitas.

Isso indica a necessidade de se proporem aos alunos atividades de leitura em que eles possam perceber que o significado do texto a ser construído depende tanto dos objetivos e das perguntas do leitor como da natureza do texto e de sua macroestrutura. Como insiste Solé (1998), é importante e necessário que a criança aprenda a utilizar as estratégias de leitura usadas pelo leitor maduro, a fim de que se torne também um leitor eficiente e autônomo.

De acordo com a autora, as estratégias, assim como os procedimentos (também chamados de regras, técnicas, métodos, destrezas ou habilidades), definem-se como um conjunto de ações voltadas para execução de uma meta. Elas têm a função de regular a ação do sujeito, já que lhe permitem avaliar, selecionar, persistir ou mudar determinadas ações em favor de seus objetivos. Diferentemente dos procedimentos (microestratégias), as estratégias (macroestratégias) possibilitam a generalização de sua aplicação, ao mesmo tempo em que exigem a sua contextualização para que sua aplicação seja efetiva.

As estratégias requerem tanto consciência dos objetivos perseguidos como autocontrole em relação ao comportamento executado para o alcance do objetivo, avaliando-o, supervisionando-o ou modificando-o.

As estratégias de leitura são capacidades cognitivas de ordem mais elevada e intimamente ligadas à metacognição, que permitem uma atuação inteligente e planejada da atividade de leitura, já que, enquanto ações metacognitivas, permitem conhecer sobre o próprio conhecimento. Como indica Solé (1998), tal afirmação traz contidas em si duas implicações: 1) as estratégias leitoras precisam ser ensinadas; as crianças não nascem sabendo utilizá-las: “ensinam-se - ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem” (p. 70); 2) o ensino de estratégias leitoras deve privilegiar o desenvolvimento de práticas que possam ser generalizadas a outras situações e não se atenham a técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades

específicas. Ensinam-se com ênfase na capacidade de metacognição: avaliação, controle e flexibilidade de ações que serão mudadas em decorrência das situações de leitura, o que implica dizer que conhecer um vasto repertório de estratégias é menos importante do que saber utilizá-las. Conhecê-las não é o suficiente. A criança precisa saber mobilizá-las e utilizá-las em face da variedade de situações de leitura.

Diante disso, a autora defende a retirada progressiva do suporte dado ao aluno-leitor, até que ele alcance mais autonomia e possa controlar sua própria aprendizagem. No entanto, não se explica o processo de interiorização desse ensino.

Essa ideia é também defendida por Smith (1999). Apesar de não acreditar no ensino da leitura, ressalta que a postura solícita do professor, diferentemente do que se pensa, não favorece o desenvolvimento de um comportamento de dependência ou espera por parte da criança, já que ela é capaz de negar a ajuda de outro mais experiente quando se sente segura e com domínio sobre o conteúdo ou tarefa explorada.

Palincsar e Brown (1984) também verificaram que o treinamento para o uso de estratégias de compreensão mostra-se mais efetivo quando ocorre em situação de reciprocidade entre uma criança com problemas de leitura e um adulto leitor competente. Ao empregar o procedimento de reciprocidade, caracterizado pela atuação de um adulto-modelo que guia o estudante na interação mais sofisticada com o texto e com o qual reveza a responsabilidade de explorá-lo, as autoras perceberam que as crianças paulatinamente adotavam as estratégias do adulto de maneira cada vez mais sofisticada e independente, tornando-se mais capazes de assumir a liderança do diálogo, demonstrando um papel ativo em detrimento da passividade inicialmente apresentada.

Em estudos realizados em situação experimental e em situação de sala de aula, Palincsar e Brown (1984) constataram o poder significativo desse tipo de procedimento para favorecer a promoção da habilidade de compreensão e de seu monitoramento. Verificaram que os alunos que participaram do treinamento melhoraram seus resultados de compreensão em sala de aula e foram capazes de transferir as habilidades conquistadas para outras tarefas, como a habilidade para usar regras de condensação para sumarizar, habilidade para prever questões que um professor poderia fazer em relação a um segmento de um texto e habilidade para detectar sentenças incongruentes encravadas em passagens de prosas.

As autoras atribuem o sucesso do procedimento do ensino, primeiramente, ao fato de o aprendiz ter acesso às estratégias utilizadas pelo leitor maduro, no momento em que esse realiza a leitura, oferecendo ao primeiro um modelo eficiente de atuação frente ao texto. Em segundo lugar, por ser uma situação interativa, esse tipo de procedimento permite que o aprendiz revele o seu nível de competência, permitindo ao leitor adulto fazer um diagnóstico imediato e atribuir um retorno apropriado, de modo a favorecer os ajustes necessários.

Palincsar e Brown (1984) argumentam que, muito mais importante do que a instrução para o uso das estratégias de predizer, questionar, sumarizar e clarificar, que foram enfatizadas no estudo, a interação de co-responsabilidade entre o leitor maduro (investigador ou professor) e estudantes mostrou-se como o ponto central desse processo de aprendizagem e mudança - interação que está próxima das situações naturais de aprendizagem em que o adulto se apresenta como guia ou suporte do processo.

Não é a instrução direta e mecânica por si só que garante o aprendizado da leitura e o uso eficaz de estratégias de compreensão leitora, mas o envolvimento cognitivo e afetivo do aprendiz com a tarefa. O leitor-aprendiz precisa engajar-se significativamente no processo de sua aprendizagem e o adulto leitor maduro (pais ou professores) tem a função de facilitar e promover esse tipo de relação entre aprendiz (criança ou adulto) e a construção do saber exigido pela leitura.

Ainda circula na escola, no entanto, a crença no treinamento de habilidades como requisito básico da alfabetização, havendo ou uma ênfase na utilidade futura da leitura e escrita como meios de ascensão social, ou uma desconsideração em relação ao seu uso nas atividades práticas do cotidiano (Kramer, 2001).

Outro aspecto relacionado ao problema do ensino da leitura na escola diz respeito à inexistência ou falta de funcionalidade de bibliotecas escolares. Quando existem, ou o acervo é pobre e insuficiente e/ou o horário de funcionamento é irregular e assistemático, dificultando o acesso de professores e alunos ao material impresso e ao espaço de estudo e pesquisa. Faltam também bibliotecários para administrar esse espaço e para coordenar, junto aos professores atividades que incentivem o gosto pela leitura e a autonomia para o estudo e pesquisa (Silva, 1996).

Como objeto de conhecimento, a leitura precisa ser explicitada. Defende-se que as estratégias de leitura devem ser ensinadas para que o leitor-aprendiz se

torne um leitor autônomo e competente. É fundamental esse ensino ocorrer em situações contextualizadas e significativas, de modo que o aluno-leitor reconheça a leitura como uma atividade social que permite a sua atuação no cotidiano e sua inserção no mundo letrado, capaz de mudar o indivíduo e suas relações sociais, favorecendo a possibilidade de transformações coletivas. Para que isso ocorra, faz-se necessário enfatizar a importância da linguagem escrita, que pode começar a partir de uma mudança no projeto político de escola e na concretização de uma proposta social de leitura.

A escola, em relação ao aspecto social, carece de um desenvolvimento metodológico mais claro e específico. As atividades de compreensão de texto, em geral, não apresentam por parte do professor um objetivo claro.

Silva (1999) indica que a escola, ao lidar com a leitura toma uma postura simplista. O autor levanta, a partir de suas pesquisas, algumas concepções redutoras de leitura. A primeira delas é “Ler é traduzir a escrita em fala” (p. 12): a leitura é reduzida à ação de oralizar o texto em voz alta. A segunda é “Ler é decodificar mensagens” (p. 13): indica-se a passividade do leitor, mero recebedor da mensagem. A terceira, “Ler é dar respostas a sinais gráficos” (p. 13): o autor a relaciona ao esquema S (estímulo) – R (resposta), indicando a impossibilidade de respostas diversas, somente a do professor ou a do material didático está correta. A quarta é “Ler é extrair a idéia central”: o leitor tem a impressão de que sempre a idéia central está explícita e presente, o que nem sempre ocorre, e é incapaz de perceber as inter-relações entre as partes do texto. A quinta concepção é “Ler é seguir os passos da lição do livro didático” (p. 14): o leitor é levado a realizar leituras somente a partir de solicitações, não sendo cobrado dele uma posição ativa no processo leitor. A última é “Ler é apreciar os clássicos” (p. 14): quanto à apreciação dos clássicos, o autor defende a ideia da expansão para a vasta tipologia textual que circula no mundo contemporâneo.

Para a mudança do contexto escolar, Silva (1999) propõe uma visão interacionista da leitura: ler “é uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos” (p. 16). Para ele, as principais implicações da mudança de perspectiva é conseguir formar cidadãos leitores que produzam novos significados para a vida social através da criatividade, do posicionamento crítico e da cidadania. Além de mudança de mentalidade, é necessário urgentemente estabelecer o currículo de

leitura ao longo das diferentes séries, sem redundâncias, permitindo “o planejamento de uma sequência mais pedagógica – e menos improvisada – das competências de leitura a serem praticadas junto aos grupos de estudantes ao longo das séries de 1º e 2º graus” (p. 17), atuais ensino fundamental e médio.

Aguiar (2004), preocupada com a formação do leitor em ambiente escolar, propõe “possíveis idades de leitura” (p. 25):

- Pré-leitura: da fase da pré-escola ao período preparatório para alfabetização, quando a criança desenvolve capacidades e habilidades que a tornam apta à aprendizagem da leitura – construção de símbolos, o desenvolvimento da linguagem oral e da percepção, relacionando imagens e palavras; seus textos devem explorar mais a linguagem visual que a verbal.
- Leitura compreensiva: a fase do 2º e 3º anos do ensino fundamental, na qual a criança começa a decifrar o código escrito e faz leitura silábica e de palavras; os livros selecionados devem estimular a fantasia, criatividade e o raciocínio do leitor iniciante.
- Leitura interpretativa: do 4º ao 6º ano, o aluno evolui da compreensão imediata à interpretação das ideias do texto, adquirindo fluência no ato de ler; apresenta capacidade de ordenar e enumerar fatos e dados, causas e consequências; volta-se ainda para temas de fantasia, explorando também a realidade imediata que o cerca.
- Iniciação à leitura crítica: do 7º ao 8º ano, o estudante atinge o estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos; a “capacidade de discernimento do real e a maior experiência de leitura favorecem o exercício de habilidades críticas e permitem ao leitor não só interpretar os dados fornecidos pelos textos”, como também se posicionar diante deles, “organizando seus referenciais éticos e morais” (p.26), o que o leva a questionar a realidade, ampliando sua dimensão social.
- Leitura crítica: do 9º ano ao fim do Ensino Médio, quando o aluno elabora seus juízos de valor e desenvolve a percepção dos conteúdos estéticos; a busca da identidade individual e social e o maior exercício da leitura levam

à postura crítica diante de textos, através de comparações de ideias, da conclusão, da tomada de posições.

A exposição de Aguiar mostra que o aluno, ao entrar no Ensino Médio, já está em processo de desenvolvimento da criticidade. Os relatórios e estudos nos mostram que há um grande atraso em relação à formação do leitor em nossa sociedade. A escola, ao não cumprir as etapas anteriores de formação do leitor, transforma o egresso da educação básica em uma pessoa incapaz funcionalmente de se posicionar na sociedade, de perceber os discursos que a envolvem, permanecendo à margem do processo social.

É necessário investir rapidamente na capacitação dos professores para que eles possam ser leitores-guia do processo afetivo-cognitivo de leitura nas séries iniciais, devendo o aluno estar exposto a uma grande variedade de textos, desenvolvendo a capacidade leitora conforme as etapas e capacidades.

Como isso ainda está longe da nossa ampla realidade, é necessário estabelecer um currículo prático para desenvolvimento da capacidade leitora. Em muitos documentos e artigos, como nos PCNs, lemos a necessidade de formar um leitor crítico, mas tal conceito não apresenta clareza nem objetividade.

A metacognição é fator necessário para que o leitor, ao fim do processo escolar, tenha gestão sobre os seus recursos cognitivos para a produção de sentido dos textos. Desenvolver tal capacidade é fundamental para a não-automatização dos processos, conforme indicam os estudiosos da leitura. Ter gestão do processo leitor é fundamental para a boa realização de tarefas, como os exames vestibulares já que as provas verificam as habilidades e competências. O controle e seleção do conhecimento prévio por parte do candidato em uma memória de trabalho faz parte da necessidade cognitiva para a elaboração da resposta discursiva. Torna-se, então, necessário que o trabalho sobre a leitura nas escolas introduza aspectos relativos à explicitação de estratégias e à metacognição envolvida em todo o processo.

## 2 A LEITURA

A leitura tem sido alvo de preocupações em âmbitos variados: casa, escola, sociedade, etc. Em todos eles, parece haver a certeza de que isso modifica a capacidade de produção de sentidos e de conhecimento. Podemos lembrar as campanhas governamentais e não governamentais sobre a necessidade de “ler”, aperfeiçoar “a leitura”. A maior parte delas volta-se para o ensino fundamental, momento importante da formação do leitor, por entender que a capacidade leitora depende também das fases de desenvolvimento (AGUIAR, 2004).

Apesar de, hoje em dia, o termo “leitura” ser bastante veiculado, apresenta polissemia, nem sempre percebida (ORLANDI, 1996b). Usa-se o termo para designar uma série de “conceitos implícitos” (decodificação da língua, compreensão de sentidos, dentre outros). O processo de leitura é realizado por um leitor em determinadas condições (tempo, sociedade, cultura, etc.), que o influenciam. Ele, enquanto sujeito, inscrito em dada situação, poderá produzir sentidos particulares e/ou polissêmicos, pertinentes ao seu repertório cultural. A produção da leitura entrelaça aspectos contextuais com traços particulares e de subjetividade do leitor (ORLANDI, 1996a, 1996b). Toda leitura envolve “projeto de compreensão” (propósito para a leitura, sua finalidade) e processo de interpretação (leitura a partir de paradigmas ou teorias sedimentadas no repertório do leitor), que condicionam a produção de sentidos (SILVA, 1999).

O ato de ler não se inscreve somente ao âmbito escolar, mas tem nele a tentativa de incorporação do hábito, das habilidades e dos conhecimentos necessários para a construção de um repertório para o leitor. Na escola, aumentam-se as iniciativas de leituras extracurriculares e de acessos a bibliotecas, para que os educandos possam “ampliar”/“desenvolver” sua capacidade de leitura. Essas iniciativas têm maior força no ensino fundamental. No Ensino Médio, a preocupação com a leitura, em geral, segue o percurso dos textos literários clássicos. Nesse tipo de leitura, há a condução dos alunos a percorrerem os caminhos de leitura dos críticos e/ou professores (PAULINO; COSSON, 2004).

A compreensão de texto no Ensino Médio liga-se à ideia de percurso, quando se amadurece a capacidade crítica. Nesse estágio, trabalha-se para ampliar a

capacidade de ler, compreender textos os mais variados, percebendo a sua organização, estratégias discursivas, etc.

As inferências, para a leitura nesse nível, são muito importantes. No processo de compreensão, elas integram conhecimentos/habilidades do leitor em sua relação com o texto. Para compreendê-lo adequadamente, é necessário relacionar ideias explícitas com outras implícitas, acrescidas do conhecimento de mundo do leitor (TEBEROSKY, 2003).

A formação do leitor deve considerar sua autonomia futura. Em geral, o aspecto diferencial na leitura é admitido por haver sujeitos com histórias e experiências distintas. No contexto do vestibular, a multiplicidade de possíveis leituras leva a uma grande variedade de respostas, o que se torna problemático, já que é necessário prever as respostas para que haja correção dentro do tempo estabelecido pelas Comissões de Vestibulares das Universidades.

Britto (2004) estuda a relação do Ensino Médio (antigo secundarista) com o vestibular. Nota que, desde os anos 1950, tal nível é afetado pelos programas dos vestibulares, que, de fato, vão nortear o programa de ensino dos colégios. Passa a ser o Ensino Médio uma preparação para os vestibulares, tomando, como fim, o que seria consequência de aprendizagem. Como vimos anteriormente, a relação é histórica e muito anterior aos anos 1950. A nossa posição na tese é a de que o vestibular não é o oposto a um processo de aprendizagem. Em nossa prática com alunos de escolas particulares do Rio de Janeiro, percebemos que é possível, com uso das provas de vestibulares, melhorar o tipo de leitura por meio de estratégias. É importante deixar claro que a posição defendida não exclui o processo mais amplo da formação do leitor e do seu acervo.

A leitura tem sido objeto de estudo interdisciplinar, acumulando inúmeros estudos, que partem de áreas e de modelos diferentes para a compreensão desse fenômeno. Ferreira (2001), em *A pesquisa sobre leitura no Brasil – 1980-1995*, mostra isso com base nas dissertações de mestrado e teses de doutorado realizadas no período. Tais trabalhos estavam nas seguintes áreas: Biblioteconomia, Comunicação Social, Educação, Letras, Física, Psicologia. Seus focos foram: desempenho; proposta didática/análise do ensino; leitores: gostos, hábitos, histórias; professor/bibliotecário como leitor; texto de leitura; memória de leitura/leitor/livro; concepção de leitura.

Como nosso propósito é, dentre outros, compreender o processo de leitura que envolve especificamente a realização de provas discursivas de vestibulares, trabalharemos com duas explicações próximas: uma, de cunho cognitivista, ligada ao campo da Inteligência Artificial, que busca explicar o processo leitor por modelos de processamento; e outra, já com aplicações ao texto, mais próxima do ambiente acadêmico de Letras e, por consequência, organizadora da perspectiva linguístico-textual-discursiva.

## **2.1 – A leitura: uma abordagem estratégica**

Nas pesquisas realizadas, encontramos Leonor Lencastre (2003), que trabalha com esquemas de compreensão de texto. Sua fundamentação busca o funcionamento cognitivo, ligado ao conhecimento prévio. A testagem de suas teorias se faz no campo da Inteligência Artificial, possibilitando a verificação, por meio de processamento em computadores, da validade de suas propostas.

A autora faz também uma revisão da literatura ligada à área e que fundamenta sua posição teórica. Ela aponta que, desde os anos 70, a questão da compreensão de texto é estudada com intensidade por várias disciplinas das Ciências Humanas e Sociais. As raízes históricas dessa problemática localizam-se anteriormente, “podendo-se falar de modelos estruturais do texto, como é o caso da poesia e do drama, com mais de dois mil anos” (p. 12).

Os estudos sobre a linguagem humana na área da psicologia influenciam bastante a visão sobre a compreensão da leitura. Chomsky, em 1959, faz uma crítica à teoria de Skinner de 1957. Na visão behaviorista, a linguagem consiste na associação de palavras ou classes de palavras, que, por sua vez, formam séries de palavras. Essa visão da Psicologia é contestada por Chomsky que defende a importância da estrutura sintática na organização da língua e, conseqüentemente, na produção de sentido. Tal reformulação possibilita novo rumo para as pesquisas ligadas ao processamento de informações/textos, desenvolvendo significativamente o campo da Inteligência Artificial.

Lencastre (2003) aponta, como a visão mais atual dos estudos sobre o processo de compreensão de textos, o “processo construtivo, fruto da interação de dois grandes grupos variáveis, inerentemente mais ligadas ao leitor ou ao texto”, sem esquecer “os condicionalismos da situação particular de leitura” (p. 97). A

compreensão depende de duas grandes fontes de informação: a informação corrente, recebida do texto, e a informação armazenada, memorizada pelo leitor. A todos os níveis do “processo de compreensão (codificação de palavras, análise sintática, semântica, análise da situação referida no texto)” se pode afirmar a existência de “uma interação entre o processamento dos estímulos físicos, orientado pelo texto, e o contexto fornecido por variáveis mais ligadas ao leitor” (p. 98), como o conhecimento prévio (particular para cada leitor).

Relativamente aos principais fatores pertencentes ao leitor, pode-se mencionar o conhecimento prévio, a perspectiva, os interesses e as atitudes, a capacidade cognitiva, o objetivo da leitura, as estratégias e estilos de processamento da informação textual.

Segundo uma visão construtivista da compreensão de textos, o conhecimento prévio do leitor é determinante para a compreensão. Os leitores são capazes de entender informação, à medida que a podem assimilar ou representar, tendo como referência o seu próprio conhecimento (LENCASTRE, 2003).

A perspectiva, os interesses e as atitudes do sujeito influenciam na compreensão do conteúdo do texto. A perspectiva pode ser definida como o contexto prévio que indica o conteúdo global do texto. Alguns estudos, segundo Lencastre (2003), demonstram que a perspectiva do leitor influencia fortemente a evocação de um texto. Quando se pede aos sujeitos para mudarem de perspectiva para fazerem uma segunda evocação (sem relerem o texto) os sujeitos produzem significativamente mais informação, que é importante para a segunda perspectiva, mas não para a primeira. Parece que evocam mais informação, quando esta é relevante para a perspectiva assumida. Dessa forma, percebe-se que a compreensão varia de acordo com o enfoque dado pelo leitor. A perspectiva, a nosso ver, poderá ligar-se diretamente ao objetivo de leitura e às estratégias utilizadas no texto-prova do vestibular.

