

UMA ANÁLISE PRELIMINAR DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES LINGUÍSTICAS RELEVANTES PARA O EGRESSO DO NÍVEL MÉDIO

Silvone Fernandes Melchior Silva

Pós-Graduação/ Universidade Federal de Goiás – UFG
silvia.melchior@hotmail.com

Vânia Cristina Casseb Galvão

Universidade Federal de Goiás – UFG
vcasseb2@terra.com.br

Resumo

O presente trabalho visa verificar como e quais competências e habilidades linguísticas são mais requeridas nas provas de Língua Portuguesa dos Processos Seletivos da Universidade Federal de Goiás e da FUVEST – Fundação para o vestibular. O propósito é mapear os conhecimentos/conteúdos linguísticos mais abordados nesses processos seletivos e, que, portanto, podem ser ditos relevantes para o ensino de Língua portuguesa no Ensino Médio preparatório para o vestibular. Esta pesquisa é o embrião de um projeto que pretende distinguir conteúdos e métodos de avaliação que favoreçam a constituição de um perfil adequado ao ingressante no ensino superior brasileiro.

Palavras-chave: Competências e habilidades linguísticas; Processos Seletivos; Conteúdos/conhecimentos linguísticos.

Abstract

The current project aims to verify how and which linguistic competences and abilities are often required in the Portuguese language exams of the selective processes of Universidade Federal de Goiás and of the Fundação para o “Vestibular” (FUVEST). The objective is to point out the most approached linguistic knowledge/subjects in those selective processes and that, this way, may be relevant to the Portuguese language teaching in preparatory high school. This research is the embryo of a project that intends to distinguish contents and methods of evaluation that



favor the constitution of an adequate profile to students who are being admitted in the Brazilian higher education.

Keywords: Linguistic competences and abilities; Selective Processes; Linguistic knowledge/ subjects.

Considerações Preliminares

O ensino médio, com a sua denominação topográfica – o que está no meio, entre o fundamental e o superior, apresenta uma notória dificuldade de clarificação de seus objetivos. Em parte, isso se deve ao seu papel na mobilidade social e à delicada opção entre o término da vida escolar e/ou ingresso no mercado de trabalho e a continuação dos estudos em nível superior. Tal situação gera inúmeras indagações, entre as quais, a primeira diz respeito à finalidade do ensino nesse nível: formação cidadã, preparação para o mercado de trabalho, preparação para o vestibular? – que não são mutuamente exclusivas. Outras indagações derivadas destas são elaboradas em termos de democratização educacional e de oportunidades de mobilidade social. Terminado o ensino fundamental, o jovem brasileiro tem algumas opções para seguir sua formação escolar e uma delas é o ingresso em um curso superior acadêmico.

Neste trabalho, enfocamos a alternativa mais recorrente, se não a mais desejada pelos jovens brasileiros, egressos do ensino médio, o ingresso em um curso superior de uma instituição pública, ou melhor, enfocamos o processo avaliativo para esse ingresso, o tradicionalmente conhecido “Vestibular”.

Serão analisadas provas de dois importantes processos seletivos do Brasil. Um de repercussão nacional, o vestibular da FUVEST, que abriga candidatos às duas instituições de ensino superior no estado de São Paulo, a Universidade de São Paulo (USP) e da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo; e outro, de repercussão regional, no Centro-Oeste do Brasil, o processo seletivo de ingresso na Universidade Federal de Goiás (UFG). Quanto ao número de candidatos inscritos, o vestibular da FUVEST é o maior do Brasil. No ano de 2011, as inscrições, em número recorde, totalizaram 132.969 candidatos para 10.652 vagas.¹

¹ O vestibular da UFG teve, em 2011, um número de 34.728 candidatos para vagas.



Nesta discussão um aspecto que ganha relevo é a significação dos currículos. Quanto mais heterogênea a clientela que chega ao ensino médio, mais se deverá cuidar para que os currículos sejam significativos para a sua realidade. Isso não significa que eles se restrinjam ao mundo particular de cada aluno, mas que abram caminho para perspectivas mais amplas de conhecimento da realidade.