Lencastre (2003) apresenta o estudo de Anderson, Reynolds, Schallert & Goelz, realizado em 1977, no qual se verifica que os interesses dos leitores afetam profundamente a forma de interpretar. Outro trabalho apresentado pela autora é o de Dutta e Kanungo, em 1975, percebendo-se que se obtêm melhores resultados, em testes de memória, para informação com uma avaliação positiva do que para informação com uma avaliação negativa, levando em conta as opiniões do sujeito, ou seja, o leitor lida mais facilmente com textos com os quais concorda e que

acrescentam ao seu acervo.

Outra hipótese muito testada é a de que a informação do texto, congruente com as opiniões e atitudes (organização das opiniões em formas mais complexas) dos leitores, é mais evocada. Também se verifica que a evocação pode induzir ao erro, quando os sujeitos lêem textos que contradigam suas expectativas.

As atitudes do leitor e o seu conhecimento podem ser vistos como partes do mesmo sistema. A atitude parece ser responsável pelo resultado do processo de compreensão, quando a informação processada é relativamente simples e consistente com as expectativas. O conhecimento e as atitudes constituem fatores importantes no desenvolvimento de uma leitura apropriada dos conteúdos do texto, sendo a contribuição relativa de cada um desses fatores uma função da relação entre os conteúdos do texto e o conhecimento do indivíduo e as suas expectativas (LENCASTRE, 2003).

Na proposta da nossa tese, o vestibulando não encontrará obrigatoriamente posições com as quais concorde; terá de trabalhar com textos de variados pontos de vista. Os interesses e atitudes do leitor não serão, no momento da realização da prova, relevantes; necessário será perceber o encaminhamento dado, independentemente de suas opiniões. Do ponto de vista da seleção, não trabalhar diretamente com suas posições é importante, já que, ao ingressar no ensino superior, precisará adquirir conhecimentos diversos, de variadas fontes, necessitando rever/testar os adquiridos, o que pode levá-lo a quebras de expectativas e reformulação de posições anteriores.

Relativamente à capacidade cognitiva, pode-se falar num conjunto de capacidades básicas do sistema de processamento de informação, que, de uma maneira geral, são relativamente insensíveis a intervenções de aprendizagem, nas quais se inserem, por exemplo, a capacidade da memória operatória e a rapidez da ativação dos conceitos. Percebe-se a capacidade geral de leitura como um conjunto de competências, algumas das quais se encontram mais voltadas para a decodificação da informação e outras para a sua compreensão (SMITH, 1988). Algumas das competências de compreensão, que para alguns devem ser encaradas mais como estratégias de processamento de informação são, por exemplo, a determinação da importância da informação, a sumarização da informação, a realização de inferências, a realização de questões e o controle da compreensão durante a leitura.

As competências de compreensão são fundamentais assim como a capacidade operatória e a rapidez da ativação de conceitos. As provas de vestibulares são organizadas com a indicação de tempo máximo para a realização de tarefas, logo a capacidade de operação e o seu tempo são fatores que influenciam nos resultados da realização dessa tarefa.

A maior parte das investigações sobre as diferenças individuais na capacidade geral de leitura analisam um único fator de cada vez, comparando sujeitos com diferentes capacidades de leitura. Para além do nível da palavra, os sujeitos com baixa capacidade de leitura também têm dificuldades no processamento da estrutura sintática das frases e em processar dispositivos linguísticos, tais como anáforas, mantenedoras da coesão entre frases sucessivas, e em realizar inferências relevantes a partir do conteúdo do texto. Para os sujeitos com baixa capacidade geral de leitura, a decodificação da palavra é muito importante, enquanto que os sujeitos com elevada capacidade de leitura centram-se na compreensão do texto.

A memória também aparece como outro fator importante. Como a memória humana é limitada, o leitor, em geral, dirige a sua atenção para o texto de forma seletiva. Essas limitações de processamento são especialmente críticas para os jovens leitores, pois muitas competências necessárias ainda não foram bem apreendidas e, por isso, exigem-lhes muita atenção.

O objetivo que o leitor tem em mente influencia o processo de leitura. De maneira geral, o objetivo principal da leitura é a compreensão do conteúdo, havendo outros, como o de memorizar, resolver problemas, sumarizar ou simplesmente ler por prazer, buscar a fruição do texto. Se busca compreender objetivamente o texto, o leitor centra a atenção no que reterá. Se o interesse é estético, foca sua atenção nas sensações, imagens e sentimentos. É a tarefa que estrutura a atividade do leitor, para a qual ele utilizará determinada estratégia de leitura.

Lencastre (2003) resgata um estudo de 1985, realizado por Horowitz, sobre a leitura de textos científicos. Verifica-se em tal estudo que o treinamento de sujeitos para o reconhecimento de padrões do tipo de texto não é suficiente para se atingir os resultados esperados. Além disso, foi necessário treiná-los “na forma como se espera que manifestem o seu conhecimento sobre esses padrões, ou seja, de forma a poderem utilizá-los estrategicamente” (p. 105). Outro estudo relacionado à pesquisa foi realizado por Carrel, também em 1985, que concluiu: o “treino sobre a forma de reconhecer e utilizar a estrutura de nível superior parece melhorar a

evocação de materiais textuais, ao passo que o mero reconhecimento dessa estrutura de nível superior parece não ter influência na totalidade da informação evocada” (p. 105). Por fim, um terceiro estudo que segue a mesma linha de investigação, realizado por Cook e Mayer, em 1988, apresenta efeitos positivos na identificação de nível superior de textos expositivos, quando lhes são ensinadas estratégias para focarem sua atenção nesse tipo de estruturas.

As estruturas de texto “de nível superior” são equivalentes ao conceito de macroestrutura proposto por Van Dijk (1980), que o define como: estrutura especial global, de natureza semântica, uma representação abstrata de estrutura global de significado de um texto; proporciona a ideia global do significado, o que permite dizer do que trata o texto. Segundo o autor, uma comprovação disso seria a produção de resumo por parte de diferentes pessoas, pois, apesar de diferenças da elaboração, seguem-se as mesmas *macrorregras*, que permitem acesso à macroestrutura textual, criar resumos e hierarquizar informações (abordagem global → partes). O texto é uma estrutura, na qual, no nível superior, há uma proposição que dá conta do tema do texto; no nível inferior, há proposições “menores”, relativas aos detalhes; entre os dois níveis, relacionando-os estaria as macroproposições. Os problemas de compreensão de texto podem ser atribuídos à incapacidade de os leitores acessarem a essas à macroestrutura sem estratégias devidas de identificação de ideias principais e resumo (VAN DIJK, 1996).

Refletindo sobre a proposta de Van Dijk, mais antiga, à de Lencastre, percebemos a indicação da necessidade, apesar da criação de modelos distintos para o fenômeno de compreensão, de haver estratégias para o processo de leitura. Além disso, é necessário também saber operar com o texto, dependendo do objetivo, relacionando partes ao todo, percebendo os processos de construção de sentidos na leitura.

## **2.2 A construção do sentido: aspectos linguístico-discursivos**

No percurso dos estudos linguísticos, concebe-se a linguagem de diversas maneiras. Nesta seção, apresentamos a concepção de linguagem que norteia a pesquisa e, por conseguinte, as de sujeito e texto que dela decorrem.

Koch (2000) esclarece que as concepções de sujeito e de texto derivam do conceito de linguagem adotado. A autora apresenta as principais concepções

desses elementos do discurso, conforme explicitado a seguir.

A primeira considera a linguagem como representação do pensamento: o homem representa o mundo para si por meio de linguagem e, também por meio dela, transmite essa representação para o outro. Assim, a expressão se constrói no interior do pensamento e sua exteriorização é apenas uma tradução (TRAVAGLIA, 2005).

A concepção de sujeito que decorre dessas ideias é a de sujeito psicológico, que se caracteriza por ser individual no ato de se expressar. Ele constrói uma representação mental por meio da linguagem e imagina que ela seja captada pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada, considerando-se o único responsável pelo sentido de seus textos. Compreende-se o texto, nessa ótica, como um produto lógico do pensamento. Na verdade, trata-se apenas da materialização em palavras de uma representação mental.

A segunda concepção compreende a linguagem como estrutura, ou seja, como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo algumas regras (TRAVAGLIA, 2005). O código linguístico, por si só, é capaz de transmitir mensagens, desde que os sujeitos da comunicação o dominem.

O sujeito é considerado de um ponto de vista de assujeitamento diante do sistema, caracterizado por uma espécie de não-consciência e não é dono de seu discurso ou de sua vontade. Sua consciência, quando existe, é produzida pelo mundo exterior. Conforme explica Koch (2000), quem fala, na verdade, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor é dependente, repetidor. O texto é considerado como um simples produto da codificação de um locutor a ser decodificado por um interlocutor.

A terceira concepção trata a linguagem como processo de interação. Travaglia (2005, p.23) destaca que

o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Na concepção interacional da linguagem, o sujeito é compreendido como uma entidade psicossocial que participa ativamente do evento comunicativo em que

se insere. Em outros termos, os sujeitos “(re)produzem o social à medida que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir” (KOCH; TRAVAGLIA, 1999, p.15).

O texto, por sua vez, é o lugar da interação, e sua compreensão deixa de ser considerada como mera captação de representações mentais ou como simples decodificação de mensagens. A produção de sentidos constitui, por conseguinte, uma atividade altamente complexa, na qual o produtor do texto possui um projeto de dizer e se vale de estratégias para concretizar sua intenção comunicativa. O interpretador, por outro lado, insere-se com uma participação ativa nesse processo e parte de pistas e sinalizações que o texto oferece. Para Koch e Travaglia (1999, p.17),

o sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

Adotamos a concepção de língua como lugar de interação, por entendermos que tanto as atividades de produção textual quanto as de leitura dependem do diálogo que se estabelece entre autor e leitor em um determinado evento de comunicação. Especificamente em relação à leitura, consideramos que o ato de ler se constitui em um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de sentido, considerando, nesse momento, algumas estratégias para estabelecer os sentidos do texto. Dessa forma, ele também se torna um sujeito, um co-autor no texto (LEFFA, 1996; KATO, 2007; ORLANDI, 1996a, 1996b).

### 2.2.1 - Interação texto e leitor

A concepção de língua e texto que se adota no presente trabalho permite afirmar que há uma interação entre o leitor e o texto. A interação que se estabelece entre o texto escrito e o leitor difere daquela estabelecida entre duas pessoas quando conversam. Na última situação, estão presentes, além das palavras, outros

elementos, como gesticulação, expressão facial, entonação da voz, que dão sentido à fala. No texto escrito, o autor não está presente para completar as informações e, por isso, é natural que o leitor faça uso de estratégias para, a partir do que o texto traz, complementar, enquanto lê, informações não explícitas.

Diante de tais constatações, Brandão (1998) argumenta que o processo de leitura é abrangente e complexo, privilegiando-se a capacidade de interação do leitor, ou seja, sua capacidade de dialogar com o outro por meio da palavra. Conseqüentemente, a leitura de um texto não se compreende, conforme mencionamos, como um ato passivo, já que seu autor escreve pressupondo a presença de alguém que o lerá. O sentido de um texto só se concretiza no momento em que o lemos e, nessa perspectiva, a autora pondera:

o texto, na sua superfície linguística, não diz tudo objetivamente. Em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente. Segundo Iser, apresenta 'vazios' - implícitos, pressupostos, subentendidos - que, enquanto espaço disponível para o outro, devem ser preenchidos pelo leitor. A operação do leitor para pôr em funcionamento o texto é, portanto, uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se oculta nos interstícios do tecido textual.

(BRANDÃO, 1998, p.198-199)

Brandão também destaca que o trabalho de recriação realizado pelo leitor se configura dentro de alguns limites e se fundamenta em alguns fatores, tais como:

- um sistema linguístico comum ao locutor e ao interlocutor;
- a existência de conhecimentos relevantes para a compreensão do texto;
- a pressuposição de que há uma coerência temática presidindo a construção do texto;
- o reconhecimento de contextos situacionais.

A compreensão de um texto somente é possível, portanto, se o leitor possuir previamente algum conhecimento do qual partir para processar as informações contidas no texto. Para compreender um texto, como observa Kintsch (1990), o leitor precisa estabelecer relações entre elementos de informação diferentes: o conteúdo expresso pelo texto e seus conhecimentos prévios.

A leitura é o resultado da interação entre o que o leitor já sabe e o que ele retira do texto. Desse ponto de vista, os conhecimentos prévios do leitor assumem a mesma importância que as informações contidas no texto.

No que se refere à compreensão textual, decorrente da interação texto e leitor, enfatizamos que, para que ela se estabeleça, o leitor lança mão de algumas estratégias: ativação de conhecimentos prévios, estabelecimento de intertextualidade e reconhecimentos de aspectos relacionados aos implícitos que se configuram no texto. As estratégias ocorrem a partir dos conhecimentos prévios do leitor, linguísticos, gerais e de outros textos, com o reconhecimento do contexto que envolve a situação comunicativa e com raciocínio baseado nesses elementos. Dizemos que, na leitura, estão envolvidas estratégias linguísticas e cognitivas, utilizadas na construção de sentidos.

Com o propósito de compreender a interação texto e leitor, vários estudiosos se dedicam à análise e teorização do texto e do discurso. Beaugrande e Dressler (1981) postulam a existência de alguns fatores para que o texto cumpra seu papel social, o de propiciar a comunicação entre sujeitos envolvidos no processo de leitura. Tais fatores são os princípios de textualidade e compreendem: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade e a intertextualidade.

O conhecimento dos aspectos ligados à textualidade é um elemento de fundamental importância para o processo de leitura. Dos elementos propostos pelos autores acima, são bastante explorados nas provas de vestibulares, principalmente, a coesão, a coerência e a intencionalidade. A situacionalidade, a intertextualidade e a informatividade são elementos que promovem, juntos com os que já destacamos, a construção do sentido do texto.

Para se tornar uma pessoa crítica, o egresso do ensino médio deve ser capaz de conhecer, monitorar e controlar os seus processos de significação, não funcionando por mero automatismo. A metalinguagem e a metacognição são fatores que auxiliam a promoção da autonomia do indivíduo. Dessa forma, a interação do leitor com o texto deve levar em consideração vários conhecimentos prévios para que a textualidade seja estabelecida.

### 2.2.2 - Conhecimento prévio

Para Kleiman (1999), a compreensão de um texto somente é possível se o leitor possuir previamente algum conhecimento do qual parta para processar as

informações. A autora ressalta que só se compreende o que não se conhece quando se estabelece uma relação com algo já conhecido. Em consequência, como ressalta Cabral (2005), o leitor precisa estabelecer relações entre elementos de informação contidas no texto com os conhecimentos armazenados em sua memória, pois são as relações entre o conhecido e o novo que permitirão a construção de sentidos.

Kleiman (1989) indica que o conceito de conhecimento prévio engloba diferentes tipos de conhecimento: a) os que se referem à língua e seu funcionamento, aos textos e suas estruturas, ao mundo em geral e à especificidade da situação de comunicação; b) os que se referem aos conhecimentos adquiridos por meio das experiências pessoais do leitor. A ativação de todos eles permite ao leitor transformar uma estrutura isolada e fragmentada na memória numa entidade mais completa e coerente.

Van Dijk (2002) propõe um modelo estratégico de processamento de discurso, de base interdisciplinar, que parte de pressupostos cognitivos e contextuais. Consideramos que esse modelo pode auxiliar na compreensão das estratégias utilizadas pelo leitor no processo de interação com o texto, uma vez que, assim como os aspectos linguísticos, os cognitivos e os contextuais também são fundamentais na construção de sentidos.

No que se refere aos pressupostos cognitivos, o autor os classifica em: construtivista, interpretativo, *on-line*, conjetural e estratégicos.

O pressuposto construtivista parte da ideia de que construímos representações na memória com base em informações visuais e linguísticas. Então, tanto as pessoas que presenciaram determinado fato quanto àquelas que apenas ouviram o relato do mesmo fato são capazes de construir representações mentais acerca dele. São capazes também de ativar essas representações durante a leitura de um texto. Nesse sentido, o pressuposto construtivista constitui um conhecimento prévio.

O pressuposto interpretativo, por sua vez, considera que as pessoas não apenas representam os dados visuais e verbais, mas também os interpretam. Van Dijk considera, principalmente, os aspectos semânticos do discurso.

O pressuposto *on-line* fundamenta-se na ideia de que a construção da representação de um fato qualquer e, em particular, de seu significado, ocorre simultaneamente ao processamento da informação.

Já o pressuposto conjectural enfatiza que nossas experiências prévias são importantes para o processamento de informações. Para que o processo de interpretação se efetive, considera-se necessária a ativação de informações mais gerais sobre os fatos, bem como de informações cognitivas relacionadas às crenças, opiniões ou atitudes. Esse pressuposto constitui também um conhecimento prévio ativado durante a leitura.

Por fim, o pressuposto estratégico considera que processamos as informações de forma estratégica, de acordo com nossas intenções ou objetivos. O autor argumenta que “os acontecimentos não são compreendidos *in vácuo*, mas como parte de situações ou contextos sociais mais complexos” (VAN DIJK, 2002, p.15). Por conseguinte, a construção de sentidos implica o estabelecimento de relações entre os acontecimentos e as situações em que eles se inserem.

No que diz respeito aos pressupostos contextuais, Van Dijk classifica-os em pressupostos da funcionalidade, pragmático, interacionista e situacional.

O pressuposto da funcionalidade estabelece que o discurso não se constitui apenas como um evento cognitivo; sua compreensão configura-se em processos funcionais dentro de um contexto social, baseados na intenção de um locutor e no objetivo de um interlocutor. Podemos afirmar que informações dos acontecimentos, da situação ou do contexto, além de informações das pressuposições cognitivas, são elementos que o leitor ativa e combina para a construção da representação mental dos fatos, visto que, conforme mencionamos, eles não ocorrem isolados de uma dada situação, mas em contextos sociais complexos.

Por seu turno, o pressuposto pragmático considera não apenas objetos linguísticos, mas também os efeitos de sentido provenientes das intenções e dos objetivos dos sujeitos que participam de uma cena enunciativa. A respeito, Van Dijk (2002) ressalta que, como intenções estão envolvidas no discurso, estamos lidando não só com objetos linguísticos como também com os resultados provenientes de algum tipo de ação social.

O pressuposto interacionista consiste na generalização do pressuposto pragmático: as intenções e os objetivos são partes essenciais de uma situação de interação. Em outros termos, a interpretação de um texto só se consolida na interpretação de todo o processo interacional entre os participantes de um evento comunicativo. Transferindo esse conceito para o âmbito da leitura, na compreensão de um texto, consideram-se os objetivos do leitor, ao entrar em contato com um

determinado texto, e também com o contexto em que se instaura no texto, a que o texto faz referência.

Finalmente, o pressuposto situacional enfatiza que as funções pragmáticas do discurso se relacionam a um contexto. Dessa maneira, os participantes em uma situação de comunicação

podem ter certas funções ou papéis; pode haver diferenças de local ou contexto, além de poder haver regras específicas, convenções ou estratégias que determinem as possíveis interações em tal situação. Não se pode dizer qualquer coisa que nos venha à cabeça em qualquer situação. Possíveis ações e, conseqüentemente, possíveis objetivos e, conseqüentemente, possíveis discursos são restringidos pelas várias dimensões das situações.

(VAN DIJK, 2002, p.18)

Com base em tais pressupostos, Van Dijk afirma que a compreensão ocorre por meio da interação texto-leitor e não envolve apenas processos cognitivos, pois não se constitui somente em construções de representações de um discurso. Assim como ele, acreditamos que compreender significa também interpretar ações em um processo interacional.

Esclarecemos que a classificação de Van Dijk serve para fins operacionais de análise e que, durante a leitura esses pressupostos agem de forma imbricada, interligada. No processo de interação texto e leitor, há todo um jogo de intenções que, dependendo do contexto enunciativo, determinam um tipo de ação social do produtor do texto sobre o leitor e também podem nortear a compreensão. O contexto determina a compreensão textual.

Conforme explicitado anteriormente, o processo de compreensão é amplo, e envolve não só a construção de representações, mas todo um processo interacional entre os interlocutores de uma situação comunicativa. Em situação de leitura, esse processo se completa quando o leitor participa ativamente, interpretando e construindo sentidos no texto. Devemos considerar também as diferenças que caracterizam os usuários da língua. Em outras palavras, os leitores possuem conhecimentos diferentes, tanto de ordem linguística quanto pragmática e as diferenças influenciam a compreensão. Para além das diferenças de conhecimento, consideramos ainda diferenças de idade, de gênero e de credos, implicando que os sentidos de um texto são construídos também dependendo dos interesses do leitor.

O tema de um texto não é extraído unicamente da compreensão de cada uma de suas frases. O indivíduo lança mão, antes de tudo, de hipóteses e

expectativas a respeito de seu sentido global e faz apelo a elementos que lhe permitem criar expectativas, como, por exemplo, o título e a área em que se insere o texto e o entorno da leitura, suas experiências pessoais, suas expectativas. Ele lê um texto com um propósito, mesmo o de simplesmente fazer o tempo passar e distrair-se.

Desse modo, o contexto manifesta-se como um dado a ser considerado, uma vez que as atividades envolvidas na compreensão textual não se limitam, como dissemos, a aspectos linguísticos.