Nesse sentido, devem-se considerar, então, as dimensões formadoras do sujeito: a complexidade histórica e social e a singularidade. Ou seja, o estudante do Ensino Médio é uma pessoa de um tempo histórico específico, que sofre as influências dos movimentos e das determinações de sua época. É uma pessoa que tem uma origem social, que marca sua constituição como sujeito. Não se reduz, porém, a estas circunstâncias históricas e sociais porque é, também, um ser singular, alguém que interpreta e dá um sentido ao mundo, à sua vida e à sua história. O candidato ao vestibular, em especial, deverá ter uma preparação que o capacite para as exigências de um nível de ensino produtor de conhecimento, fornecedor de material epistemológico para que ele atue em inúmeros segmentos da sociedade.

Nessa perspectiva, a universalização curricular pode representar um ônus para os alunos que são obrigados a estudarem conteúdos que em nada contribuem para sua formação ou para sua atuação em sociedade em função da hiperregulamentação burocrática que se efetiva em certa medida por meio do uso do livro didático como um dos únicos recursos em sala de aula.

Segundo Saviani (2005), essa situação político educacional vem se prolongando no decorrer da história do ensino brasileiro. Como se sabe, o ensino acadêmico elitista abriu-se no pós-guerra para uma ampla e diversificada clientela, que não podia mais ser impedida de nele ingressar. Os filtros, porém, passaram a ser mais sutis: os alunos tinham que se adaptar a um currículo para poucos, rodeado por uma muralha que os separava da vida cotidiana. Os que conseguiram galgá-la e penetrar na cidadela, mas não se integravam plenamente no seu espírito, estavam despreparados tanto para o ensino superior quanto para a vida profissional. Hoje a situação não é tão diferente. Um currículo apinhado, compartimentado, inclui conteúdos selecionados dentre os mais significativos para cada ciência e não para a vida dos alunos.

No ensino de língua portuguesa, essa muralha era fortemente representada pelo domínio de uma tradição normativista e excludente que ignorava as diversidades linguísticas, sócio-historicamente constituídas e a funcionalidade no uso da língua.

Ao tratar das particularidades do ensino de língua portuguesa no Brasil e de



como a Linguística tem combatido um ensino essencialmente voltado para a Gramática Tradicional Castilho (2010, p. 102) explica:

"A força da Gramática Tradicional manifestava-se e ainda se manifesta na convicção de que ensinar Português confunde-se com ensinar Gramática. A base do argumento é que sabendo Gramática escreve-se e lê-se melhor, varrendo-se para debaixo do tapete o ensino do Português-língua materna como uma continuada reflexão sobre a língua, muito mais do que qualquer outra coisa."

As exigências sociais e econômicas do nosso tempo já não se voltam para o homem enciclopédico do século passado. Daí a necessidade de o currículo ser efetivamente propedêutico, no que se refere ao ensino superior, ou aplicado, no que tange à profissionalização. Propõe-se a aplicar os componentes curriculares à educação profissional mais ou menos ampla, com um grande poder de incentivo ao desenvolvimento cognitivo e comunicativo dos alunos. A disciplina ou atividade "Tecnologia" é sugerida, à semelhança de outros países, como uma mistura de ciência, tecnologia, economia e uso de ferramentas de mão. Tudo isso precisa ser cuidadosamente refletido.

Uma tônica que, sem dúvida se destaca, é a da formação e não da preparação: aprender a aprender; desenvolver o raciocínio, a crítica e a criatividade; lidar com coisas práticas, em laboratórios e oficinas; ser flexível, para fazer frente a um futuro incerto. Seria tal orientação formativa o melhor currículo propedêutico para a vida?

As transformações históricas mais recentes e seus reflexos no pensamento pedagógico da década de 1990 trouxeram mais complexidade e urgência na retomada das discussões sobre os conteúdos curriculares e suas relações com o projeto de sociedade que se quer.

Como se vê, essa discussão se acha intimamente ligada à distribuição social do conhecimento via currículos. A submissão de estudantes a variados currículos é uma das mais relevantes características das relações entre os padrões normativos de mobilidade social e a organização dos sistemas educacionais, exigindo dos profissionais da educação uma séria reflexão acerca da real função dos currículos e, conseqüentemente, dos conteúdos trabalhados no ensino médio.

Nesse contexto, surgem indagações que nos levam a refletir acerca das contribuições do currículo e, conseqüentemente, dos conteúdos escolares para a



formação dos alunos que cursam o ensino médio, em especial, no tange o ensino da Língua Portuguesa para o candidato ao ensino superior.