De acordo com Van Dijk (2002), o contexto é anterior ao processamento, mas se enriquece com ele e se reelabora, passando a exercer novas influências sobre ele.

Koch (2000) explica que não há consenso sobre o contexto e de que modo ele afeta a compreensão. Há consenso, entretanto, sobre a sua importância para a compreensão e sobre o fato de que um texto pode ser interpretado de maneiras bastante diferentes em contextos diferentes, o que vem ao encontro da afirmação de que o sentido de um texto, em qualquer situação comunicativa, não depende somente da estrutura textual em si mesma.

A autora destaca os seguintes tipos de contexto:

- contexto como entorno verbal (co-texto) - o contexto é resgatado apenas pelo nível linguístico;
- contexto de situação - refere-se apenas a algo dado no mundo real: lugar real, espaço fisicamente delimitado, situação mediata em que o discurso se manifesta;
- contexto social – refere-se à situação, ao cenário, ao lugar, aos sujeitos, à intenção do autor, à bagagem do falante, à forma da mensagem, ao gênero textual;
- contexto cultural – considera, de forma mais ampla, o entorno cultural que envolve a mensagem (crenças e valores culturais);
- contexto cognitivo – engloba os conhecimentos partilhados dos sujeitos.

Nessa perspectiva, é importante destacar que, ao analisarmos uma mensagem, devemos partir do princípio de que, para atribuímos sentido em um evento comunicativo, os falantes devem inserir-se em contextos cognitivos

semelhantes; é necessário que eles partilhem o mínimo de conhecimentos.

Koch (2000) destaca ainda que, na comunicação escrita, se preenchem as lacunas por meio de estratégias de sinalizações textuais (contextualizadores). O texto fornece pistas para a identificação da necessidade de preenchimento de lacunas. O contexto situa o leitor, auxiliando a ativar os conhecimentos prévios.

Com respeito à relação entre os conhecimentos prévios e a leitura, Cabral (2005) apresenta cinco tipos de conhecimentos prévios que participam de forma ativa da compreensão em leitura.

O primeiro tipo de conhecimento prévio, que engloba conhecimentos gerais sobre a língua, ativados já na percepção do texto, diz respeito não apenas às palavras, mas também à ordem das palavras no texto, à forma como os parágrafos se organizam, à estrutura textual global. Conforme observa Cabral (2005), os conhecimentos linguísticos participam da percepção, mas são conhecimentos já armazenados na memória do leitor, ativados no momento da percepção e cuja ativação se mantém durante as demais operações do processo de compreensão.

O segundo tipo, que constitui o conhecimento textual, se define como o conjunto de noções e conceitos sobre o texto. Faz parte desse conhecimento o domínio das estruturas textuais próprias a cada tipo ou gênero textual. A esse respeito, Kleiman (2004) observa que quanto maior for o conhecimento textual do leitor, melhor será a compreensão daquilo que ele lê.

O terceiro tipo, que consiste no conhecimento de mundo, corresponde aos conhecimentos que o leitor adquiriu em seu processo de aprendizado formal e informal, incluindo-se aí suas experiências. As experiências acumuladas ao longo da vida permitem a construção de esquemas, *scripts* e *frames*, armazenados na memória e podem ser ativados durante a leitura para complementar informações que não aparecem no texto.

O conhecimento de mundo desempenha um papel decisivo no estabelecimento da coerência e no estabelecimento dos sentidos de um texto, pois se o texto tratar de assuntos que não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência. Adquirimos esse conhecimento à medida que vivemos, tomando contato com o mundo que nos cerca e experienciando uma série de fatos.

O conhecimento de mundo é decisivo para o estabelecimento do sentido de um texto, pois é necessário que haja correspondência entre os conhecimentos

ativados no texto e o conhecimento de mundo do leitor, armazenado em sua memória de longo prazo. Se essa correspondência não se efetiva, isto é, se o leitor não possui os conhecimentos necessários para que ela ocorra, o texto não faz sentido. É importante que o professor, antes de trabalhar um texto em classe, tenha clareza dos conhecimentos que o texto exige para a sua compreensão e os trabalhe com seus alunos antes da leitura ou durante ela.

O quarto tipo, que consiste no conhecimento social, diz respeito aos conhecimentos sobre a realidade social. Trata-se de um tipo de conhecimento construído pela sociedade e partilhado pelos seus integrantes. Van Dijk e Kintsch (1996) ressaltam a importância do grupo social e da cultura para se compreenderem as representações e destacam, ainda, a importância do entorno no qual o indivíduo interage. Esse conhecimento diz respeito não apenas a crenças e valores sociais, mas também a comportamentos estereotipados relativos a determinados grupos, ou, simplesmente, a conceitos que remetem ao modo como as coisas acontecem no contexto social. O conhecimento social entra em jogo para a decifração de implícitos, pois muitos conteúdos implícitos justificam-se por regras sociais e delas dependem para que sejam compreendidos.

O quinto tipo, que consiste no conhecimento pragmático, refere-se à relação entre texto e contexto, isto é, trata dos conhecimentos que o sujeito possui a respeito do funcionamento dos princípios discursivos.

Também com relação aos conhecimentos prévios, é importante observar que a divisão tem função de análise apenas; o limite entre um tipo e outro de conhecimento não é definido. Além disso, devemos considerar a imbricação que há entre eles.

O fato de os conhecimentos prévios referirem-se às experiências individuais de cada participante da interação não quer dizer que tais conhecimentos sejam totalmente diferentes em cada sujeito. É importante, para a compreensão, que o leitor de um texto tenha algum conhecimento em comum com o escritor de um texto, caso contrário, a compreensão se inviabilizaria. Esse conhecimento comum entre os participantes da interação chama-se conhecimento partilhado. Com respeito aos conhecimentos partilhados, Koch e Travaglia (1999) afirmam ser impossível que duas pessoas partilhem exatamente o mesmo conhecimento de mundo, mas é possível terem, ao menos, uma boa parcela de conhecimentos comuns.

Em situação de leitura, quanto maior a parcela, menor a necessidade de explicações no texto, uma vez que o leitor será capaz de suprir as lacunas, por exemplo, por meio de inferências. Os elementos textuais, que remetem ao conhecimento partilhado entre os interlocutores, constituem, segundo Koch e Travaglia (1999), a informação velha ou dada, ao passo que o introduzido a partir dela constituirá a informação nova trazida pelo texto. Em um texto coerente, deve haver um equilíbrio entre as informações.

A continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto garante, segundo Beaugrande e Dressler (1981), a unidade de sentido do texto como uma totalidade. A continuidade diz respeito ao modo como os componentes do mundo textual, ou seja, o conjunto de conceitos e relações subjacentes à superfície linguística do texto, são acessíveis e relevantes. A construção dos sentidos de um texto, à qual costumamos associar a construção da coerência, depende de vários fatores interligados, como, por exemplo, a ativação de conhecimentos prévios, o estabelecimento de relações de intertextualidade e o reconhecimento de implícitos.

Para Beaugrande e Dressler (1981) e Koch e Travaglia (1999), a coerência é um dos princípios responsáveis pelo estabelecimento da interação entre produtor e leitor, estando diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto. Deve ser compreendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto em uma situação de comunicação (Orlandi, 1996) e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido do texto, que advém do todo, pois a coerência é global. Para haver coerência dos sentidos de um texto, é preciso que haja possibilidade de estabelecer alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos.

Devemos considerar que, em um texto, as relações estabelecidas não são apenas de ordem semântica, mas também de ordem pragmática; e que a leitura constitui um processo ativo de interação entre o leitor e o texto. O leitor pressupõe uma coerência textual e procura meios para estabelecer sentidos para o texto; por isso, se o texto lhe parece a princípio incoerente, ele adiciona informações por meio da ativação de seu conhecimento prévio, pela construção de conteúdos implícitos, o que nos permite afirmar que o leitor constrói a coerência do texto.

Koch e Travaglia (1999) explicam que os processos e mecanismos utilizados no estabelecimento dos sentidos de um texto sofrem restrições que obedecem a determinações psicológicas e cognitivas, socioculturais, pragmáticas e linguísticas.

O estudo da compreensão tornou-se um campo inter e pluridisciplinar, recebendo contribuições da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, da Teoria da Computação e Informática, além da Linguística em geral e de alguns de seus ramos em particular. Cada uma das disciplinas fornece elementos indispensáveis a uma compreensão global da interação comunicativa realizada por meio de textos linguísticos.

Esses autores, com base em Charolles, destacam que, em relação aos estudos da compreensão, cabe à linguística

delimitar, na constituição e composição textuais, qual é a parte e a natureza das determinações que resultam dos diferentes meios que existem nas diferentes línguas, para exprimir a continuidade ou a sequência do discurso. O linguista deve, assim, fazer a análise das marcas de relação entre unidades de composição textual que a língua usa para resolver, o melhor possível, os problemas de interpretação que seu uso possa gerar. Isto para além da generalidade dos processos psico e sociocognitivos que intervêm na interpretação do discurso.

(KOCH; TRAVAGLIA, 1999, p. 70)

Fica evidente que a construção dos sentidos de um texto decorre de uma multiplicidade de fatores. Embora não seja possível construir o sentido de um texto com base apenas nas palavras que o compõem e na sua estruturação sintática, é indiscutível a importância dos elementos linguísticos do texto para o estabelecimento da coerência e a construção de sentidos. Na concepção dos autores, tais elementos servem como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória e constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, para o estabelecimento de relações entre as partes do texto, tão importantes para a coerência e a construção de sentidos.

A exposição sobre a leitura tem por função operacionalizar a análise. É importante até aqui levantarmos alguns pontos relevantes para o nosso estudo. No contexto da prova de vestibular, parte-se da condição satisfatória para a realização da prova, ou seja, pressupõe-se a capacidade de memorizar informações, assim como ativá-las em tempo hábil. Embora importantes, não aprofundaremos tais aspectos.

Outro aspecto bem marcado é a interação do processo de comunicação, seu caráter pragmático. Essa é a perspectiva atual do ensino de língua materna, abordando o aspecto pragmático da produção dos textos, levantando aspectos relevantes no nível discursivo.

Em relação aos tipos de conhecimentos prévios propostos por Cabral, selecionamos quatro tipos básicos para a análise das provas: 1) linguístico gramatical (conhecimentos gerais sobre a língua); 2) textual (domínio de tipos e gêneros textuais); 3) conhecimento de mundo (conhecimento adquirido, organizado a partir de esquemas); 4) discursivo (relacionado ao contexto em que se insere o texto).

Na indicação acima, agrupamos o conhecimento prévio social e o discursivo, por entender que o conhecimento prévio discursivo engloba o conhecimento social, o que, para os elementos de análise propostos, é mais produtivo.

Como percebemos na exposição dos autores, estabelecer a coerência é fundamental para o processo de leitura. Se aplicarmos ao texto das provas de vestibular, devemos pensar que o candidato-leitor esperado deve dominar uma gama de conhecimentos prévios para realizar não só a resposta discursiva esperada, mas também a compreensão da questão, ativando os conhecimentos prévios necessários em sua memória operatória (ou de trabalho). A falta da compreensão do enunciado pode levar a um encaminhamento equivocado.

Tal leitor deverá administrar estratégias para o satisfatório cumprimento da tarefa dada. Em provas de vestibulares, é importante ativar conhecimentos prévios distintos; a memorização de dados em blocos mentais estanques impede também uma boa realização da prova, já que falta o processamento cognitivo estratégico.

Para compreender o texto, o leitor realiza inferências. Os estudos recentes sobre inferências citam principalmente as propostas de Kinst e de Marcuschi.

### 2.2.3 Inferências

De acordo com Kintsch (1998), é importante diferenciar as inferências dos processos de recuperação de conhecimento. Para ele, as primeiras caracterizam-se como processos de resolução de problema, favorecendo a geração de uma nova informação; enquanto os processos de recuperação apenas resgatam na memória conhecimentos preexistentes. As inferências e a recuperação de conhecimento podem ser automáticas (geralmente inconscientes) ou controladas (geralmente conscientes). O autor considera, especialmente, as inferências elaboradas a partir

das relações entre proposições do texto e entre estas e a estrutura de conhecimento geral do leitor.

Para o autor, a memória de longo prazo torna, automaticamente, a compreensão possível. Quando o processo automático não é capaz de recuperar informações na memória de curto prazo, é necessário controlar o processo de recuperação. Trata-se de um processo estratégico que deve variar de acordo com o tipo de texto envolvido ou tipo de linguagem utilizada.

Diferentemente dos processos de acesso a informações, as inferências geram novas informações a partir de conhecimentos mantidos na memória de longo prazo. No processo de geração automática, o leitor infere uma nova informação, mas não percebe se ela está explícita no texto ou não. Já no processo controlado, a inferência ocorre quando há um problema de compreensão. Para realizar a tarefa, o leitor precisará elaborar algum raciocínio (Kinst, 1998).

Dell'Isola (2001), Ferreira e Dias (2004) apontam para a variedade de estudos sobre as inferências, mostrando que muitos deles trabalham especificamente com um tipo de texto, o que particulariza a teoria. Os dois estudos apontam para a posição de Marcuschi, que procura superar essa limitação, propondo uma classificação generalizante.

Marcuschi (1985) aponta para a consideração dos vários tipos de inferências construídos nos diferentes níveis da representação textual, enfatizando as relações entre o texto, o sujeito e o contexto. Esse estudo serve como base para muitos trabalhos, como o de Regina Dell'Isola, que procura evidenciar a variação sociocultural na produção de inferências.

A proposta do autor apresenta três grupos de inferências com vários subtipos, a saber:

- Inferências lógicas: baseadas nas relações lógicas existentes entre as proposições e submetidas aos valores-verdade. Podem ser dedutivas, indutivas ou condicionais;
- Inferências analógico-semânticas: baseadas no texto, nos conhecimentos lexicais e nas relações semânticas. Podem ocorrer por identificação referencial, por generalização, por associações, por analogia e por composições ou decomposições;

- Inferências pragmático-culturais: baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças e ideologias individuais. Podem ser conversacionais, experienciais, avaliativas e cognitivo-culturais.

Em trabalho posterior, Marcuschi (1989) fez revisão dessa classificação, explicitando-a da seguinte forma:

- Inferências de base textual: lógicas (dedutivas, indutivas, condicionais), sintáticas e semânticas (associativas, generalizadoras, co-referenciais);
- Inferências de base contextual: pragmáticas (intencionais, conversacionais, avaliativas), práticas (experienciais) e cognitivas (esquemáticas, analógicas e composicionais);
- Inferências sem base textual: falseamentos e extrapolações infundadas.

Marcuschi (1985; 1989) ressalta o encontro entre os mundos do leitor e do processo mais objetivo de leitura na compreensão de texto, destacando o papel da elaboração de inferências. O processo inferencial demanda conhecimento prévio e apresenta limites interpretativos. Quando o leitor é guiado apenas pelos seus conhecimentos de mundo, em detrimento daquilo que o texto aponta, pode-se chegar a conclusões/percepções inválidas.

Na tese, utilizamos a classificação de Marcuschi, por considerarmos coerente com a nossa proposta de análise. Como as provas de vestibulares se inserem em um concurso público, é necessário garantir a objetividade das solicitações realizadas, assim como a possibilidade de respostas específicas. Para esse tipo de prova, as inferências devem-se basear principalmente nas informações trazidas nos textos da prova.

Ao fim do Ensino Médio, espera-se um leitor capaz de organizar a leitura para variados fins. A baixa capacidade leitora não permitirá ao vestibulando realizar bem as provas: a “visão túnel”, terminologia de Smith (1988) para marcar o leitor iniciante, preso à decodificação de palavras, impede a compreensão de aspectos ligados à proposta global do texto e do contexto (nível discursivo da língua/linguagem). Aspectos importantíssimos para a boa realização das provas são o desenvolvimento de habilidades (descrever, hierarquizar informações, explicar procedimentos etc.), de estratégias de leitura e a evocação de conhecimento prévio, já que as provas testam também conhecimentos escolares.

### **3 O VESTIBULAR**

#### **3.1 - Breve histórico do vestibular**

Segundo Correa (2008), a história dos exames vestibulares, meio de acesso ao ensino superior, começa a ser escrita, assim como a da própria criação de um sistema de educação no Brasil, a partir da transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808.

Com o movimento amplo de rápida estruturação da sociedade para a existência da corte no Brasil, criam-se os primeiros cursos superiores – Medicina, Engenharia e Direito –, destinados à formação profissional, em uma perspectiva de universidade franco-napoleônica, caracterizados por uma organização profissionalizante, centrando-se em cursos e faculdades que visam à formação de burocratas para desempenharem as funções de Estado.

“Preocupado em controlar o exercício profissional, o poder central tratou de vincular o exercício”, no caso de profissões de importância estratégica, “à obtenção de diploma de curso superior. Como medida complementar necessária para exercer esse controle, o poder central tomou para si também o controle do acesso aos cursos superiores” (CORREA, 2008, p. 166).

O governo, no Império ou na República, estabelece regras e fiscaliza o seu cumprimento no que se refere ao ingresso no ensino superior. Procura garantir que fiquem impedidos de ter acesso à profissionalização estudantes que não atendam às exigências de formação estipuladas pelos sucessivos governos (CORREA, 2008).

A implantação oficial do exame vestibular no Brasil data de 1911. Antes disso, o ensino secundário da época procurava dar condições para a realização dos exames preparatórios, realizados nas poucas faculdades ou no Colégio Pedro II.

No século XIX, foi criado o Colégio D. Pedro II, que serviu, ao mesmo tempo, de modelo para os demais estabelecimentos de ensino e de agente de avaliação e certificação do Estado, atestando a qualidade dos candidatos aos cursos superiores. Seus alunos eram dispensados de prestar os chamados exames preparatórios, exigência feita, no período que antecede a existência dos vestibulares (1808-1911), aos que pretendem matricular-se em cursos superiores.

Nesses exames, há variados tipos de provas: “escritas, orais, práticas, com conteúdos abrangentes e diversificados”, englobando as seguintes áreas “Línguas Vivas, Línguas Mortas, Matemática, Astronomia, Ciências Físicas, Biologia, Zoologia, Botânica, Sociologia, Moral, Geografia e História Universal” (Silveira, 2005, p. 17). As avaliações ocorrem de uma série para outra e no final dos cursos. Tais processos de seleção são extremamente rigorosos, por isso há alta taxa de reprovação.

Mesmo assim, a demanda dos concluintes do ensino de Humanidades, o equivalente ao atual Ensino Médio, em busca do ensino superior aumenta progressivamente.

Em 1901, é assinado o decreto 3.890, que trata dos “*institutos officiaes de ensino superior*”, sem, contudo, introduzir qualquer novidade quanto ao ingresso de estudantes nos cursos.

Em 1911, pela primeira vez, há mais candidatos que vagas na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, fator que fortemente contribui para a criação do exame vestibular. Aponta Ribeiro Neto (1987) que há, na época, uma preocupação de o vestibular passar a ser “um elemento de distorção dos objetivos do então ensino secundário” (p. 18), realizando já a oposição ensino secundário – exames vestibulares.

Em abril de 1911, o Decreto 8.659 indica, pela primeira vez, a exigência de que os candidatos se submetam a um exame de ingresso aos cursos superiores: “Artigo 65. Para concessão da matrícula, o candidato passará por exame que habilite a um juízo de conjunto sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino da faculdade.”

Em 1915, o governo publica novo decreto, o de número 11.530, para reorganizar “*o ensino secundario e o superior da Republica*”. No Artigo 77 desse decreto aparece, pela primeira vez em nossa legislação, a exigência de “*aprovação no exame vestibular*” para ingresso no ensino superior.

Para candidatar-se ao vestibular, o estudante precisa obter certificado de aprovação em todas as matérias do curso ginásial do Colégio D. Pedro II, conferido pelo próprio estabelecimento escolar oficial ou pelos institutos a ele equiparados (CORREA, 2008).

Dez anos depois, em 1925, vigora novo decreto, o de número 16.872 que “*reforma o ensino secundário e o superior*”. Apesar de o decreto anterior ser pioneiro no uso do termo *vestibular*, é o Decreto 16.872 que introduz pela primeira vez o caráter classificatório nos exames de admissão ao ensino superior, ao dispor, nos itens *d* e *e* do Artigo 206, que

[...] para a matrícula no primeiro anno dos cursos superiores, os candidatos a requererão provando: (...) *d*) aprovação no exame vestibular; *e*) classificação, neste exame, dentro do numero maximo de matriculas annualmente fixado, ou prova de que algum dos classificados nesse numero não se matriculará, de modo a haver vaga.

Logo a seguir, no Artigo 207, o decreto dispõe que caberá aos diretores “*das escolas officiaes de ensino superior e secundario*” propor ao Ministro da Justiça o limite anual para a matrícula no primeiro ano dos cursos (CORREA, 2008).

A partir daí, o ensino secundarista/médio passa por várias transformações, sem alteração expressiva na legislação do vestibular de 1925, o que só ocorre em 1968. Boa parte das modificações ocorre por meio de decretos e leis educacionais. Algumas delas mostram a relação significativa do nível médio de instrução com o processo dos vestibulares.