Diante o exposto e apoiadas na perspectiva dos estudos funcionalista, pretendemos investigar, a partir do que vem sendo solicitado em provas do processo vestibular, que conhecimentos lingüísticos são relevantes para o desenvolvimento de competências e habilidades propostas para o Ensino Médio.

Para o desenvolvimento das ações pretendidas cabe, inicialmente, apresentar as competências e habilidade previstas para o aluno do ensino médio nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais –, o perfil esperado para o ingressante no ensino superior tanto na FUVEST, quanto na UFG, e a perspectiva teórica que orientará a análise das provas.

Competências e Habilidades: O que os PCNs Propõem?

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* definem competências seguindo Perrenoud (1990), para quem competência é a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (Nova Escola *apud* Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2000: 30). Mas, como muito bem diz Perrenoud (1999), “não existe uma noção clara e partilhada das competências. A palavra tem muitos significados e ninguém pode pretender dar a definição.”

Nesse sentido, percorreremos o pensamento de alguns autores acerca da definição de competências e habilidades, buscando compreender em que medida esses pensamentos são confluentes ou divergentes.

Segundo Valente (2002), mais do que definir, convém conceituar por diferentes ângulos as noções de competência e de habilidade. A autora afirma que uma competência permite *mobilizar* conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação. Assim, competência não é o uso estático de regrinhas aprendidas, mas uma capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e no modo necessários.

A competência abarca, portanto, um conjunto de coisas. Perrenoud fala de esquemas, em um sentido muito próprio. Seguindo a concepção piagetiana, o esquema é uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação. Não está, entretanto, condenado a uma repetição idêntica, mas pode sofrer acomodações,



dependendo da situação. A competência implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos.

Referindo-se ao fato de que não há sentido em diferenciar competências e habilidades, Perrenoud é enfático.

"Existe a tentação de reservar a noção de competência para as ações que exigem um funcionamento reflexivo mínimo, que são ativadas somente quando o ator pergunta a si mesmo: O que está ocorrendo? Por que estou em situação de fracasso? O que fazer? Etc .

A partir do momento em que ele fizer "o que deve ser feito" sem sequer pensar porque já o fez, não se fala mais em competências, mas sim em habilidades ou hábitos. No meu entender, estes últimos fazem parte da competência... Seria paradoxal que a competência aparentasse desaparecer no momento exato em que alcança sua máxima eficácia" (Perrenoud, 1999: 26).

Diferentemente de Perrenoud, o segundo eixo interpretativo/conceitual diferencia competências e habilidades. Exemplificativos desta postura são os documentos oficiais relativos à avaliação em larga escala, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), nos quais encontramos claramente explicitados e diferenciados os dois termos.

As Diretrizes do Ensino Médio fazem menção às competências básicas, que dizem respeito ao Ensino Médio como um todo; e competências e habilidades relacionadas às áreas de conhecimento sem, contudo, conceituá-las. Nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) do Ensino Médio estão indicadas as competências e habilidades das áreas de conhecimento e de cada uma das disciplinas que delas fazem parte. Também nos PCNs competências e habilidades não são conceituadas.

Resende (2000: 58, 59), que se debruçou longamente sobre o tema "competências", classificou-as em diversas categorias: técnicas, intelectuais, cognitivas, relacionais, sociais e políticas, didático-pedagógicas, metodológicas, de lideranças, empresariais e organizacionais. Recentemente, Perrenoud publicou um livro (1999, na França; 2000, no Brasil), intitulado "Dez novas competências para ensinar", no qual aborda essa dimensão do ensino.

No entanto, existem outros autores que são mais sucintos em termos de



classificação das competências. Macedo (1999), que pode ser considerado intelectual orgânico do Estado, visto que atua como consultor do SAEB e do ENEM, é um deles, diz que competência é uma condição prévia do sujeito, que pode ser herdada ou adquirida.

Braslavsky (1999) introduz uma outra perspectiva na análise das competências e diz utora que as competências podem ser analisadas sob dois pontos de vista: o da pessoa que as desenvolve e a dos âmbitos onde se aplica. Se tomarmos como referência a pessoa que as desenvolve, podemos considerar as seguintes dimensões: cognitiva, metacognitiva, interativa, prática, ética, estética, emocional, corporal. No caso dos âmbitos de realização, podemos distinguir: o âmbito da natureza, o da sociedade, o das criações simbólicas e o das criações artificiais ou tecnológicas.

A autora alerta para o fato de que seja qual for ponto de vista sob o qual analisemos as competências, devemos estar cientes de que os limites são difusos que talvez o mais correto fosse apresentá-las como conjuntos que se interseccionam de forma múltipla, evitando-se uma definição linear.

Como se vê o conceito de habilidade e sua relação com as competências também varia de autor para autor. De acordo com Valente (2000), em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não "pertence" a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes. Se o conceito de competências e habilidades não é unívoco, mais ainda varia o modo como estão sendo tratadas na prática.

Vejamos como os PCNs abordam a perspectiva de competência e habilidades. Como as três áreas de ensino – investigação e compreensão; representação e comunicação; contextualização sociocultural – apresentam interfaces, é possível identificar campos comuns a todas elas, e, portanto, nos PCNs, isso se reflete nas competências e habilidades previstas para cada uma delas. Assim, há um conjunto de competências e habilidades *de caráter mais específico*, que compõem o bloco **Investigação e compreensão**; outro conjunto, relacionado à *representação e comunicação de fatos, idéias, dúvidas*, compõe o bloco **Representação e comunicação**; finalmente, no bloco **Contextualização sociocultural** estão dispostas competências relacionadas à *relação de cada área com a sociedade e a cultura*, como se observa a seguir (*Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1, 2006*).



Investigação e Compreensão

- *Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis etc.).*
- *Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.*
- *Articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos.*
- *Conhecer e usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais.*
- *Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.*
- *Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.*

Representação e comunicação

- *Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.*
- *Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, 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.*
- *Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.*
- *Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.*



Contextualização sociocultural

- *Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social.*
- *Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.*
- *Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.*
- *Entender o impacto das tecnologias da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.*

Nesse contexto, o perfil que se traça para o alunado do ensino médio, na disciplina Língua Portuguesa, prevê que o aluno, ao longo de sua formação, deva segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006:32)*:

- *conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc;*
- *no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não. Dito de outra forma, o aluno deverá passar a lidar com situações de interação que se revestem de uma*



complexidade que exigirá dele a construção de saberes relativos ao uso de estratégias (lingüística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato;

- *construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a lingüística, seja a textual, seja a pragmática. Nesse trabalho de análise, o olhar do aluno, sem perder de vista a complexidade da atividade de linguagem em estudo, deverá ser orientado para compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; as esferas de atividade humana (ou seja, os domínios de produção discursiva); as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto; a configuração formal (macro e microestrutural); os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido. O que se prevê, portanto, é que o aluno tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora ações metalingüísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos lingüísticos), ora ações epilingüísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso lingüístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), conforme o propósito e a natureza da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem construídos.*

Ao propor esse tipo de abordagem, esse documento oficial busca considerar a história de interações e de letramento que o aluno traz para o ensino médio – construída em diferentes esferas sociais de uso da linguagem (pública e privada), inclusive nas experiências sistemáticas de aprendizagem de escrita (produção e compreensão textuais) do ensino fundamental.

Tal perspectiva ecoa nas instituições responsáveis por selecionar o egresso de Ensino Médio e abrigá-lo durante o período de formação superior. A elaboração das questões da prova de língua portuguesa visa alcançar um candidato com determinado perfil, a partir do que é idealizado nos PCNs.



Perfil e Habilidades Esperados do Egresso do Ensino Médio para Ingresso na UFG

Ao analisar as provas dos processos seletivos indicados acima, pensamos ser necessário observar o perfil e as habilidades esperados para o aluno ingressante na FUVEST e na UFG, uma vez que essa definição subsidia a construção do modelo de Processo Seletivo de cada uma dessas instituições e, de certo modo, aponta para um perfil a ser delineado, se não totalmente, mas em parte, pelo Ensino Médio.

A FUVEST espera que os candidatos ao seu vestibular demonstrem as seguintes competências: “leitura e compreensão de diferentes textos, em linguagens diversificadas, capacidade de expressão de seus conhecimentos; reflexões e pontos de vista nas diferentes normas da língua portuguesa, conhecimentos básicos nas áreas de Ciências Humanas, Biológicas e Exatas, bem como em língua estrangeira; espera-se, em suma, que demonstre competência para compreender conceitos, situações e fenômenos, nos referenciais próprios de cada área, além de utilizar esses conhecimentos para analisar e articular informações, resolver problemas e argumentar de forma coerente a respeito das situações apresentadas” (FUVEST – Manual do Candidato, 2011: 47). Essas características identificariam um candidato capaz de apropriar-se adequadamente de conhecimentos, informações e diferentes linguagens, que demonstre capacidade de reflexão e de busca pelo conhecimento ao se deparar com situações-problemas, questões sócio-culturais e conceituais. Logo, o que aparentemente está encarecida é a capacidade de acionar e relacionar conhecimentos e não a memorização de fatos, fórmulas, informações e conceitos, sem que tal exercício não esteja a serviço de um saber reflexivo.