Em 1932, o ministro Francisco Campos consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário no Brasil, por meio do decreto 21.241. Na mesma época, o ministro explicita em livro:

O Ensino Secundário é um simples curso de passagem e um mero sistema de exames, destituído de virtudes educativas e reduzido às simples linhas essenciais de sua estrutura estreitamente pragmática e utilitária de instrumento de acesso aos cursos superiores.

(CAMPOS, 1940, p. 47)

O reconhecimento do fato leva o governo a investir em cursos profissionalizantes de nível médio, formando profissionais para todos os setores da economia nacional, e não só para os estudos universitários. Em 1942, ainda no governo de Getúlio Vargas, a Reforma Capanema institui o Clássico e o Científico, cursos que continuam com o objetivo prioritário de preparar os alunos para os

exames vestibulares que, em sua maioria, envolvem processos seletivos bem rigorosos, por vezes com exames orais.

Apesar de tal rigor, os vestibulares, naquela época, são compostos de provas específicas para a carreira pretendida, o que leva a uma formação parcial e fragmentada, já que, em seu processo de aprendizagem, o aluno privilegia apenas as disciplinas que lhe são cobradas no vestibular, vistas como base para a sua formação universitária (SILVEIRA, 2005).

Nos anos 1950, há uma procura ainda maior pelos cursos superiores. São anos de busca de desenvolvimento econômico do país, o que leva a um maior incremento no campo educacional, principalmente no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), com a realização de “50 anos em 5”.

Há uma busca, por parte da classe média, acreditando na necessidade de um diploma de nível superior para seus filhos, por escolas particulares que garantam os meios necessários para o ingresso de alunos no nível superior, ou seja, uma escola focada no processo de seleção do vestibular (ABAURRE, 1995, p. 36):

Justamente porque o número de vagas sempre foi muito inferior à demanda, a sociedade passou a procurar, na escola, os meios que garantissem sucesso no momento de seleção. O resultado desse processo é bastante conhecido: as escolas particulares passaram a privilegiar um ensino conteudístico com vistas a garantir que seus alunos dispusessem de afirmações para um bom desempenho nas provas de exames vestibulares. (...) a escola foi deixando de ser o espaço de formação de novos cidadãos conscientes para se transformar no local de “treinamento” de jovens que desejassem ser aprovados em testes (...).

A partir da década de 1960, políticas governamentais ampliam a oferta de vagas no ensino superior.

Em 1968, há a reformulação do ensino superior no Brasil por meio da Lei 5.540. De acordo com o Artigo 21 dessa lei, o vestibular “abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão para estudos superiores”.

Esse texto expressa, mais claramente do que os anteriores, a intenção de consolidar a dupla função do vestibular como instrumento de seleção: avaliar a formação (leia-se escolarização) básica do candidato e, ao mesmo tempo, a sua aptidão para ingressar no ensino superior (CORREA, 2008).

Outra importante mudança promovida pela Lei 5.540, constituindo um marco na história dos vestibulares, é introduzir a determinação de que os exames sejam unificados, conforme o parágrafo único do Artigo 21:

Dentro do prazo de três anos a contar da vigência desta Lei o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimento afins e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular de acordo com os estatutos e regimentos.

Para regulamentar essa disposição legal, o governo publica, em 1971, o Decreto 68.908, que, em seus Artigos 5º, 6º, 7º e 8º, apresenta determinações para a realização dos exames vestibulares, resumidas em seis itens:

- a) para as instituições oficiais, ser realizado, em todo o território nacional, em data fixada pelo MEC;
- b) conter as disciplinas obrigatórias do ensino de grau médio, eventualmente uma língua estrangeira, e revestir-se de complexidade que *“não ultrapasse o nível de escolarização regular desse grau.”*
- c) ser organizado com técnicas que assegurassem a verificação de aptidão para estudos superiores, sem vinculação a cursos ou ciclos de formação profissional;
- d) ser idêntico para toda a instituição ou grupo de instituições, admitindo-se variações de perfis e de ponderação;
- e) ser elaborado por órgão próprio da instituição ou do grupo de instituições;
- f) poder ser planejado e executado por organizações especializadas, de caráter público ou privado.

Com base no que prevê o sexto item (f), são criadas fundações para organizar os exames vestibulares. No caso do Estado do Rio de Janeiro, a Fundação Cesgranrio tem papel muito importante.

Inicialmente é uma associação de 12 instituições universitárias, tornando possível a criação do Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio, em 12 de outubro de 1971. O Centro é instituído por convênio firmado com o Ministério da Educação e Cultura, sendo Ministro, na época, o Senador Jarbas Passarinho e Diretor do Departamento de Assuntos Universitários do MEC, o professor Newton Lins Buarque Sucupira.

Em 1972, com o professor Carlos Alberto Serpa de Oliveira à frente, um grupo de educadores implementa, como projeto-piloto, os primeiros vestibulares unificados do Grande Rio.

O grande êxito alcançado no vestibular de 1972 e na realização do exame de 1973 possibilita as universidades signatárias do Convênio Cesgranrio pleitearem, junto ao Ministério da Educação, a criação de uma fundação privada autônoma, por elas instituída, que se dedique permanentemente à organização dos exames de acesso ao ensino superior e às correlatas atividades educacionais. Surge, em consequência, em 04/01/1973, a Fundação Cesgranrio.

Em fevereiro de 1977, já como resposta a uma preocupação crescente na sociedade em relação aos efeitos negativos gerados pelos vestibulares unificados gerenciados pela Fundação Cesgranrio – constituídos exclusivamente de questões de múltipla escolha –, publica-se o Decreto 79.298. As principais modificações contidas, em relação ao que dispunha o decreto de 1971 sobre o vestibular, são assim definidas, logo no seu Artigo primeiro: a) introdução, a critério da instituição, de prova de habilidade específica; b) possibilidade de realizar o concurso em mais de uma etapa; c) utilização de mecanismos de aferição que assegurem a participação, na etapa final do processo classificatório, apenas dos candidatos que comprovem um mínimo de conhecimento em nível de 2º grau e de aptidão para prosseguimento de estudos em curso superior; d) inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa.

Em cumprimento ao disposto no item *d* do Artigo Primeiro do decreto, a Fundação Cesgranrio passa a incluir em seus exames, a partir de 1978, a exigência de que os candidatos façam uma prova de redação. Essa inclusão, embora saudada como avanço, não se mostra suficiente como medida para atender à cobrança cada vez maior de que os exames vestibulares mudem e, conseqüentemente, provoquem modificações no ensino de primeiro e de segundo graus. Nesse contexto, a prova de Redação relaciona-se à prova de Língua Portuguesa (Castro, 2008).

Nos anos 1980, o vestibular unificado perde força com a saída gradativa de universidades públicas e particulares, que criam seus processos de seleção.

É importante entender que o processo unificado é marcado pelo período de ditadura. Após o processo de abertura e redemocratização, em 1985, as universidades buscam, com êxito, o seu processo de autonomia. O vestibular de

múltipla escolha, baseado no processo de grande memorização de dados, perde prestígio em prol de novas práticas educacionais, mais críticas e contextualizadas.

Como os materiais sobre os vestibulares são escassos e fragmentados, para compor um pouco da sua história recente, dirigimo-nos às comissões de vestibulares das universidades selecionadas para o estudo na tese. Em geral, há pessoas preocupadas com o processo histórico, mas sem condições de organizá-lo. Destacamos algumas informações a que tivemos acesso por relatos ou pela manipulação de provas antigas.

No processo de autonomia das universidades, há progressiva descentralização das seleções realizadas. Busca-se a melhor forma de gerir o espaço da universidade pública, assim como o processo de seleção dos futuros alunos.

Outro aspecto importante é a introdução de questões discursivas em maior número. Os principais argumentos explicitados são: avaliar de modo mais integral o conhecimento do aluno, já que ele poderá redigir a resposta a partir do seu acervo; e dar maiores condições aos alunos oriundos da escola pública, que, em geral, não podem pagar um curso preparatório para lidar com a especificidade das questões de múltiplas escolhas. No contexto, há um marco importante em 1986: a Unicamp realiza seu vestibular somente com provas discursivas.

Em relação aos processos de seleção, obtivemos as informações principalmente na UFRJ e na UERJ.

Em 1988, UFRJ e CEFET fazem seu vestibular separadamente no Rio de Janeiro. Em 1989, UERJ compõe o grupo do “Vestibular Integrado” com UFRJ. As provas de Língua Portuguesa são compostas de 10 questões discursivas. Em 1990, ENCE também integra o grupo. Em 1991, a UFRJ faz vestibular próprio, separando-se da UERJ, que integra o “Vestibular Associado”, junto com a UFF, UFRRJ, UNIRIO, ENCE e CEFET. Em 1992, a UERJ se separa, realizando o “Vest Rio”, com CEFET e ENCE.

Durante a década de 1990, as universidades começam a gerir um processo autônomo de seleção. Há um aumento significativo de provas a serem realizadas por um aluno que termina o Ensino Médio. No caso das universidades selecionadas, os vestibulares ocorrem separadamente. A motivação principal, segundo os relatos das comissões de vestibulares, é a busca de perfis diferenciados de futuros alunos para os seus cursos de graduação.

### 3.2 – As provas de língua portuguesa: orientações e programas

Os programas publicados pelas universidades para os seus vestibulares, em relação à área de Língua Portuguesa, apresentam três linhas básicas: 1) compreensão e interpretação de texto; 2) Língua Portuguesa; 3) Literatura Brasileira. Como já delimitado anteriormente, na Introdução, desconsideramos questões ligadas à Literatura Brasileira, por não ser objetivo de nosso estudo.

As universidades, ao lançarem edital para os exames vestibulares, além de informarem os programas das disciplinas, procuram esclarecer suas concepções e encaminhamentos teórico-metodológicos, por meio de orientações gerais. Destacamos, abaixo, fragmentos das orientações presentes nos editais e/ou manuais do candidato. É necessário perceber, neles, o caráter pedagógico de expor as competências necessárias.

Os programas apresentam, em sua exposição, diferenças do nível de detalhamento e de alguns pontos a serem cobrados.

A UERJ faz duas apresentações distintas, por realizar duas provas discursivas: a de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB) e a de Língua Portuguesa Instrumental com Redação.

Para a prova de LPLB, a UERJ explicita as suas concepções:

Hoje em dia, no estudo da Língua Portuguesa, impõe-se a necessidade de formação de sujeitos detentores de uma competência reflexiva sobre a língua, capazes de adequá-la aos diversos gêneros textuais que as necessidades comunicativo-expressivas lhes exigem em sociedade. Da mesma forma, o estudo da Literatura Brasileira, em uma perspectiva de integração a área da leitura, requer o entendimento do papel do discurso literário na construção do imaginário dos leitores e na formação das identidades culturais.

Buscando suprir essa necessidade, este programa tem como elemento central o texto – leitura, escrita e análise de seus mecanismos de funcionamento. Considera-se o texto como o resultado de uma operação discursiva, cujo sentido não se constrói simplesmente pela sequenciação de seus elementos, mas, sobretudo, pela complexa interligação entre vários componentes ativados na interação comunicativa (sujeitos da comunicação, situação social, etc.).

[...]

O Exame Discursivo de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira priorizará, assim, o domínio dos mecanismos de funcionamento da língua na efetivação do ato comunicativo, integrando os contextos linguísticos e situacionais, em uma abordagem que congrega diferentes níveis de análise: a gramática da palavra, da frase e do texto.

Há um investimento no detalhamento de informações. A UERJ enfatiza a necessidade de “formação de sujeitos detentores de capacidade reflexiva sobre a língua”, capazes de perceber as “necessidades comunicativo-expressivas de seu

uso”. A seguir, indica a centralidade do texto, “resultado de operações discursivas”. Com tais formulações, os fatos da língua são ativados diretamente a partir das necessidades discursivas dos sujeitos presentes nas interações sociais, deixando clara a perspectiva textual-discursiva em que os elementos linguísticos se inserem. A realização extrapola a necessidade de informações para a prova; há um caráter pedagógico ao se destacar que o texto “não se constrói simplesmente pela sequenciação de seus elementos”, combatendo, assim, uma perspectiva mais tradicional do ensino de língua portuguesa.

A exposição do programa dessa prova, desconsiderando Literatura, é dividida em duas partes. A primeira, denominada “Leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais – literários ou não-literários”, abrange diferença entre “língua literária e não-literária”, modos de organização do discurso e relações “entre elementos linguísticos, em seus aspectos estilísticos e semânticos, na organização textual”. A segunda parte, “Organização do pensamento na forma escrita, considerando o registro culto da língua e seu funcionamento textual-discursivo”, subdividida em: “Gêneros textuais”, abordando desde o aspecto comunicacional às marcas linguísticas presentes; “Gramática do texto”, indicando fatores ligados à coerência e coesão textuais; “Gramática da frase”, morfossintaxe, classes e funções, dentre outros aspectos da abordagem tradicional da sintaxe; “Gramática da palavra”, envolvendo os vários aspectos do estudo da palavra, desde semântica até ortografia.

Para a prova de LPI, indica-se:

O estudo da Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve partir do enfoque da linguagem em seu valor instrumental, ou seja, como garantia do desenvolvimento de nossa capacidade de comunicação, de compartilhamento de sentidos no dia-a-dia como agentes sociais. Logo, considerar que a língua funciona por meio de textos, em situações concretas de interação – não por meio de palavras e frases isoladas ou descontextualizadas –, e de importância fundamental para a eficácia comunicativa. Só assim torna-se possível compreender que [...] a gramática de fato atua e que ela representa, na verdade, a língua em uso.

Este programa está organizado com base no pressuposto, de que a competência linguística – a compreensão e a produção proficiente de textos – está diretamente condicionada pela maneira como somos capazes de perceber o que é gramática: um conjunto de elementos que estabelecem relações entre si, causando diferentes efeitos de sentido e organizando a trama textual. Essa é nossa aposta, esse é nosso desafio: avaliar a compreensão e o uso da gramática para além dos limites da frase, partindo de necessidades práticas de leitura e interpretação de textos, de produção escrita, práticas comunicativas de interação com o outro que caracterizam e definem nossa humanidade.

Desse modo, o exame de Língua Portuguesa Instrumental com Redação priorizará o emprego efetivo da língua em situações concretas de comunicação sobre o conhecimento de nomenclatura e regras da gramática normativa.

A Prova de Língua Portuguesa Instrumental apresenta a mesma abordagem no tocante ao aspecto textual-discursivo. Mais uma vez, o caráter pedagógico aparece, já que enfatiza a abordagem desejada no ambiente escolar, mais especificamente no Ensino Médio:

O estudo da Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve partir do enfoque da linguagem em seu valor instrumental, ou seja, como garantia do desenvolvimento de nossa capacidade de comunicação, de compartilhamento de sentidos no dia-a-dia como agentes sociais.

A seguir, indica que a língua se realiza nas interações concretas de comunicação, por meio de textos. Novamente há a necessidade de desconstruir uma das concepções de ensino de língua tradicional, explicitando que a língua não deve ser vista “por meio de palavras e frases isoladas ou descontextualizadas”, apontando a necessidade de se focar na “eficácia comunicativa”, já que a prova parte do pressuposto da “competência linguística”. Há um esforço continuado de estabelecer um conceito de gramática: “um conjunto de elementos que estabelecem relações entre si, causando diferentes efeitos de sentido e organizando a trama textual”. Mais à frente, ratifica-se a posição em relação ao processo de avaliação, que deve contemplar “a compreensão e o uso da gramática para além dos limites da frase, partindo de necessidades práticas de leitura e interpretação de textos, de produção escrita, práticas comunicativas de interação com o outro que caracterizam e definem nossa humanidade”. Em suma, só “assim torna-se possível compreender que [...] a gramática de fato atua e que ela representa, na verdade, a língua em uso.” Quanto ao programa, ele é apresentado em duas partes somente. A primeira, chamada de “Conhecimento da gramática descritiva na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua”, aborda diferenças de graus de formalidade, relação de texto e contexto e análise do sistema linguísticos. A segunda, “Habilidade de leitura e interpretação como reconstrução de textos em diferentes níveis”, contemplando aspectos ligados ao discurso, à textualidade, à enunciação, à organização interna do texto e relações entre textos.

Relacionando orientações e programas, a UERJ mostra uma coerência em sua abordagem. Em relação ao ambiente escolar, o programa apresenta termos nem sempre incorporados ao ensino de Língua Portuguesa, oriundos da Linguística Textual, da Análise do Discurso, Teoria da Enunciação. Apesar de nem todos figurarem em materiais didáticos, os termos estão, de certa forma, previstos nos

PCNs. É necessário, no entanto, certo cuidado na formulação dos enunciados para que o hermetismo teórico não prejudique a compreensão dos enunciados.

A UFRJ assim expõe ao candidato suas concepções acerca da prova:

A prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira envolverá leitura, interpretação e produção de textos. Será avaliada a sua capacidade de compreender um texto, de discorrer sobre sua organização interna e de relacioná-lo com outros textos nos aspectos gramaticais, estilísticos e temáticos.

O programa da UFRJ baseia-se nos “subsídios para conteúdos programáticos de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, publicados pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura, Estado do Rio de Janeiro”. A apresentação da parte II – Língua Portuguesa – contempla: Língua Falada e Escrita; Noções de Fonética e Fonologia; Morfossintaxe; Teoria da Comunicação; Noções de Semântica; Sistema Ortográfico vigente. A exposição apresenta a formulação mais tradicional das universidades, havendo pouco detalhamento das informações sobre os arcabouços teóricos. De qualquer forma, indica-se a relação entre leitura e interpretação de texto, a sua organização interna e outros textos nos “aspectos gramaticais, estilísticos e temáticos”. Explicita ainda, na parte I – “Compreensão e interpretação de texto, leitura e análise de texto”, que a atividade “supõe não só a apreensão do significado textual, mas também das técnicas empregadas na construção desse significado. Gramática da Frase e Gramática do Texto.” Dessa forma, a UFRJ também indica a inter-relação entre texto e gramática, reforçando a perspectiva textual contextualizadora. Apesar da exposição reduzida, a terminologia mais tradicional é coerente com a proposta de se basear nas indicações da Secretaria Estadual, o que não traz ao candidato nenhuma dificuldade em relação à compreensão do programa, por utilizar nomenclatura mais próxima dos livros didáticos.

A UFF e UNIRIO apresentam orientações e programas idênticos:

O domínio da língua portuguesa em seus vários usos e a capacidade de analisar, interpretar e aplicar seus recursos expressivos, situando textos em relação a seus contextos, constitui o embasamento indispensável à formação integral da pessoa e à conquista da cidadania.

Na orientação geral, indicam que será cobrado o “domínio da Língua Portuguesa em seus vários usos”, levando-se também em consideração “a capacidade de analisar, interpretar e aplicar seus recursos expressivos, situando textos em relação a seus contextos”, o que é fundamental para o exercício da cidadania. Embora brevemente, as universidades relacionam implicitamente que o domínio da língua envolve outros conhecimentos textuais e contextuais, relacionando o aspecto linguístico-gramatical ao textual. Essa breve exposição está apoiada em habilidades expostas a seguir:

Espera-se, portanto, que o candidato através do programa possa:

- reconhecer no idioma nacional elementos de produção de sentido, para que se concretizem a conservação, renovação e transmissão da cultura brasileira;

[...]

- inferir que, sob as variações pelas quais uma língua se manifesta, concretamente, há uma estrutura comum que permite a intercompreensão de todos os falantes;

- verificar que a abordagem da norma padrão deve considerar sua representatividade, como variante linguística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela, no contexto das legitimações sociais;

[...]

- classificar, descrever e relacionar, adequadamente, as formas linguísticas delimitadas pelas condições de produção/interpretação dos enunciados determinados pelos contextos de uso da língua;

- ler e interpretar textos em língua materna, considerando-a como geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade;

[...]

As habilidades esperadas informam sobre o aspecto interativo da linguagem, trazendo o aspecto pragmático da comunicação, estabelecendo a relação implícita entre língua, texto e discurso, presente nos fragmentos: “as variações pelas quais uma língua se manifesta, concretamente, há uma estrutura comum que permite a intercompreensão de todos os falantes” e, a seguir, “as formas linguísticas delimitadas pelas condições de produção/interpretação dos enunciados determinados pelos contextos de uso da língua”.

Quanto aos seus programas, a UFF e a UNIRIO apresentam a mesma segmentação que a UFRJ. A parte I – “Compreensão e Interpretação de Texto” – indica leitura e análise de texto, identificação de gêneros do discurso, estrutura do parágrafo, fatores da textualidade e tipos de discurso. A parte II – “Língua Portuguesa” – é subdividida em: “Língua falada e escrita”, graus de formalidade, adequação da língua ao contexto e sistema ortográfico vigente; “Morfossintaxe”; e “Semântica e estilística”. A terminologia utilizada não traz problemas ao egresso do Ensino Médio por ser habitual em seus livros didáticos, à exceção de gêneros do discurso, enumerados: “narração, descrição e dissertação.”

De forma geral, apesar da diferença de exposição, nota-se que as orientações e os programas estão de acordo com os PCNs. Todas as universidades percebem a língua e os aspectos a ela referidos como organizadora do discurso verbal, deflagrada pelas necessidades discursivas, que envolvem o processo de interação humana.

Quanto à relação vestibular-Ensino Médio, as solicitações realizadas, como já vimos, afetarão diretamente o ensino escolar. Como elas estão de acordo com as legislações e orientações educacionais, os programas reforçam necessidades pedagógicas importantes para a formação do indivíduo leitor e conhecedor da língua como instrumento de interação social, não se fundamentando as críticas realizadas ao vestibular, em relação ao ensino de Língua Portuguesa como processo contraproducente para a educação. Encaminha-se a discussão sobre a utilização de termos oriundos de teorias aplicadas à língua, como a Análise do Discurso, Linguística Textual. Muitas delas já vêm sendo utilizadas, como coerência e coesão textual, ligadas à produção escrita, sendo necessário utilizá-la também como fator de apreensão e análise de textos.

É importante frisar o caráter pedagógico dos programas. O cuidado em explicitar concepções de língua e de ensino evidencia a percepção, por parte da banca de vestibular, de seu papel ativo no cenário educacional.

Os vestibulares, em tese, avaliam candidatos para o ingresso na universidade. A sua atividade, como já indicado antes, apresenta uma dupla função: selecionar os futuros universitários e, secundariamente, poder pensar o ensino básico.

#### 4 - AS PROVAS DE VESTIBULAR

As provas de seleção para o acesso aos cursos de graduação, nas universidades pesquisadas, apresentam-se independentes umas das outras, buscando cada instituição a melhor avaliação possível dos candidatos. Tendo em vista o perfil de aluno desejado, as comissões de vestibulares constituem bancas para a formulação das provas.

O recorte proposto para esta pesquisa foram as provas de acesso ou vestibulares 2006, 2007 e 2008.

Em relação ao impacto das provas discursivas, temos: na UFRJ, a prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB) é feita por todos os candidatos; na UERJ, há duas provas discursivas: uma de Língua Portuguesa Instrumental (LPI), realizada por todos os candidatos (a redação faz parte da metade da pontuação dessa prova, mas só será levada em consideração a prova LPI, devido ao objetivo proposto), e outra, de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB), realizada como específica para algumas áreas; na UNIRIO e UFF, as provas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB) são também aplicadas para grupos específicos. Dessa forma, percebe-se que as provas de maior impacto, por serem aplicadas a todos os candidatos, são as da UERJ e da UFRJ.

Antes da análise, verificou-se, nas páginas da internet das universidades e nos jornais *O Globo* e *Folha Dirigida*, se houve algum problema de formulação de questões ou de publicação de gabaritos. As análises das provas variam, mas não foi relatado problema algum que viesse a comprometer o exame das questões selecionadas. A análise das provas, nos jornais indicados, é realizada por professores de cursos preparatórios e de colégios. Seria possível analisar a repercussão das provas nesses jornais em relação aos graus de facilidade/dificuldade, mas se veiculam comentários parciais e generalizantes feitos por poucos profissionais, o que não os validaria como referência acadêmica. Todas as observações indicam a pertinência das questões em relação aos programas, não relatando nenhum comprometimento do processo seletivo.

As questões específicas do campo literário não são analisadas, sendo indicadas com o termo "Literatura". Esses casos englobam conhecimentos relativos

à Teoria Literária, às estéticas e aos aspectos históricos. Como a maior parte das provas são de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, há questões referentes a textos literários relacionadas à compreensão textual ou relação entre textos, sendo essas computadas.

Neste capítulo, o processo de análise se divide em dois momentos: no primeiro, são analisadas as provas de forma geral, levantando aspectos relacionados às solicitações realizadas e aos tipos de conhecimento prévio, conceitos e habilidades envolvidos e das inferências necessárias; no segundo, há uma análise das questões de maior dificuldade para os candidatos. São analisadas somente as provas da UERJ e UFRJ (2006 e 2008) das quais tivemos acesso às notas médias por questão.

#### **4.1 Análise geral das provas**

O processo de análise, nesta parte, é feito a partir de quadros separados por instituições. Neles, cabem as seguintes indicações: ano da prova, número da questão, habilidade solicitada, conceitos/habilidades envolvidos, tipo de conhecimento prévio e de inferência solicitados.

O uso do quadro busca a exposição visual de dados relevantes para a análise dos aspectos destacados, conforme objetivos propostos nesta tese. Após a leitura de cada questão, são relacionadas as informações presentes nos enunciados (solicitações), os conceitos, as habilidades e os conteúdos envolvidos. A partir daí, são indicados os tipos de conhecimento prévio necessários, assim como o tipo de inferência realizada, de acordo com o embasamento teórico exposto anteriormente.

Em relação à habilidade solicitada, há a transcrição do verbo de ação presente na prova ou de expressão equivalente. Isso, na análise dos dados, é relacionado às competências, que se baseiam no quadro proposto pela UERJ, conforme a seguir:

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
OBSERVAR	IDENTIFICAR, INDICAR, RECONHECER, NOMEAR, APONTAR, REPRESENTAR GRAFICAMENTE
INTERPRETAR	CALCULAR, utilizando procedimentos pessoais ou convencionais; COMPOR OU DECOMPOR em fatores ou elementos básicos; DESCREVER, utilizando diferentes formas de representações; EXPLICAR, EXEMPLIFICAR, demonstrando compreender relações já estabelecidas; DISCRIMINAR, estabelecendo diferenças entre níveis de estratégias; CLASSIFICAR, ORDENAR, de acordo com um critério.
ANALISAR	FAZER antecipações sobre o resultado de experiências e sobre a continuidade de acontecimentos; TRANSFERIR conhecimentos estabelecidos anteriormente a situações novas; LEVANTAR hipóteses, demonstrando o estabelecimento de relações novas; JUSTIFICAR acontecimentos, resultados de experiências, opiniões, interpretações, decisões.
AVALIAR	CRITICAR, JULGAR, com base em critérios internos ou externos.
CRIAR	APRESENTAR CONCLUSÕES a respeito de ideias, textos, acontecimentos, situações; FAZER GENERALIZAÇÕES fundamentadas, com produção de novas formas e novos conteúdos.

UERJ Manual do Candidato [2ª Fase: Exame Discursivo] / Anexo V  
Anexo V: Competências / Habilidades

As competências, pelo que se pode perceber no quadro acima, partem da mais elementar, “OBSERVAR”, aumentando sequencialmente a complexidade.

Em relação ao tipo de conhecimento prévio, indicamos os seguintes números relacionados aos tipos, conforme proposta de Cabral (2005), por nós adaptada:

- 1) linguístico-gramatical (conhecimentos gerais sobre a língua);
- 2) textual (domínio de tipos e gêneros textuais);
- 3) conhecimento de mundo (conhecimento adquirido, organizado a partir de esquemas);
- 4) discursivo (relacionado ao contexto em que se insere o texto).

Sobre a classificação das inferências, utilizamos as letras “T” e “C”, conforme proposta de Marcuschi:

T – inferência de nível textual

C – inferência de nível contextual

A seguir as provas são analisadas por meio de quadros numerados:

QUADRO I  
UERJ – LÍNGUA PORTUGUESA INSTRUMENTAL (2006-2008)

LPI	Nº	Solicitação	Conceitos habilidades envolvidos	Conhec prévio	Infer
2008	1	Identifique	relação subtítulo ao tópico dado	2,3	T
	2	Reescreva	relação de sentido/orações subordinadas/ conjunções	1,3	T
	3	Explicitite	ponto de vista central e o recurso utilizado argumentação, estratégias discursivas	1, 2,3,4	C
	4	Explique	figuras de linguagem	1,3	T
	5	Explique / indique	estranhamento "verbo medo"/ o seu sentido função morfológica, semântica no texto	1,3	T
2007	1	Transcreva	passagens - degradação do ambiente funções da linguagem, modo de organização do discurso	3,4	C, T
	2	Indique e retire	relação de sentido/ exemplo de estrutura uso de pronome, reconhecimento de padrão sintático	1,3	T
	3	Transcreva trechos	Interlocução, situação comunicativa - estratégias discursivas	2,4	C, T
	4	Transcreva/indique	relação tema – texto	2,3	T
	5	Reescreva/identifique	semântica/conjunções-orações	1,3	T
2006	1 <sup>a</sup>	Explique	ideias paradoxais	3	T, C
	1b	Indique	semântica/conjunções	1,3	T
	2 <sup>a</sup>	Aponte	semântica/substantivo	1	T
	2b	Reescreva	denotação/conotação	1,3	T
	3a	Identifique/defina	comparação: mecanismo de coesão	1,2,3	T
	3b	Cite	comparação: diferença/semelhança	2,4	T,C
	4 <sup>a</sup>	Explique	semântica de palavras/metáforas	1,3	T
	4b	Indique	intenção do enunciador	3,4	C
	5 <sup>a</sup>	Aponte	intenção do enunciador	3,4	C
5b	Identifique	comparar características de textos	2,3	T	

As provas de vestibular precisam apresentar clareza em suas solicitações. Para que isso ocorra, é necessário, por parte da banca, estabelecer uma expectativa de conhecimento prévio para o egresso do Ensino Médio. É por meio do levantamento das provas que perceberemos as necessidades mencionadas.

As questões das provas, em geral, evidenciam dois momentos: um de contextualização e outro de solicitação.

Para ilustrar, o que se apresenta no Quadro I, vejamos dois exemplos:

**QUESTÃO 1 [VESTIBULAR 2008]**

O texto desenvolve o alerta feito no título, expondo duas ameaças à rede mundial de computadores. Essas ameaças são apresentadas, especificamente, pelos dois subtítulos.

Identifique a que ameaça se refere cada um dos subtítulos do texto.

**QUESTÃO 5 [VESTIBULAR 2007]**

*A vela que ilumina é uma vela alegre.* (l. 4)

O conectivo *que*, além de introduzir uma caracterização para o substantivo *vela*, estabelece relações lógicas entre as duas orações presentes no período acima.

Reescreva esse período de duas maneiras diferentes, sempre substituindo o conectivo *que*, de modo a explicitar dois tipos de relações lógicas entre as orações.

A seguir, identifique o tipo de relação estabelecida em cada um dos períodos reescritos.

Como se percebe, as duas questões trazem um aspecto de contextualização. Isso serve, segundo os estudos cognitivos, para ativar o conhecimento prévio, liberando-o para a memória de trabalho. A solicitação indica a(s) tarefa(s) a ser(em) cumprida(s), com um verbo de ação no imperativo. A relação entre as duas partes dará ao candidato leitor a capacidade de buscar o conhecimento prévio adequado, para a realização da tarefa. Embora as questões se relacionem a textos, não cabem, na avaliação, várias possibilidades de leitura, o que se espera é um leitor estratégico, capaz de selecionar conhecimentos relevantes para a resposta. A interpretação, em outras perspectivas, é necessária no processo escolar para que o candidato possa organizar conhecimentos esquematizados para a realização das provas. Aqui, tocamos em um ponto importante. No Quadro I, notamos que o tipo de conhecimento prévio de número 3 aparece várias vezes. Ele indica o conhecimento de mundo organizado pelo leitor, em forma esquemática, tanto para os chamados “conteúdos escolares”, como estratégias para a solução de problemas. Sem a organização esquemática, o candidato perderá mais tempo fazendo a prova, o que lhe trará prejuízo na avaliação.

Outro aspecto a se notar é o elemento coesivo presente entre as duas partes. Na primeira questão apresentada, a coesão ocorre em torno da palavra “ameaça(s)”. Já na segunda, os elementos coesivos importantes são “relações lógicas”, “a seguir” e “tipo de relação”. O leitor precisará perceber o encaminhamento para realizar uma leitura coerente do enunciado, para selecionar o conhecimento prévio necessário.

Em relação à visão global da prova de Língua Portuguesa Instrumental, apresenta, em seus enunciados, 16 menções à competência OBSERVAR, por meio de “Identifique”, “Cite”, “Indique”, “Transcreva”, “Retire” e correlatos. Isso mostra a indicação mais básica das competências. Ao olharmos o quadro acima, podemos verificar que tais comandos relacionam-se com aspectos mais complexos: “relação textual entre parte x todo”, “relações entre aspectos textuais e linguísticos”, dentre outros. É importante observar que as questões são complexas, mesclando variados conhecimentos prévios, competências e habilidades. A análise por meio só de competências não é suficiente. Para a compreensão da questão, são necessários conhecimentos escolares organizados, esquemas prévios para soluções de problemas, conhecimento conceitual/terminológico, pois a falta de conhecimento de uma palavra que expresse um conceito pode comprometer o entendimento da questão para o candidato. Analisamos tais fatores no item 4.2.

A segunda competência mais utilizada nas provas acima foi INTERPRETAR, com a utilização dos verbos “Explique”, “Explicite”. O uso de tais verbos também envolve a discussão realizada no parágrafo anterior.

A solicitação de habilidades/competências exigida dos candidatos vai da básica à média, coerente com o caráter prático dado pela banca, um caráter instrumental.

Em relação aos conceitos/habilidades envolvidos, foram solicitados:

Conhecimentos textual-discursivos	Relação entre as partes do texto e compreensão global, entre tese e argumento; entre tema-texto; modos de organização do discurso; situação comunicativa, interlocução, intenção estratégias discursivas; comparação de características de textos e de diferença de abordagem temática entre textos; mecanismo de coesão.
Conhecimentos linguístico-gramaticais	Relação de sentido/orações subordinadas/conjunções; figuras de linguagem; classes de palavras, semântica no texto; funções da linguagem; reconhecimento de padrão sintático; figuras de linguagem (paradoxo e metáfora); denotação/conotação.

Quanto aos conhecimentos prévios solicitados, todos estão listados e de acordo com o programa apresentado ao candidato. As questões são embasadas nos textos e dele partem como fator de contextualização, previsto nos PCNs.

Quanto aos tipos de conhecimento prévio, toda a prova demanda um conhecimento linguístico básico para a leitura das questões. É necessário perceber

que o conhecimento linguístico solicitado nas provas, em geral, demanda um aprofundamento e sistematização conseguidos a partir dos estudos linguísticos. São poucas as questões que estão em um nível elementar de uso automático da língua.

No Quadro I, podemos verificar todos os conhecimentos solicitados, indicando uma necessidade de o vestibulando participar com os conhecimentos adquiridos, como já enfatizamos antes.

Percebemos, na última coluna, a predominância de inferências textuais, segundo a indicação de Marcuschi. Isso aponta para a prova ser organizada com forte relação entre as questões e o texto fornecido. O candidato, no entanto, terá de suprir as lacunas deixadas com o seu conhecimento prévio, de vários níveis, inclusive terminológicos, pois, por exemplo, necessita saber “funções da linguagem” e “ideias paradoxais”. O uso de terminologia específica, nessas provas, ocorreu nos enunciados, não como solicitação de resposta, o que ratifica o caráter instrumental até aqui evidenciado.

Passemos, agora, ao outro tipo de prova da UERJ.

#### QUADRO II

##### UERJ - LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA (2006-2008)

LPLB	Nº	Solicitação	Conceitos/habilidades envolvidos	Conhec prévio	Infer
2008	1	Nomeie/caracterize	rima/metáfora	2,3	T
	2	Relacione/Identifique	campo semântico/identidade e oposição	2,3	T
	3	Classifique orações/reescreva-as	conjunções, orações, coordenação e subordinação	1,3	T
	4	Explícite conteúdos	Subentendidos	3,4	T
	5	Explique e transcreva	distinguir abordagem sobre o tema dado passagem que a comprove	1,2	T,C
	6	Literatura			
	7	Indique/justifique	pronome demonstrativo e função textual/coesão	2,3	T
	8	Literatura	não analisada		
	9	Literatura	não analisada		
	10	Indique/Caracterize	variação lgca/uso do diminutivo	1,3	T
2007	1	Literatura	não analisada		
	2	Literatura	não analisada		
	3	Transcreva orações/reescreva-as	separação orações/ordem direta-inversa/sujeito-predicado	2	T

	4	Reescreva	ponto de vista externo/uso de pronomes e verbos	1,3	T,C	
	5	Literatura	não analisada			
	6	Correlacione e identifique	referenciação - elementos e personagens no texto	1, 2	T	
	7	Identifique e cite	variação linguística	1,3	T	
	8	Explique	processo de formação de palavras	1,3	T	
	9	Identifique / explique	função sintática / efeito estilístico	3	T	
	10	Nomeie/descreva	processo de formação de palavras/ efeito estilístico	1, 3	T	
	2006	1	Reescreva/transcreva/Identifique	interlocução-uso de imperativo tu-você/forma verbal subjuntivo	1,4	T, C
		2	Explique-indique/reescreva	atitude enunciativa/sinônimos de palavras	1,4	T, C
		3	Indique-explicite/transcreva-justifique	ambiguidade/localizar verso - sentido dado	1,2	T
4		Identifique-transcreva/Indique-reescreva	polissemia/infinitivo-sinônimo	1, 3	T	
5		Transcreva-explicite/Reescreva	termos acessórios ao texto-papel argumentativo/padrão sintático	1,3,4	T, C	
6		Literatura	não analisada			
7		Cite/Explique	vantagem-desvantagem/tópico dado	2, 4	T, C	
8		Nomeie/Identifique	modos de organização do discurso/semântica dos verbos	1,3,4	T,C	
9		Transcreva-indique/Identifique-explique	figura de linguagem-valor expressivo/relação de sentido-oposição	1,3	T	
10		Identifique	tópico textual/substantivos-elementos coesivos	1,2,3	T	

As questões das provas acima (Quadro II) apresentam também dois momentos: um de contextualização/afirmação e outro de solicitação.

Para comprovar, trazemos um exemplo:

#### QUESTÃO 1 [VESTIBULAR 2008]

De modo geral, a crônica apresenta uma linguagem simples e despretensiosa, próxima da conversa de todo dia.

Murilo Mendes, porém, elabora a sua crônica com recursos expressivos comumente associados à função estética da linguagem.

Observe o trecho abaixo, no qual estão sublinhados dois desses recursos.

*Não é fácil ver-se o lixeiro. Trata-se de um personagem kafkiano, quase marciano. Deixa-se a lata do lado de fora, e ele, pisando com pés de lã, invisível aos olhos mortais, discreto, Obediente, esvazia a esfera azul. (l. 12-16)*

Nomeie cada recurso e caracterize seu valor expressivo.

Como se percebe, a questão apresenta contextualização/afirmação, indicando, a seguir, a tarefa. Também utiliza os elementos coesivos importantes entre os parágrafos, começando com “recursos expressivos”, depois aparece “a indicação de “dois desses recursos sublinhados” e, por fim, “cada recurso e caracterize seu valor expressivo”.

A prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da UERJ apresenta, em seus enunciados, nas 23 questões analisadas, 20 menções à competência OBSERVAR, por meio de “Identifique”, “Cite”, “Indique”, “Transcreva”, “Retire”

A segunda competência mais utilizada nas provas acima foi INTERPRETAR, conforme a Prova Instrumental, com a utilização também dos verbos “Explique”, “Explicite”, aparecendo, além deles, “Classifique”, “Relacione”, “Descreva”. Aparece, nas provas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, o comando “Justifique”, referente à competência ANALISAR. Isso mostra que a prova mede conhecimentos mais específicos, sendo necessário um grau um pouco maior de aprofundamento.

Em relação aos conceitos/ habilidades envolvidos, foram solicitados:

Conhecimentos textual-discursivos	Relação entre partes do texto (vantagem/desvantagem) e entre textos diferentes a partir de tópico dado, atitude enunciativa e papel argumentativo de termos linguísticos; modos de organização do discurso; processos coesivos a partir de elementos linguísticos, interlocução; subentendidos, referência - elementos e personagens no texto
Conhecimentos linguístico-gramaticais	Campo semântico/identidade e oposição; conjunções, orações, coordenação e subordinação; pronome demonstrativo e função textual/coesão; separação orações/ordem direta-inversa/ sujeito-predicado; ponto de vista externo/uso de pronomes e verbos; variação linguística/uso do diminutivo; processo de formação de palavras; função sintática / efeito estilístico, uso de tempos e modos verbais; sinonímia; ambiguidade; polissemia; figuras de linguagem-valor expressivo.

Quanto aos conhecimentos prévios solicitados, todos estão listados e de acordo com o programa. As questões são embasadas nos textos e dele partem como fator de contextualização, previsto nos PCNs. A diferença dessa prova para a Instrumental é que há uma ênfase maior nos aspectos linguísticos, necessitando o candidato de um acervo mais extenso e grau de aprofundamento maior, já que os conhecimentos escolares cobrados são mais vastos e as competências um pouco

mais exigidas. São cobrados também os conhecimentos textuais e os discursivos, embora em menor número, relacionados constantemente aos elementos da língua.

Na última coluna, permanece a predominância de inferências textuais, o que aponta para a prova ser organizada com forte relação entre as questões e o texto fornecido. Sendo as provas um elemento fundamental na seleção dos candidatos, é necessária uma limitação de possibilidades interpretativas de cada candidato, para não haver uma proliferação de respostas válidas, o que pode levar à falta de objetividade do processo. O candidato, apesar do embasamento textual, deverá suprir as lacunas deixadas com o seu conhecimento prévio, de vários níveis, inclusive terminológicos. Nas provas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, a metalinguagem utilizada nos enunciados é mais variada, o que aumenta o grau de dificuldade para o candidato, embora, em sua maior parte, eles estejam presentes nas falas dos professores em aulas e nos livros didáticos. O grau complicador está na cobrança de vários conhecimentos em uma mesma questão, relacionando os aspectos linguístico-gramaticais aos textual-discursivos.