O Manual do Candidato ao Vestibular da UFG é mais delongado na definição do perfil do ingressante. A UFG espera um cidadão com disposição para aprender, que tenha atitude investigativa, crítica e reflexiva, raciocínio lógico, criatividade, consciência de cidadania como sujeito histórico-social, comportamento ético ciência das responsabilidades sociais, base sólida de conhecimentos gerais em nível de ensino médio, inclusive Artes, Filosofia, Sociologia e cultura brasileira; noções de uma língua estrangeira e capacidade de:

1. *atuação nas várias situações comunicativas por meio do uso da linguagem;*
2. *expressão e comunicação, com clareza e coerência;*
3. *análise do desenvolvimento histórico, social, econômico, tecnológico e*



- cultural e suas implicações na produção do conhecimento;*
4. *compreensão do conhecimento de forma contextualizada;*
 5. *abordagem dos conhecimentos da cultura e da linguagem do corpo em seus aspectos sociais, conceituais e vivenciais inerentes à educação básica;*
 6. *abstração;*
 7. *interação;*
 8. *trabalho e produção em equipe".*

(Centro de Seleção da Universidade Federal de Goiás. *Manual do Candidato 2011: 03*)

Observa-se que o perfil esperado para o ingressante na UFG resulta, em certa medida, da perspectiva projetada pelos objetivos do ensino médio, ou seja, levar o aluno a:

- (i) avançar em níveis mais complexos de estudos;
- (ii) integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional;
- (iii) atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social.

A FUVEST e a UFG, esta mais claramente, solicitam um perfil de aluno/candidato inserido e atuante na sociedade, que utilize a língua como um instrumento de inserção e interação social.

Considerando esse perfil, o *Manual do Candidato 2011* solicita do egresso do Ensino Médio para ingresso na UFG as seguintes Habilidades Gerais:

1. *Ler, interpretar e redigir textos.*
2. *Escrever com clareza e coerência.*
3. *Ler, interpretar e identificar diferentes tipos de texto (informativo, técnico-científico, didático, literário, dramático, jornalístico, entre outros).*
4. *Utilizar a norma padrão da língua portuguesa em situações pertinentes e específicas.*
5. *Ler e interpretar textos em uma língua estrangeira.*
6. *Interpretar dados.*
7. *Interpretar e analisar tabelas, figuras e gráficos.*



8. *Lidar com interpretação simbólica.*
9. *Desenvolver cálculo mental.*
10. *Lidar com noções de grandeza.*
11. *Observar, interpretar, analisar e sintetizar.*
12. *Observar, identificar e compreender fatos, fenômenos e processos.*
13. *Elaborar hipóteses.*
14. *Estabelecer relações entre conceitos, fatos, processos e fenômenos.*
15. *Estabelecer relações entre os conhecimentos específicos e o contexto social, cultural, político e econômico.*
16. *Articular e inter-relacionar conhecimentos numa perspectiva de totalidade.*
17. *Analisar, sintetizar e posicionar-se.*
18. *Trabalhar e envolver-se em situações novas.*
19. *Identificar, interpretar, analisar e resolver situações-problema.*
20. *Analisar, contextualizar e propor soluções diante de uma situação-problema.*
21. *Tomar decisões.*

Como é possível observar, a FUVEST e a UFG esperam um candidato atuante para e a partir da linguagem. Mais que um mero reprodutor, repetidor de conhecimento enciclopédico, espera-se do candidato a um curso superior que ele tenha certa independência de pensamento, capacidade de identificar e fazer relações entre conhecimentos, de perceber o dinamismo e a heterogeneidade da linguagem, e de atuar socialmente a partir dos textos que produz e lê.