De forma geral, a UERJ, em seu processo seletivo, cumpre com o previsto nos programas.

Passemos, agora, às provas da UFRJ.

### QUADRO III

#### UFRJ - LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA (2006-2008)

LPLB	Nº	Solicitação	Conceitos/habilidades Envolvidos	Conhec prévio	Infer
2008	1	Transcreva	oração subordinada adverbial – hipótese	1,3	T
	2	Comprove a vitalidade	sufixo diminutivo	1,3	T
	3	Substitua o vocábulo	"mormente" – sinonímia	1	T
	4	Literatura	não analisada		
	5	Explique/identifique	elementos fônicos, morfossintáticos/relação semântica no plano vocabular	1,3	T
	6	Literatura	não analisada		
	7	Literatura	não analisada		
	8	Identifique	4 processos de formação de palavras/estrutura de palavras	1,3	T
	9	Justifique a afirmativa	julgar, relacionando à organização do plano sintático	1,3	T
	10	Relacione	ideias específicas em dois textos	2,4	T,C
2007	1	Identifique/Diferencie	palavra+sufixo+prefixo / duas	1,3	T

		categorias dadas		
	2	Identifique/Descreva	sentido de palavra / estruturas gramaticais-variação de forma	1,3 T
	3	Identifique a passagem/Explicita	diferentes pontos de vista-perspectivas/ambiguidade da expressão dada	1, T, C
	4	Comprove a afirmativa	relação entre textos - aspectos positivos e negativos	2 T
	5	Nomeie recurso formal	Indicador de hipótese, uso de verbo	1,3,4 T
	6	Explicita espaços subjetivos	uso de elementos repetidos pelo poeta	2, 4 C
	7	Literatura	não analisada	
	8	Literatura	não analisada	
	9	Literatura	não analisada	
	10	Explique	alternância no discurso 2ª e 3ª pessoa	1,4 T,C
2006	1	Explique	semântica das palavras	1 T
	2	Identifique e justifique	emprego de tempo verbal na narrativa	1,3 T
	3	Literatura	não analisada	
	4	Explique/justifique	interlocução- leitor - situação comunicativa	3, 4 C
	5	Explicita	uso argumentativo da conjunção	1,4 C
	6	Explicita/justifique	oposição - campos semânticos	1,3 T
	7	Literatura	não analisada	
	8	Explique semelhança/identifique recurso linguístico	Comparação entre textos tópico dado - elemento coesivo	1,2,3 T,
	9	Compare	Compreensão de texto - relação entre textos	2,3 T
	10	Explique	Distinção da abordagem sobre o tema dado	2,3 T

As questões das provas da UFRJ apresentam também dois momentos: um de contextualização/afirmação e outro de solicitação, como ocorre na questão 4, do vestibular de 2007:

QUESTÃO 4 [VESTIBULAR 2007]

O texto I tem seu foco principal num tipo de comportamento cuja visão de mundo é contrária à do personagem do texto II.

**Comprove** o conteúdo dessa afirmativa no que se refere às atitudes manifestadas, em ambos os textos, diante de fatos que seriam considerados, em geral, positivos ou negativos.

A prova realizada pela UFRJ traz o verbo de ação em negrito, para destacá-lo ao candidato. Isso tem por objetivo marcar o que se pede, facilitando a leitura, o que pressupõe um leitor menos hábil e menos estratégico. Os elementos coesivos

também estão presentes: a primeira frase é uma afirmação, depois ela é retomada por “conteúdo dessa afirmativa”.

A prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da UFRJ apresenta, em seus enunciados, nas 22 questões analisadas, 13 menções à competência OBSERVAR, por meio de “Identifique”, “Cite”, “Indique”, “Transcreva”, “Retire”. A predominância segue as provas analisadas anteriormente.

A segunda competência mais utilizada nas provas acima foi INTERPRETAR, com 9 menções, englobando os verbos “Explique”, “Explicite” e “Descreva”.

Em referência à competência ANALISAR, são usados os verbos “Justifique” e “Compare”, com 6 menções.

Além dessas, aparece, diferentemente das outras provas, duas questões com o comando “Comprove”, nos vestibulares de 2007 e 2008, atingindo a competência AVALIAR e CRIAR. Na questão 2 (vestibular 2008), solicita-se que o candidato “Comprove a vitalidade do sufixo diminutivo”, para isso, além de observar, o candidato precisa fazer algum nível de generalização em seu uso no texto; dessa forma, ele necessita CRIAR essa vitalidade. Na questão 4, do vestibular de 2007, o texto é “Comprove a afirmativa”; com isso, o candidato precisa julgá-la, envolvendo a competência AVALIAR.

Em relação aos conceitos/habilidades envolvidos, foram solicitados pela UFRJ:

Conhecimentos textual-discursivos	Diferentes pontos de vista/perspectivas relação entre textos; interlocução - leitor - situação comunicativa, relacionando-a à organização do plano sintático; alternância no discurso 2ª e 3ª pessoa; relação comparativa entre textos – semelhanças e distinções de abordagens acerca do tema dado.
Conhecimentos linguístico-gramaticais	Oração subordinada adverbial – hipótese; uso de diminutivo; sinonímia; elementos fônicos,morfossintáticos/relação semântica no plano vocabular; processos de formação de palavras/estrutura de palavras; estruturas gramaticais-variação de forma; ambiguidade; emprego de tempo verbal na narrativa; uso argumentativo da conjunção; campos semânticos.

Em relação aos conhecimentos prévios solicitados, todos estão listados e de acordo com o programa apresentado ao candidato. As questões são embasadas nos textos e dele partem como fator de contextualização, previsto no PCN. Seguindo o padrão da Prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, há uma cobrança de

conhecimento linguístico variado, em geral, aplicado aos textos. Algumas questões, como a de estrutura e formação de palavra, não demandam uma volta ao texto, podendo tê-lo ou não como apoio.

As provas da UFRJ apresentam resultado similar aos da Prova de LPLB da UERJ: há uma ênfase maior nos aspectos linguísticos (conhecimento prévio espontâneo e esquematizado 1 e 3), necessitando o candidato ter um acervo mais extenso e grau de aprofundamento maior, já que os conhecimentos escolares cobrados são mais vastos e as competências um pouco mais exigidas. São cobrados também os conhecimentos textuais (2) e os discursivos (4), embora em menor número, sendo esses relacionados constantemente aos elementos da língua.

Na última coluna, segue também a mesma predominância de inferências textuais, o que aponta para a prova organizada com forte relação entre as questões e o texto fornecido.

A UFRJ, em seu processo seletivo, cumpre com o previsto nos programas, inserindo competências diferenciadas: AVALIAR e CRIAR.

Passemos, agora, às provas da UFF.

#### QUADRO IV

##### UFF - LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA (2006-2008)

LPLB	Nº	Solicitação	Conceitos/habilidades envolvidos	Conhec prévio	Infer
2008	1	Transcreva afirmativas / indique	diferentes pontos de vista/importância dada pelo autor	2, 4	T,C
	2	Reescreva no padrão culto / Justifique a função expressiva	conc. nominal, uso de pronome, verbo irregular, flexão de adj/adv.	1,3	T
	3	Destaque o jogo linguístico (charge)	Ressignificação do título a partir da pontuação, abordagem crítica de política no país, diferença de sentido pelo uso de artigo.	2,4	T,C
	4	Transcreva passagem	Relação causa/consequência	2, 3	T
	5	Literatura	não analisada		
2007	1	Compare textos e aponte / Retire e reescreva	comparação de tema/assunto, passar para padrão culto (grafia, concordância, regência e pontuação)	1,2,3	T
	2	Explique a criação de novo	Ressignificação de texto	1,3	T

		sentido	conotação/denotação		
	3	Estabeleça relação entre lgem não verbal/verbal	Relação entre partes do texto	2	T
	4	Interprete a leitura crítica do cotidiano / Exemplifique	leitura literária, leitura global do texto/aspectos estilísticos	2, 4	C
	5	Identifique / Nomeie / Retire / Identifique	intertextualidade, linguagem verbal/não verbal, referente	1, 2, 3	T
2006	1	Transcreva oração	reconhecimento vocabular	1, 3	T
	2	Redija +/- 5 linhas	Variação linguística, com ironia, humor, uso coloquial etc.	1, 2, 4	T, C
	3	Identifique /Transcreva	relaciona aspectos textuais (progressão, retomada) a aspectos gramaticais (pronomes, aspecto sintático-semântico)	1, 2, 3	T
	4	Aponte / Justifique	interlocução autor-leitor, formas pronominais	1,3,4	T, C
	4b	Literatura	não analisada		
	5	Apresente/exemplifique	diferença de linguagem que caracteriza gêneros textuais - textos V e VI	2	T

Na prova de 2008, há elementos verbais e não-verbais, sendo abordado principalmente o aspecto verbal em campanha publicitária, quadrinhos e charge. Há solicitação da relação dos elementos verbais e não-verbais em várias questões. Só há uma imagem, que acompanha um texto verbal, sem necessidade de sua apreensão.

As questões das provas da UFF apresentam também, em sua predominância, dois momentos: um de contextualização, afirmação ou instrução e outro de solicitação.

QUESTÃO 1 [VESTIBULAR 2006]

O trecho acima retrata o modo de vida de migrantes segundo dados culturais regionais ressignificados pela influência da mundialização.

Transcreva do texto uma oração que apresenta uma apropriação vocabular resultante do fenômeno da mundialização.

Na prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da UFF, em seus enunciados, nas 23 questões analisadas, há 13 menções à competência OBSERVAR, por meio de “Identifique”, “Cite”, “Indique”, “Transcreva”, “Retire”. A predominância segue as provas analisadas anteriormente.

A segunda competência mais utilizada nas provas acima (Quadro IV) foi INTERPRETAR, com 5 menções, englobando os verbos “Interprete”, “Apresente”, “Explique”, “Estabeleça [a relação]”, “Explicitite” e “Descreva”.

Em referência à competência ANALISAR, são usados os verbos “Justifique”, com 2 menções.

Além dessas, diferentemente das outras provas, há uma questão, do vestibular de 2006, em que foi solicitada uma pequena redação de 5 linhas, exigindo o uso de variação linguística popular, presente nos textos dados. Essa é uma questão inusitada que não mais apareceu nas provas. Além disso, houve o uso de elementos não-verbais nas provas de Língua Portuguesa, o que é incomum, já que se prioriza, nas provas discursivas, o texto verbal.

Em relação aos conceitos/habilidades envolvidos, foram solicitados:

Conhecimentos textual-discursivos	Aspectos textuais (progressão, retomada) relacionados a aspectos gramaticais (pronome, aspecto sintático-semântico); interlocução autor-leitor; diferença de linguagem que caracteriza gêneros textuais; relação comparativa de textos a partir de tópico dado; ressignificação de texto pelo novo contexto; conotação/denotação; relação entre partes do texto e sua leitura; pontuação; aspectos discursivos em relação ao autor.
Conhecimentos linguístico-gramaticais	Variação linguística; uso de formas pronominais, uso padrão da língua (grafia, concordância, regência e pontuação); intertextualidade, linguagem verbal/não verbal; verbo irregular, flexão de adjetivo/advérbio; aspecto semântico do uso de artigo; relações de causa e consequência.

Quanto aos conhecimentos prévios solicitados, todos também estão listados e de acordo com o programa. Deve-se notar a notoriedade dada ao aspecto textual e discursivo em relação aos elementos linguístico-gramaticais, se comparados, proporcionalmente, às provas similares da UFRJ e UERJ.

Na última coluna, segue a mesma predominância de inferências textuais, o que aponta para a prova organizada com forte relação entre as questões e o texto fornecido.

De forma geral, a UFF, em seu processo seletivo, cumpre com o previsto nos programas, enfatizando um pouco mais o conhecimento prévio textual, relacionando, quando solicitados, os conhecimentos linguísticos aos textuais e discursivos. Apresenta uma questão que, diferentemente das demais, solicita conhecimento

prévio social para a análise da charge (questão 3, do vestibular 2008). Esse tipo de questão é pouco encontrado. Na nossa análise, só houve uma recorrência.

Passemos, agora, às provas da UNIRIO.

#### QUADRO V

#### UNIRIO - LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA (2006-2008)

LPLB	Nº	Solicitação	Conceitos/habilidades Envolvidos	Conhec prévio	Infer
2008	1	Transcreva 2 expressões/Explique por que	Aspectos discursivos	3,4	C
	2	Escreva	aspectos discursivos, argumentação	2,4	C
	3	Destaque do texto 2 formas verbais/Reescreva registro culto padrão	Uso padrão: regência	1,3	T
	4	Explique por que	Relação entre visão dos personagens e contexto discursivo	3, 4	C
	5	Transcreva 3 versos consecutivos	exemplos de hipérbole	1,3	T
	6	Transcreva verso da 3ª estrofe	antecipa o verso ... da 5ª estrofe	2	T
	7	Escreva o valor semântico	do imperativo em ... e ...	1,3	T
	8	Literatura	não analisada		
	9	Transcreva integralmente	exemplo de consequências	2,3	T
	10	Escreva	tese defendida/argumento contundente pró-tese	2,4	C
2007	1	Transcreva a sequência de 2 versos	ironia - figura de linguagem	3, 4	T
	2	Literatura	não analisada		
	3	explique sequência de orações interrogativas	aspectos textuais - relação entre parágrafos e título, retomada enfática	2,3,4	T, C
	4	Explique tipos de pessoas pelas atitudes	agrupar os tipos que aparecem no texto, analisar e criar grupos	3	T
	5	Transcreva frase/explique recurso	Uso discursivo de pronome	1, 3, 4	T, C
	6	Explique sentido	semântica de expressão "lata voadora"	1	T
	7	Interprete (na quebra de sequência discursiva)	função do 2º e 3º parágrafos, progressão textual, situação comunicativa	2,4	T, C
	8	Transcreva do texto I e II, segmentos que exemplifiquem verso dado	relação semântica entre textos	2, 3	T

	9	Explique	recurso semântico do uso de exemplo, relação textual - coerência na argumentação, aspectos discursivos	2, 4	T
	10	Reescreva a expressão	uso de locuções conjuntivas, elemento coesivo, coesão textual, uso de tempo e modo verbal	1, 2, 3	T
2006	1	Que semelhanças?/A que tempo se referem?	experiências semelhantes em momentos de vida diferentes - compreensão de texto	2, 3	T
	2	Diga o significado da expressão	semântica da expressão no texto	1, 2	T
	3	Qual o estado de espírito do emissor/Transcreva	compreensão textual, localização de exemplo.	2, 3	T
	4	transcreva 2 falas	apresentem argumentação e contra-argumentação, aspectos discursivos	2, 4	T, C
	5	Transcreva trecho	intenção discursiva em fatos narrados	2,4	T, C
	6	Interprete	compreensão de vocábulo relacionado à compreensão global do texto	1, 2	T
	7	Qual a finalidade da forma verbal	emprego do presente do indicativo em frase, aspecto verbal (presentificação)	1,3	T
	8	Literatura	não analisada		
	9	Identifique sentidos distintos para "menino(s)	semântica de vocábulo, polissemia, aspecto interpretativo	1, 3	T
	10	Qual o significado das estruturas sublinhadas (mesmo valor semântico)	relação argumentativa, uso de conjunções no texto	1, 2, 3	T

As questões das provas da UNIRIO não apresentam, no período analisado, o mesmo padrão das demais universidades.

No vestibular 2006, havia, na maior parte das questões, o padrão descrito nas provas anteriores:

QUESTÃO 7 [VESTIBULAR 2006]

Nos três primeiros parágrafos do texto Pecado e Virtude, predomina o uso do verbo no presente do indicativo.

Qual a finalidade do emprego da forma verbal nesta primeira fase do texto?

Diferentemente, não aparece um verbo de ação, mas pronome interrogativo. Isso ocorreu em quatro questões.

Também nessa prova, em algumas questões, há somente a solicitação, seguida de um breve aspecto contextual:

QUESTÃO 6 [VESTIBULAR 2006]

Interprete o advérbio “**duplamente**”, considerando o sentido global do 5º parágrafo.

A partir do vestibular de 2007, não aparecem mais pronomes interrogativos, somente verbos de ação. Quanto ao formato das questões, há variação: a contextualização/afirmação pode anteceder a solicitação; ou, como no último exemplo, a solicitação pode vir junto a uma breve contextualização. Isso pode ser visto em dois aspectos: 1) positivo, há pouco texto na questão, facilitando a leitura; 2) negativo, a falta de contextualização traz dificuldades de ativação do conhecimento prévio por parte dos candidatos.

A prova da UNIRIO solicita, como as demais, maior nível de inferência textual, por motivos já anteriormente expostos: deve-se diminuir a possibilidade de variações de resposta, já que a avaliação deve ser corrigida em um tempo curto, previamente determinado pelas comissões de vestibular.

A prova da UNIRIO de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira apresenta, nas 27 questões analisadas, 11 menções à competência OBSERVAR, por meio de “Identifique”, “Cite”, “Indique”, “Transcreva”, “Escreva”. O último verbo é pouco usado pelas bancas de língua portuguesa, provavelmente por haver outros mais específicos e objetivos, como “Aponte”, “Indique”. A predominância segue as provas analisadas anteriormente.

A segunda competência mais utilizada nas provas acima (Quadro V) foi INTERPRETAR, com 9 menções, englobando os verbos “Interprete”, “Explique”, “Escreva”.

Em relação aos conceitos/habilidades envolvidos, foram solicitados:

Conhecimentos textual-discursivos	Aspectos discursivos; argumentação; tese/argumento; argumentação e contra-argumentação; relação entre partes do texto: parágrafos e título, retomada, progressão textual; relação semântica entre textos; uso de locuções conjuntivas/ conjunções como elemento coesivo (coesão textual) e de coerência, relação argumentativa, aspectos discursivos, intenção discursiva de fatos narrados; compreensão de vocábulo relacionado à compreensão global do texto.
Conhecimentos linguístico-gramaticais	Uso padrão de regência; semântica de vocábulo, polissemia, aspecto interpretativo; uso de tempo e modo verbal, aspecto verbal; figuras de linguagem; uso de conjunções; uso discursivo de pronome; sinonímia.

Quanto aos conhecimentos prévios solicitados, todos estão listados e de acordo com o programa apresentado ao candidato. Deve-se registrar a notoriedade dada ao aspecto textual e discursivo em relação aos elementos linguístico-gramaticais, como também ocorre nas provas da UFF. Há, nessas provas, como nas outras, uma abordagem textual-discursiva dos elementos linguístico-gramaticais.

A UNIRIO, em seu processo seletivo, cumpre com o previsto nos programas, enfatizando um pouco mais o conhecimento prévio textual, relacionando, quando solicitados, os conhecimentos linguísticos aos textuais e discursivos.

De forma geral, percebemos, nas provas de diferentes universidades, as mesmas tendências gerais. Destaca-se, em primeiro lugar, a competência OBSERVAR, seguida de INTERPRETAR e ANALISAR. Isso mostra a organização das provas por competências consideradas mais básicas e médias, condizente com a visão que as bancas têm dos alunos egressos do Ensino Médio.

Em relação aos conceitos e habilidades solicitados, partem de uma visão de língua incorporada ao discurso, às situações de comunicação. Desse modo, os elementos da língua estão a serviço do processo comunicativo dos interlocutores. A UERJ e a UFRJ, nas provas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, cobram uma variação maior de conhecimento sobre a língua. A UFF e a UNIRIO também o fazem, destacando, proporcionalmente, os elementos textuais. Apesar da variação, todos estão incorporados aos PCNs, não pensando a língua de forma dissociada do seu aspecto discursivo-pragmático. Não se pode dizer, então, que o vestibular cobra além do especificado para o nível médio.

Quanto ao tipo de conhecimento prévio solicitado, percebemos que, em geral, para uma mesma questão, são solicitados conhecimentos diversos, levando o candidato a operar, de forma estratégica, com o conhecimento prévio construído em sua vida, dentro e fora da escola. São poucas as questões que permitem resposta com o conhecimento linguístico elementar (tipo 1). O conhecimento de mundo esquematizado, organizado, é de fundamental importância para a realização das provas, tanto na realização da tarefa, como no cumprimento do tempo destinado à prova. Sem a esquematização prévia dos conhecimentos necessários, os candidatos resgatam da memória de longo prazo para a memória de trabalho dados fragmentados, pouco úteis para a solução da questão, já que ela é organizada, em geral, para a utilização de mais de um conhecimento prévio.

O conhecimento prévio organizará o texto, possibilitando as inferências necessárias. Nas colunas indicadas, utilizamos a distinção textual x contextual, proposta por Marcuschi, percebendo a necessidade de se pautar a questão na materialidade do texto, evitando abertura para conhecimentos de variação subjetiva. Apesar das indicações de diferenças socioculturais de inferências, como demonstra Dell'Isola (1992), o candidato ao vestibular precisa ter domínio dos conhecimentos especificados, a maior parte deles acessível durante a jornada escolar. Assim, terá capacidade de fazer as inferências corretas para os textos e enunciados, atingindo, então, a resposta esperada.

O nosso objetivo, nesse subitem, foi levantar as solicitações realizadas nas provas, envolvendo conhecimento prévio, inferências e competências/habilidades. A seguir, procuramos pensar os fatores que levam os candidatos ao baixo nível de acerto.

#### **4.2 – Análise de questões com médias baixas**

Analizamos, nesta parte, as questões que trouxeram maior dificuldade ao candidato, com base no ensino de português do Ensino Médio, para compreender as variáveis envolvidas.

Em contato com as comissões de vestibulares, solicitamos um relatório de notas médias das questões de vestibulares. As comissões da UFF e UNIRIO declararam que não tinham essa informação. A da UFRJ disse que estavam disponíveis na página da internet, foram levantados os índices de provas de 2006 e 2008. Depois, por várias vezes, foram solicitados os índices da prova de 2007, mas não houve a possibilidade de resgate dessas informações. A comissão de vestibular da UERJ me enviou todos os relatórios necessários. Por esses motivos, só serão analisadas as provas da UERJ e da UFRJ, de 2006 e 2008.

É nossa intenção perceber quais fatores levam ao maior número de erro, o que ocorre, pelas nossas hipóteses, em relação ao tipo de solicitação, o uso de linguagem mais/menos técnica, conhecimento prévio solicitado, nível de inferência necessária em relação ao enunciado e ao texto dado. A análise apresenta um caráter exploratório, para possibilitar, mais tarde, estudos empíricos.

Ao serem produzidas, as provas procuram escalonar diferentes graus de dificuldade, solicitando, em geral, mais de uma solicitação ao candidato. As notas, por ser o vestibular uma seleção pública classificatória, apresentam diferentes graus para, assim, elencar uma lista decrescente de notas, selecionando os aprovados para ingresso no nível superior.

Abaixo estão relacionadas as questões indicadas. No campo “pontuação”, há a nota média aritmética por questão, informada pelas comissões da UERJ e UFRJ. Como as notas da UFRJ chegam ao máximo de um ponto e as da UERJ ao máximo de dois, transformamos todas as notas em índice percentual até 100%, representado em número decimal equivalente de até 1,00.

QUADRO VI  
Questões com indicação de nota média  
UERJ - LÍNGUA PORTUGUESA INSTRUMENTAL

Prova	Nº	Pontuação		Solicitação	Conceitos/habilidades envolvidos
		Média informada	Média proporc %		
2008	1	1,42	0,71	Identifique relação subtítulo ao tópico dado	Análise textual
	2	0,39	0,20	Reescreva oração de 2 maneiras diferentes	relação de sentido/orações subordinadas/conjunções
	3	0,74	0,37	Explicita ponto de vista central e o recurso utilizado	argumentação, estratégias discursivas
	4	1,01	0,50	Explique	figuras de linguagem
	5	0,67	0,34	Explique estranhamento "verbo medo"/indique o seu sentido	função morfológica, semântica no texto
2007	1	0,85	0,43	Transcreva passagens - degradação do ambiente	funções da linguagem, modo de organização do discurso
	2	0,76	0,38	Indique relação de sentido e retire exemplo de estrutura	uso de pronome, reconhecimento de padrão sintático
	3	0,8	0,40	Transcreva trechos – interlocução	situação comunicativa - estratégias discursivas
	4	0,96	0,48	Transcreva/indique	relação tema – texto
	5	0,39	0,20	Reescreva/identifique	semântica/conjunções-orações
2006	1a	0,76	0,38	Explique	ideias paradoxais
	1b			Indique	semântica/conjunções
	2a	0,49	0,25	Aponte	semântica/substantivo
	2b			Reescreva	denotação/conotação
	3a	0,41	0,21	Identifique/defina	comparação: mecanismo de coesão

	3b			Cite	comparação: diferença/semelhança
	4a	0,46	0,23	Explique	semântica de palavras/metáforas
	4b			Indique	intenção do enunciador
	5a	0,67	0,34	Aponte	intenção do enunciador
	5b			Identifique	comparar características

## QUADRO VII

Questões com indicação de nota média

UERJ -LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA

2008	1	0,52	0,26	Nomeie / caracterize	rima/metáfora
	2	0,76	0,38	Relacione / Identifique	campo semântico/identidade e oposição
	3	0,31	0,16	Classifique orações/reescreva-as	conjunções, orações, coordenação e subordinação
	4	0,47	0,24	Explícite conteúdos	Subentendidos
	5	1,05	0,53	Explique avaliações e transcreva passagem que a comprove	distinguir abordagem sobre o tema dado
	6	0,88	0,44	Literatura	não analisada
	7	0,74	0,37	Indique / justifique	pronome demonstrativo e função textual/coesão
	8	1,39	0,70	Literatura	não analisada
	9	0,93	0,47	Literatura	não analisada
	10	0,37	0,19	Indique/Caracterize	variação lgca/uso do diminutivo
2007	1	0,28	0,14	Literatura	não analisada
	2	0,68	0,34	Literatura	não analisada
	3	1,04	0,52	Transcreva orações / reescreva-as	separação orações/ordem direta-inversa/sujeito-predicado
	4	1,45	0,73	Reescreva	ponto de vista externo/uso de pronomes e verbos
	5	0,88	0,44	Literatura	não analisada
	6	1,23	0,62	Correlacione e identifique	referenciação - elementos e personagens no texto
	7	0,81	0,42	Identifique e cite	variação linguística
	8	0,62	0,31	Explique	processo de formação de palavras
	9	0,22	0,11	Identifique / explique	função sintática / efeito estilístico
	10	0,58	0,29	Nomeie / descreva	processo de formação de palavras/ efeito estilístico
2006	1	0,45	0,23	Reescreva / transcreva / identifique	interlocução-uso de imperativo tu-você/forma verbal subjuntivo
	2	0,37	0,19	Explique-indique / reescreva	atitude enunciativa/sinônimos de palavras
	3	0,83	0,42	Indique-explicite / transcreva- justifique	ambiguidade/localizar verso - sentido dado

	4	0,64	0,32	Identifique-transcreva / Indique-reescreva	polissemia/infinitivo-sinônimo
	5	0,8	0,40	Transcreva- explícite/Reescreva	termos acessórios ao texto- papel argumentativo/padrão sintático
	6	0,25	0,13	Literatura	não analisada
	7	1,11	0,56	Cite / Explique	Comp.Texto: vantagem- desvantagem/tópico dado
	8	0,24	0,12	Nomeie/Identifique	modos de org. discurso/semântica dos verbos
	9	0,53	0,27	Transcreva-indique / Identifique-explique	figura de linguagem-valor expressivo/relação se sentido- oposição
	10	0,36	0,18	Identifique	tópico textual/substantivos- elementos coesivos

## QUADRO VIII

Questões com indicação de nota média

UFRJ - LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA

2008	1	0,608	0,61	Transcreva	oração subordinada adverbial – hipótese
	2	0,024	0,02	Comprove a vitalidade	sufixo diminutivo
	3	0,495	0,50	Substitua o vocábulo	"mormente" – sinonímia
	4	0,369	0,37	Literatura	não analisada
	5	0,305	0,31	Explique / identifique	elementos fônicos,morfossintáticos/relação semântica no plano vocabular
	6	0,373	0,37	Literatura	não analisada
	7	0,571	0,57	Literatura	não analisada
	8	0,239	0,24	Identifique	4 processos de formação de palavras/estrutura de palavras
	9	0,038	0,04	Justifique a afirmativa	julgar, relacionando à organização do plano sintático
	10	0,627	0,63	Relacione	ideias específicas em dois textos
2006	1	0,4208	0,42	Explique	semântica das palavras
	2	0,6061	0,61	Identifique e justifique	emprego de tempo verbal na narrativa
	3	0,2761	0,28	Literatura	não analisada
	4	0,652	0,65	Explique / justifique	interlocução- leitor - situação comunicativa
	5	0,4486	0,45	Explícite	uso argumentativo da conjunção
	6	0,5093	0,51	Explícite / justifique	oposição - campos semânticos
	7	0,3143	0,31	Literatura	não analisada
	8	0,5808	0,58	Explique semelhança / identifique recurso linguístico	Comp.Texto comparação tópico dado - elemento coesivo
	9	0,556	0,56	Compare tópico dado	Compreensão de texto

					relação entre textos
10	0,3425	0,34		Explique	distinguir abordagem sobre o tema dado

Para operacionalizar a análise, separamos quatro níveis de nota média por questão, totalizando 65 questões. Excluímos as questões específicas de literatura brasileira (12 questões), totalizando 53 questões de acordo com os critérios estabelecidos.

O objetivo da análise é compreender as variáveis que envolvem as maiores dificuldades apresentadas pelos vestibulandos, após todo o ciclo de ensino de português. É nossa opção estabelecer quatro faixas, buscando as questões que trouxeram maior dificuldade:

Faixa de nota média das questões	Quantidade de ocorrências	Estabelecimento de faixas
de 1,00 a 0,75	Zero	Ignorada
de 0,74 a 0,5	15 questões	Maior facilidade
de 0,49 a 0,25	23 questões	Intermediária
de 0,24 a 0,00	15 questões	Maior dificuldade

É essencial notar que a nota média mais alta foi 0,71 e a mais baixa 0,02. Não houve nenhuma questão na faixa mais alta, o que nos leva a desconsiderá-la, havendo, então, três faixas. Como o que nos interessa é indicar pontos a serem incorporados ao ensino, optamos por analisar as questões que apresentam maior dificuldade, faixa de 0,24 a 0. A faixa de 0,49 a 0,25 foi estabelecida como faixa média, alcançada medianamente, e a faixa de 0,50 a 0,75 foi o segmento de notas mais altas, não constituindo fator de grande preocupação.

Ao analisar as questões indicadas, percebemos que, em cada questão, geralmente se faz mais de uma solicitação, trabalhando, por vezes, mais de uma habilidade e competência, o que exige do candidato uma atenção maior para a resposta. Também se deve ter em mente a diferença de pontuação de cada questão entre UERJ e UFRJ. Tal diferença tende a levar a UERJ a fazer maior número de solicitações, já que as questões valem 2 pontos, o dobro da UFRJ. Isso nos leva a pensar em algumas hipóteses: o maior número de solicitações ou o tipo de solicitação (habilidade) está diretamente relacionado à média da questão.

Se levarmos em consideração somente a solicitação, a fim de isolarmos o aspecto competências/habilidades, percebemos grande variação nas notas médias das questões:

Questões que apresentam a solicitação	Variam de	Até
Explique / Interpretar	0,65	0,11
Justifique / Analisar	0,61	0,04
Cite/Nomeie/Classifique/ Observar	0,29	0,12

O quadro acima mostra que a solicitação, ou seja, a habilidade solicitada, baseada nas competências, não é suficiente para apresentar o grau de dificuldade, já que a variação é muito acentuada, indo da faixa mais baixa à faixa média ou mais alta.

A quantidade de solicitações em uma mesma questão também poderia ser um fator de dificuldade. Levando em consideração as questões que fazem de 3 a 4 solicitações, temos uma variação de 0,19 a 0,40, sendo só uma abaixo da faixa mediana de 0,25 ponto. Tal resultado mostra que a quantidade de solicitações também não é o fator determinante da dificuldade.

Com essas observações, temos como hipótese que a questão da compreensão de enunciado atrelada ao conhecimento prévio específico deve ser fator de dificuldade. Para isso, selecionamos as questões de maior dificuldade (faixa de 0 a 0,25). Ao analisarmos as questões, abordamos três fatores:

- linguagem utilizada (uso de terminologia conceitual, de fácil compreensão ou não);
- elementos de ancoragem para a compreensão do texto (pistas), o que diminui o grau de inferências necessárias (mais baseada no texto que no contexto ou extratexto);
- conhecimento prévio necessário (linguístico, textual, de mundo ou discursivo).

A seguir, separamos as 15 questões selecionadas. Como se percebe, há variadas solicitações, referentes a distintas competências. Os conceitos/habilidades envolvidos também apresentam diferentes níveis: de aspectos linguísticos a discursivos.

QUADRO IX  
 Questões com nota média inferior ou igual a 0,25  
 UERJ

Prova	Nº	Pontuação		Solicitação	Conceitos / habilidades envolvidos
		Média	Média proporção aproximada		
LPI 2008	2	0,39	0,20	Reescreva oração de 2 maneiras diferentes	relação de sentido/orações subordinadas/conjunções
LPI 2007	5	0,39	0,20	Reescreva/identifique	semântica/conjunções-orações
LPI 2006	2a	0,49	0,25	Aponte	semântica/substantivo
	2b			Reescreva	denotação/conotação
	3a	0,41	0,21	Identifique/defina	comparação: mecanismo de coesão
	3b			Cite	comparação: diferença/semelhança
	4a	0,46	0,23	Explique	semântica de palavras/metáforas
	4b			Indique	intenção do enunciador
LPLB 2008	3	0,31	0,16	Classifique orações/reescreva-as	conjunções, orações, coordenação e subordinação
	4	0,47	0,24	Explícite conteúdos	Subentendidos
	10	0,37	0,19	Indique/Caracterize	variação lgica/uso do diminutivo
LPLB 2007	9	0,22	0,11	Identifique / explique	função sintática / efeito estilístico
LPLB 2006	2	0,37	0,19	Explique-indique/reescreva	atitude enunciativa/sinônimos de palavras
	8	0,24	0,12	Nomeie/Identifique	modos de org. discurso/semântica dos verbos
	10	0,36	0,18	Identifique	tópico textual/substantivos-elementos coesivos

QUADRO X  
Questões com nota média inferior ou igual a 0,25  
UFRJ

Prova	Nº	Pontuação		Solicitação	Conceitos / habilidades envolvidos
		Média	Média proporç aproxim		
LPLB 2008	2	0,024	0,02	Comprove a vitalidade	sufixo diminutivo
	8	0,239	0,24	Identifique	4 processos de formação de palavras/estrutura de palavras
	9	0,038	0,04	Justifique a afirmativa	julgar, relacionando à organização do plano sintático

A seguir, agrupamos questões que solicitam conhecimentos próximos. Inicialmente, destacamos três questões que solicitam conhecimento de orações/conjunções, uso e valores semânticos.

QUESTÃO 2 (LPI 2008) UERJ

Sem ferir a liberdade de expressão, essa medida pode ser um duríssimo golpe na diversidade cultural e política da Internet. (l. 24-26)

A oração sublinhada estabelece uma dada relação de sentido com o restante do período.

Reescreva essa oração de duas maneiras diferentes, substituindo sem por outro conectivo e mantendo a relação de sentido original. Faça apenas as alterações necessárias.

PADRÃO DE RESPOSTA:

Duas das maneiras:

- Embora não fira a liberdade de expressão.
- Mesmo não ferindo a liberdade de expressão.
- Ainda que não fira a liberdade de expressão

A questão acima solicita conhecimento específico de orações subordinadas em relação ao seu valor semântico específico. O enunciado oferece as palavras “oração” e “conectivo”, que poderiam ativar o conhecimento prévio necessário. Os candidatos não conseguiram relacionar a palavra “sem” ao campo dos valores semânticos de orações e conjunções, não estabelecendo o valor semântico concessivo. Isso, provavelmente, decorre da baixa capacidade de percepção semântica do texto, ao pouco exercício ligado à reescrita de orações, o que não criou um conhecimento prévio bem organizado para os candidatos.

Outra questão similar, aplicada no ano anterior, apresentou a mesma nota média (20% do valor da questão). A solicitação é similar, pedindo a reescritura, como a anterior, mas solicitando também a explicitação do valor semântico, o que seria um conhecimento a mais.

#### QUESTÃO 5 (LPI 2007) UERJ

*A vela que ilumina é uma vela alegre.* (l. 4)

O conectivo *que*, além de introduzir uma caracterização para o substantivo *vela*, estabelece relações lógicas entre as duas orações presentes no período acima.

Reescreva esse período de duas maneiras diferentes – sempre substituindo o conectivo *que*, de modo a explicitar dois tipos de relações lógicas entre as orações. A seguir, identifique o tipo de relação estabelecida em cada um dos períodos reescritos.

#### PADRÃO DE RESPOSTA:

Dois dentre os exemplos de reescritura:

- A vela, porque ilumina, é uma vela alegre.
  - A vela, visto que ilumina, é uma vela alegre.
  - A vela, por iluminar, é uma vela alegre.
- } causa
- 
- A vela, enquanto ilumina, é uma vela alegre.
  - A vela, ao iluminar, é uma vela alegre.
  - A vela, iluminando, é uma vela alegre.
- } tempo
- 
- A vela, se ilumina, é uma vela alegre.
  - A vela, caso ilumine, é uma vela alegre.
  - A vela, desde que ilumine, é uma vela alegre.
  - A vela, à medida que ilumina, é uma vela alegre.
  - A vela, à proporção que ilumina, é uma vela alegre.
- } condição
- } proporção

Os vestibulandos, em sua maioria, apresentaram dificuldades ao resolverem a questão, evidenciando a pouca habilidade e baixo conhecimento prévio específico para realizar a tarefa, o que traz problemas também para os aspectos de coesão e coerência dos textos escritos. É importante lembrar que o uso de conjunções é desenvolvido tradicionalmente na escola, já incorporado aos livros didáticos. Talvez o processo se restrinja à reprodução mecânica, sem o aluno perceber que o processo de subordinação permite uma variedade de relações semânticas distintas.

#### QUESTÃO 3 (LPLB 2008) UERJ

Considere a seguinte passagem:

*mesmo contrariando Ortega y Gasset, mesmo reconhecendo o interesse dum certo lado da obra de Murilo, o lado mais realista, não o situo no plano dos outros três pintores.* (l. 35-39)

Classifique as orações reduzidas quanto à circunstância adverbial que expressam. Em seguida, preservando esse sentido, reescreva as orações com tempo e modo adequados, coordenando-as por meio de uma conjunção aditiva.

## PADRÃO DE RESPOSTA:

Concessivas.

Ainda que (embora, não obstante, mesmo que) contrarie Ortega y Gasset e reconheça o interesse dum certo lado da obra de Murilo, o lado mais realista, não o situo no mesmo plano dos outros três pintores.

A questão 3 (LPLB 2008) envolve o uso de valores semânticos concessivos como a questão 2 (LPI 2008), acrescido da “coordenando-as por meio de uma conjunção aditiva”, pista dada no enunciado, para a reescritura do período composto. Além disso, o fragmento dado começa com “mesmo contrariando”, indicando que poderia ser relacionada à locução conjuntiva “mesmo que”. O percentual da média da questão é próximo das demais, mostrando a pouca habilidade dos vestibulandos com o tipo de solicitação.

Apesar das indicações aparecerem no texto, acreditamos que o rendimento esteja ligado a dois fatores: baixo conhecimento prévio específico, não conseguindo estabelecer para si a solicitação realizada, por não conseguir compreender as pistas dadas, e dificuldade de aplicação de tal conhecimento para a solução de problemas de ordem prática.

A questão abaixo relaciona o aspecto estilístico do uso da letra minúscula inicial ao conhecimento de mundo de cunho social.

## QUESTÃO 2 (LPI 2006) UERJ

No conto de Victor Giudice, o personagem principal da história chama-se João.

A) Aponte duas justificativas para a forma particular com que se encontra grafado o nome desse personagem ao longo de todo o texto.

B) João transformou-se num arquivo de metal. (l. 39)

Reescreva a oração acima, eliminando o cunho “fantástico” nela presente, mas conservando seu valor denotativo.

## PADRÃO DE RESPOSTA

a) A perda da identidade do personagem em função de sua acomodação aos abusos que lhe são impostos no trabalho. O personagem pode ser considerado o representante de uma grande massa anônima de empregados que são explorados no ambiente de trabalho.

b) Uma dentre as orações:

- João aceitou passivamente a exploração.
- João transformou-se em um escravo do trabalho.
- João submeteu-se às imposições de seu empregador.

Quanto ao aspecto linguístico que envolve a questão, não se conseguiu operar com os conceitos de substantivo próprio e comum, indicando, então, que “João” perdeu a condição de pessoa (uso de maiúscula inicial). Além disso, é necessário observar contexto discursivo (condição social), para se organizar a resposta da letra “A”. A letra “B” demanda capacidade linguística básica de expressão verbal, notando que a frase proposta não trata de uma realidade

concreta, mas de linguagem figurada. Com isso, deveria utilizar a linguagem escrita formal denotativa. Assim, tal como na resposta anterior, era necessário notar as relações sociais de trabalho. A nota média foi 0,25 ponto, o que provavelmente se deveu à dificuldade de leitura em outras perspectivas, menos concretas, por não levar em conta a especificidade do texto literário proposto, além da aplicação de conhecimentos linguísticos ao seu uso textual-discursivo.

Como a questão anterior, as outras duas abaixo demandam também conhecimentos ligados ao contexto (aspectos sociais) e conhecimentos linguísticos e textuais.

QUESTÃO 3 (LPI 2006) UERJ

O homem de grandes negócios fecha a pasta de zíper e toma o avião da tarde. O homem de negócios miúdos enche o bolso de miudezas e toma o ônibus da madrugada. A mulher elegante faz Cooper e sauna na quinta-feira. A mulher não elegante faz feira no sábado. (l. 1 - 3) Na passagem citada, estão implícitas comparações, que se constroem por meio de um mecanismo de coesão determinado.

- A) Identifique e defina o mecanismo de coesão que estrutura essas comparações.
- B) Cite uma diferença e uma semelhança entre os elementos comparados.

PADRÃO DE RESPOSTA:

- A) Paralelismo. Apresentação de estruturas sintáticas semelhantes.
- B) Diferença: os elementos comparados representam classes sociais diversas. Semelhança: os elementos comparados seguem um modo geral de organização, uma rotina imposta por diferentes grupos sociais.

Para a boa realização da questão, o vestibulando deve ter domínio de conhecimentos textuais, para perceber a repetição do padrão sintático, notando o paralelismo. Ele só perceberá tal fato se também inferir conhecimentos de mundo seus, de cunho social, de nível discursivo, texto na construção de sentido (letra A). Para a segunda parte da questão, precisa explicitar semelhanças e diferenças numa perspectiva social, a partir da inferência de diferença de classes, que, distintamente, se impõem sob o jugo da rotina produtiva.

No texto dado na prova, igualmente narrativo, não há menção explícita a questões sociais, o que leva a uma maior dificuldade, acrescida da falta de indicações sobre esse aspecto no enunciado.

A questão abaixo também segue a perspectiva social, apresentando dificuldade de leitura, já que, pelo que parece, os candidatos não notaram o enfoque dado. Na primeira parte da questão, letra “A”, é solicitada a explicitação, com uso de linguagem formal denotativa, do uso metafórico de duas palavras, que imageticamente se encaixam na relação complementar sociedade x indivíduo. O

enunciado dessa parte apresenta o termo “metaforicamente”, bastante usado em ambiente escolar.

QUESTÃO 4 (LPI 2006) UERJ

Há que readaptá-lo depressa à engrenagem familiar e social, apertar esses parafusos docemente frouxos.

(l. 12 - 13)

A) No fragmento acima, as palavras engrenagem e parafusos são usadas metaforicamente.

Explique o sentido que cada uma dessas palavras assume no texto.

B) Indique o ponto de vista do enunciador do texto sobre a ideia de transgressão às normas estabelecidas e retire do fragmento em destaque a palavra ou expressão que comprova esse posicionamento.

PADRÃO DE RESPOSTA

A) Engrenagem: relaciona-se com a ideia de modo de organização e controle da sociedade, que deve funcionar em perfeita ordem. Parafusos: referem-se aos indivíduos que participam dessa engrenagem e que devem mantê-la em funcionamento perfeito (ou referem-se à mecanização do homem na sociedade).

B) O enunciador aceita/defende a rebeldia, como fuga às imposições do sistema social. *Docementel docemente frouxos.*

Na segunda parte, há o uso de “o ponto de vista do enunciador do texto”, o que deve trazer dificuldade para parte dos candidatos, já que os termos enunciação e enunciador não figuram, em geral, nem no discurso dos professores em sala, nem nos livros didáticos, que incorporaram alguns termos ligados à Análise do Discurso (aspectos discursivos, modos de organização do discurso, dentre outros). Além disso, a expressão “transgressão às normas estabelecidas” não explicita o aspecto social relativo à expectativa social. Tais fatores, em conjunto, contribuem para o baixo rendimento, evidenciando algumas dificuldades após a formação escolar.

A questão 4 abaixo também exige a percepção do que não aparece explicitamente no texto:

QUESTÃO 4 (LPLB 2008) UERJ

Não examinava nem cheirava:

(....)

O bicho não era um cão,

Não era um gato,

Não era um rato.

O conjunto de versos acima remete a dois conteúdos subentendidos, correspondentes a conhecimentos, crenças ou valores do senso comum.

Explicita esses dois conteúdos.

PADRÃO DE RESPOSTA

Certos animais cheiram o alimento antes de ingeri-lo.

O normal é que alimentos jogados no lixo sejam consumidos por cães, gatos e ratos.

A dificuldade apresentada na questão para os candidatos é operar com um conceito explícito no programa da UERJ, mas que ainda é pouco trabalhado no ambiente escolar: “pressuposto” e “implícito”. Oriundos da aplicação de estudos de Ducrot (1987), tais conceitos ainda não chegaram aos livros didáticos, embora fundamentais para a formação do indivíduo, pois possibilitam uma leitura crítica, compreendendo o discurso para além das marcas linguísticas apresentadas.

As três últimas questões trabalhadas indicam uma necessidade de se voltar para a integração das estratégias de leitura, ligadas ao conhecimento prévio, pois só assim os candidatos realizarão inferências na perspectiva solicitada pelas bancas de vestibulares.

As duas próximas questões relacionam aspectos discursivos (ou enunciativos) aos elementos linguísticos.

#### QUESTÃO 2 (LPLB 2006) UERJ

O poema de Carlos Drummond de Andrade apresenta um conjunto de instruções para o fazer poético que podem ser distribuídas em duas partes, conforme a mudança de atitude enunciativa do eu lírico.

A) Explique em que consiste essa mudança e indique o recurso gramatical que a explicita.

B) Uma dessas instruções refere-se ao corpo, tão infenso à efusão lírica (v. 4).

Reescreva este verso, substituindo por sinônimos as palavras sublinhadas e procedendo às alterações necessárias.

#### PADRÃO DE RESPOSTA:

A) O eu lírico passa da recusa/rejeição à proposta/recomendação. Emprego de formas imperativas, negativas e afirmativas.

B) Uma dentre as alternativas:

- avesso à emoção lírica
- contrário ao arrebatamento lírico
- incompatível com a veemência lírica

Na questão acima, aparece, mais uma vez, um termo ligado à enunciação, “atitude enunciativa do eu-lírico”. Aplica-se aqui a mesma exposição realizada para a questão anterior, sendo que a diferença é poder compreender a questão por “atitude do narrador”. Para resolver a questão, era necessário perceber o aspecto as marcas linguísticas do uso do imperativo, primeiro negativo, depois afirmativo, como forma de mudança. Mais uma vez, o fator de dificuldade pode ligar-se ao que não é explícito, já que o texto base é um poema que não apresenta elementos explícitos em que os leitores menos capazes se pudessem apoiar. O enunciado da letra “B” é bastante acessível, a dificuldade está ligada ao acervo vocabular dos candidatos que não conseguiram, por meio do co-texto, estabelecer a sinonímia.

A questão, a seguir, solicita conhecimento textual, relacionando a sua progressão a elementos coesivos. O enunciado é claro e necessita-se de um exercício de leitura inicial, estabelecer o “tópico textual predominante” de cada parte do texto. Para isso, o leitor precisa de uma visão global do texto e sua progressão, para estabelecer as partes. Depois, cobra-se a percepção prática do texto, com o levantamento de elementos coesivos, a relação das palavras indicadas. A dificuldade não parece estar no enunciado, mas na falta de conhecimento textual teórico e prático, o que, de fato, ainda se encontra em expansão nas aulas de português e em materiais didáticos.

QUESTÃO 10 (LPLB 2006) UERJ

A progressão temática de A era do automóvel se dá em duas etapas, cada qual caracterizada por um tópico textual predominante.

Identifique:

A) o tópico predominante em cada uma das etapas;

B) dois substantivos que explicitam lexicalmente a coesão entre essas duas etapas.

PADRÃO DE RESPOSTA:

A) Primeira etapa: automóvel. Segunda etapa: transformação da linguagem.

B) *Reformador e reforma.*

A questão abaixo solicita reconhecimento de modos de organização do discurso, presentes em duas partes do texto. Depois, requer a indicação de características semânticas e gramaticais do verbo.

QUESTÃO 8 (LPLB 2006) UERJ

Predominam no texto IV dois modos de organização do discurso: um caracteriza o primeiro parágrafo, e outro, o restante do texto. Como consequência, particularidades semânticas e gramaticais distinguem esses dois segmentos.

A) Nomeie esses modos de organização do discurso.

B) Identifique as características semânticas e gramaticais das formas verbais presentes em cada um desses segmentos.

PADRÃO DE RESPOSTA:

A) Modo narrativo no primeiro parágrafo e modo argumentativo (ou dissertativo) no restante do texto.

B) 1º segmento: verbos de ação/ tempo passado; 2º segmento: verbos de estado/ tempo presente

O termo “modos de organização do discurso” ainda não é tão divulgado nos meios escolares, embora os termos “narração”, “descrição”, “dissertação” e “argumentação” o sejam, levando a certa dificuldade de compreensão, se não o tiver relacionado esquematicamente aos seus tipos (conhecimento prévio organizado). Dessa forma, não conseguirá fazer as inferências esperadas. A segunda parte cobra conhecimento linguístico específico acerca do uso de verbos. Separar aspecto semântico de gramatical indica um nível de conhecimento gramatical mais

aprofundado, fazendo, por vezes, não compreender o que se espera dele. Acreditamos que os candidatos tenham os conhecimentos indicados nas respostas, mas a dificuldade parece estar na leitura do enunciado de forma coerente, levantando, por meio de conhecimento prévio, as inferências que relacionem enunciado à expectativa de resposta. É importante notar que o conhecimento linguístico necessário para as provas carece de esquematização prévia por parte do candidato.

As duas próximas questões exploram conhecimentos de estrutura e flexão de palavras, relacionando-as ao uso da língua de formas distintas.

QUESTÃO 2 (LPLB 2008) UFRJ

O sufixo (z)inho, empregado repetidamente na passagem “festinha no rostinho delazinha”, é de enorme vitalidade na língua. Comprove essa vitalidade, no plano morfológico, a partir do uso do diminutivo nos vocábulos da referida passagem.

PADRÃO DE RESPOSTA

A vitalidade do sufixo (z)inho no plano morfológico fica comprovada por sua aplicação não só a bases nominais (substantivos e adjetivos), como em  *festa*  e em  *rosto* , mas também a outras bases menos usuais, como, por exemplo, a pronomes, como em  *(d)ela* .

QUESTÃO 10 (LPLB 2008) UERJ

Em  *E o longo vale de florinhas cheio*  (v. 17) temos uma forma diminutiva no plural. Este plural pode ser expresso por outras duas formas.

Indique-as e caracterize a diferença entre as três de acordo com a variedade de usos da língua.

PADRÃO DE RESPOSTA

*Florzinhas*  e  *florezinhas* .

*Florzinhas*  é a forma usual na língua falada espontânea;  *florezinhas*  é a forma considerada padrão e, como tal, recomendada pelas gramáticas normativas;  *florinhas* , por sua vez, é forma que praticamente não se ouve hoje em dia, mas é encontrada na língua literária.

A questão 2 (UFRJ) teve baixíssima nota média (0,04 ponto). O enunciado já destaca o fato da língua, o uso do sufixo, que, em geral, apresenta conhecimento mais amplo. A dificuldade encontrada deve-se relacionar ao uso de “Comprove”, habilidade mais exigente, pouco usada em provas de Língua Portuguesa, associada à baixa capacidade dos candidatos de realizarem inferências, a partir do termo “vitalidade”, relacionado à explicitação do conhecimento organizado a partir de “estrutura de palavras”, explicitando a extensão de uso não só a nomes, mas também o expandindo para outras classes como a de pronomes. Outro aspecto pode ligar-se à falta de conhecimento dos processos da língua relacionados ao seu uso pragmático.

Já a questão 10 (UERJ) trabalha com a variação linguística, solicitando aos candidatos os usos normativo, coloquial e literário. Apesar de não existirem termos de difícil compreensão no enunciado, houve, por parte dos candidatos, o não reconhecimento do uso literário de “florinha” e o não conhecimento do uso normativo do diminutivo plural de flor. A média baixa da questão aponta para uma dificuldade com cobranças mais específicas do conhecimento linguístico.

O conhecimento linguístico ligado ao uso pragmático parece também um fator de dificuldade recorrente. A questão abaixo ratifica essa posição.

QUESTÃO 9 (LPLB 2007) UERJ

Observe os adjetivos sublinhados nas seguintes passagens dos textos II e III, respectivamente:

*e livre se foi marrom para o telhado.* (l. 8)

*Vai-se embora o negro-preto, voando barulhento que nem máquina de trem de ferro* (l. 21)

Ambos exercem a mesma função sintática, mas apenas no exemplo extraído do poema a construção gramatical surpreende o leitor com um efeito estilístico especial. Identifique a função sintática comum aos adjetivos sublinhados. Em seguida, explique por que o efeito estilístico é surpreendente apenas no exemplo extraído do poema.

PADRÃO DE RESPOSTA

Predicativo do sujeito.

O adjetivo marrom indica a cor natural do pássaro, mas empregado como predicativo serve para qualificar o movimento.

A questão 9, acima, mostra a dificuldade de relacionar o conhecimento sintático, indicado no enunciado pelo termo usual “função sintática”, ao seu uso estilístico no texto, explicitando-o. O candidato precisa notar que “marrom”, característica do pássaro, pela sua posição na frase, pode se relacionar ao ato de ir (voo), criando um efeito inusitado.

Após as análises, verificamos alguns pontos. Não só habilidades e competências estão relacionadas às dificuldades das questões de vestibulares. Uso e solicitação de aspectos linguísticos mais específicos comprometem a realização das questões. Percebeu-se o baixo grau de conhecimento linguístico de morfologia; algumas questões de baixa média geral giravam em torno disso. A aplicação de processos linguísticos relacionados a efeitos e necessidades discursivas ainda é um campo que precisa de mais divulgação e aprofundamento no ambiente escolar.

Em relação à leitura, percebe-se, a partir das questões, que a falta de conhecimento prévio esquematizado – o que se deve conseguir por meio de estudo – é um dos principais fatores que conduz ao baixo rendimento, tanto na não

associação de terminologia mais técnica com os termos de domínio, como também na impossibilidade de inferências esperadas, levando o candidato a inferências sem base textual ou à não compreensão do solicitado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, pretendemos trazer ao campo acadêmico as provas discursivas de Língua Portuguesa como material importante não para avaliar o ensino de forma direta, mas como instrumento relevante para a percepção do ensino em geral.

Apesar das reclamações encontradas em relação ao processo de seleção do vestibular e de sua influência negativa no ambiente escolar, é necessário ratificar o aspecto positivo e pedagógico que o vestibular traz para a sociedade.

Em relação ao caso específico de língua portuguesa, os programas dos vestibulares, assim como suas provas, alinham-se com os PCNs e com propostas teóricas que mudaram a concepção de língua e o seu ensino, incorporando-se gradativamente ao ambiente escolar e aos livros didáticos.

Ao realizar as suas cobranças, as bancas de vestibulares demandam um ensino mais adequado às necessidades de formação dos indivíduos, chegando, por vezes, a definir língua e gramática, como já indicado na análise dos programas, por meio dos quais haverá também para o professor, principalmente do Ensino Médio, indicações de necessidade de atualização.

Durante a pesquisa, notamos também a relação histórica entre o processo do vestibular e o ensino secundarista/de 2ºGrau/médio. As legislações estão ligadas aos processos de desenvolvimento e constituição do país. Com a ampliação da escolarização e universalização do Ensino Médio, há uma demanda maior em relação aos cursos superiores. É certo que há um afunilamento nessa progressão, mas é fundamental também constituir essa história que hoje está fragmentada e vai-se perdendo. Os diferentes processos por que passaram as concepções de vestibular relacionam-se com os momentos históricos, recentemente há a oposição ditadura x autonomia das universidades/processo de democratização. De certa forma, a organização histórica, ainda que breve, pretende contribuir para o resgate desse processo.

Uma das motivações para a criação do projeto que se concretizou em tese era verificar se havia algo realizado pelas provas de vestibulares que tivesse em desacordo com as propostas e procurar entendê-las a partir do processo de leitura, do conhecimento necessário.

Com o desenvolvimento do trabalho, notamos que as solicitações realizadas pelas provas estavam, sem nenhuma exceção, de acordo com os programas e com as legislações e propostas educacionais para o ensino de Língua Portuguesa.

Em relação à compreensão das questões e de suas dificuldades, percebemos que o processo de leitura exigido pelo vestibular demanda, como já apontado, várias capacidades. A indicação de respostas nas provas discursivas deve partir de um leitor atento, crítico e estratégico. Não cabem aqui várias possibilidades de leitura de um texto, mas a leitura estratégica é suficiente para a solução de questões propostas. Para isso, são necessários vários tipos de conhecimentos prévios. O conhecimento linguístico que operacionaliza a leitura básica; o conhecimento textual, organizador de macroestruturas e seu funcionamento; o conhecimento de mundo, organizado pela exposição a vários meios, inclusive a escola que possibilita a esquematização de saberes; e o conhecimento discursivo, que opera sobre a interação social, partindo de uma necessidade concreta e prática de comunicação.

O conhecimento prévio possibilita as inferências, lacunas deixadas no texto, a serem supridas pelo leitor. Em sua maioria, as inferências solicitadas na prova são de nível textual e procuram, por meio do conhecimento do leitor, explorar sentidos e elementos do texto, o que se deve principalmente ao contexto de uma seleção muito disputada, que precisa, por questões operacionais, objetivar as possibilidades de respostas, para cumprir prazos. As inferências de base contextual são também necessárias para perceber o contexto social e discursivo presentes nos textos da prova, as relações de poder, as situações comunicativas.

O conceito de leitura aplicado às provas de vestibular contempla o nível discursivo, sendo necessário o leitor estratégico, capaz de notar as ausências, como elementos importantes para a significação do texto. Implícitos, pressupostos e intertextualidades são elementos presentificados por esse leitor. O processo de leitura pressupõe vários domínios de conhecimento, integrando a língua como elemento formador e concretizador da comunicação, diretamente relacionada à situação de comunicação, norteadora das escolhas linguísticas.

A gramática, por sua vez, é um conhecimento regular necessário para organizar a língua. As provas solicitam o conhecimento gramatical em vários níveis, o linguístico, o textual e o discursivo. As questões requerem tanto o conhecimento gramatical espontâneo, como o escolarizado, em suas perspectivas descritiva e normativa.

Dessa forma, os conceitos de gramática, língua e leitura são conceitos que interagem entre si, estando de acordo com as indicações dos PCNs, que organizam o ensino no país.

As questões analisadas no subitem 4.1 nos mostram que a maior parte das questões integra conhecimentos e habilidades de níveis diversos. O conhecimento prévio linguístico é necessário para compreender o textual e o discursivo e estes são necessários para a compreensão do primeiro; sem o conhecimento de mundo organizado não é possível compreender os textos presentes na prova, incluindo os enunciados. Também é importante notar a gama de conhecimentos solicitados pelas questões, o que sinaliza, para o egresso do Ensino Médio, a necessidade de estudo, conhecimento e esforço, indispensáveis ao ingresso na universidade e também ao seu desenvolvimento.

As principais conclusões, na análise das provas, são: as questões das provas analisadas estão de acordo com os programas publicados pelas universidades e com os PCNs; o nível de exigência é graduado, conforme as competências e habilidades variadas; o conhecimento prévio organizado e esquematizado é fundamental para a realização de inferências adequadas.

Pedagogicamente, acreditamos que as provas de vestibulares são um bom instrumento para a docência, devendo ser mais conhecidas e incorporadas ao cotidiano escolar. A atual indicação, presente em muitos estabelecimentos, de só se voltar para o vestibular no último ano de Ensino Médio atrapalha o desenvolvimento do aluno.

Atualmente, existe a preocupação de as bancas de vestibulares dialogarem com as escolas e os alunos. Isso se concretiza pelas visitas de participantes de bancas e de comissões de vestibular a escolas, pela criação dos manuais do candidato e revistas, como a “Revista Eletrônica” da UERJ. É essencial, ainda, expandir as discussões e aumentar o acesso de candidatos e professores às concepções de ensino das bancas.

Em relação às questões que apresentaram notas médias baixas, notamos alguns fatores a serem mais trabalhados em ambiente escolar: o aprofundamento do conhecimento gramatical e sua aplicação pragmática, incluindo o maior domínio de termos conceituais, necessários para a expressão dos fatos da língua; dificuldade de acesso ao que não está marcado no texto, aspectos ligados ao contexto, a pressupostos, intertextualidades, dentre outros; melhor esquematização e

relacionamento entre conhecimentos e habilidades, para propiciar a capacidade de se sair do “decoreba escolar”, artifício ainda muito utilizado pelos alunos. Esses aspectos capacitarão melhor os estudantes a realizarem as inferências para a leitura de textos em geral e também dos enunciados das provas, dando a eles uma real possibilidade de concorrerem para a vaga na universidade pública.

Acreditamos, por fim, ser esta tese uma possibilidade para o trabalho continuado que pense a inter-relação do vestibular com o Ensino Médio. A pesquisa realizada possibilitou uma análise histórica e teórica dessa inter-relação no contexto específico de Língua Portuguesa, enfatizando a necessidade de elaborar propostas de ensino adequadas. A partir daí, pretendemos desenvolver pesquisas que enfoquem o aspecto empírico dessa discussão, construindo, assim, propostas de ensino que capacitem o aluno a obter melhores resultados nos exames de seleção para o nível superior. Isso só ocorrerá com uma revisão de currículo do Ensino Médio, no qual seja especificado o grau de aprofundamento dos conhecimentos prévios necessários, incorporando de forma prática as habilidades e competências relacionadas à leitura.