Uma vez apresentado o perfil desejado para o ingressante nos cursos superiores, em termos de suas capacidades e possibilidades de atuação, pretende-se nas sessões posteriores analisar se as questões apresentadas nas provas requerem as habilidades gerais indicadas. Servirão de apoio para essa análise, princípios da abordagem funcionalista da linguagem.

Princípios para o Trabalho com Língua Portuguesa a Partir da Abordagem Funcionalista

Uma abordagem funcionalista da linguagem tem duas propostas básicas (Cunha, 2008, p; 158): a) a língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico; b) as funções externas influenciam a organização do sistema linguístico. A língua é o reflexo de uma adaptação do falante às situações interativas. Tais características são reconhecidas pelo funcionalismo europeu, Halliday, Dik,



Hengeveld; Mackenzie, pelo funcionalismo norte-americano, Givón, Thompson, Hopper, e pelo funcionalismo brasileiro, Neves, Castilho, para citar alguns nomes.

Essa correlação língua e contexto de uso é especialmente acionada nas propostas oficiais de organização curricular para o ensino de língua portuguesa no Brasil, pois este recebeu um novo enfoque a partir dos avanços dos estudos linguísticos e da chamada revolução do conhecimento, proporcionada pela revolução do desenvolvimento científico e tecnológico, especialmente pela proposta de divulgação de saberes voltados para o uso efetivo da língua e não para as representações linguísticas congeladas em regras de escrita permeadas por valores das elites dominantes.

Para atender a esta nova realidade foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), uma proposta que objetiva que o ensino dessa disciplina amplie o domínio ativo da língua nas diversas situações comunicativas. “O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (PCNs/MEC, 1998: 19).

Nesse contexto, são sugeridas aos agentes de ensino de Língua Portuguesa mudanças significativas em relação à abordagem teórico-metodológica dos conteúdos. É bem verdade que os professores vêm tomando, aos poucos, consciência do verdadeiro papel da língua para a construção da competência comunicativa e da cidadania do aluno em uma perspectiva conciliadora com a abordagem tradicionalista do ensino da língua materna. Essas mudanças, porém, ainda estão distantes do que realmente deveria ser o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras.

Os professores têm, ainda, muitas dúvidas acerca do que deve ser feito em sala de aula, acerca de quais conteúdos são mais relevantes, quais atividades são mais significativas. Na maioria dos casos, eles “pressentem” que algo está errado, mas não sabem bem o que e como eles poderiam “consertar”. A questão fundamental parece ser “como abordar” esses conteúdos.

A Lei de Diretrizes e bases da educação nacional (LDB), no que se refere ao ensino médio, nos artigos 35 e 36, explicitamente, abre portas para um currículo voltado para competências e não para conteúdos. Este currículo ou doutrina curricular tem como referência não mais a disciplina escolar clássica, mas sim as capacidades que cada uma das disciplinas pode criar nos alunos. Os conteúdos disciplinares se concebem assim como meios e não como fins em si mesmos, ou seja, revelam



habilidades.

Entretanto, especialmente em cursinhos preparatórios para o vestibular e para concursos públicos, o trabalho com Língua Portuguesa restringe-se à seleção de questões de provas de concursos passados e à sua resolução, sem a mínima reflexão acerca dos processos envolvidos na compreensão das ideias e dos recursos linguísticos utilizados na composição de textos. Sob o rótulo “interpretação de textos”, encontram-se questões de literatura e de análise gramatical, sem que o professor leve em conta a funcionalidade dos usos da língua para o desenvolvimento textual, apesar de que o domínio da língua está em saber fazer uso da língua em diferentes situações, considerando contextos e interlocutores. O uso depende de conhecimentos sobre a leitura e a escrita, sobre os recursos linguísticos, de conhecimento e domínio de tipos textuais (falar/escrever de um ou de outro modo, de acordo com um ou outro gênero), de identificar o implícito nos textos, sejam eles verbais ou escritos.

Pensando nessa perspectiva de ensino de Língua Portuguesa, a perspectiva funcionalista da linguagem se mostra como uma opção teórica eficiente para a análise aqui proposta. Tal opção se dá por, dentre outros aspectos, considerarmos a ideia de que a análise da língua deve focar a *função* dos elementos linguísticos, os quais devem ser sempre postos em contextos de uso.

Rauber (2005: 13), ao estudar ensino e interdisciplinaridade, propõe a abordagem funcionalista como uma opção epistemológica para o ensino de língua portuguesa a partir dos seguintes princípios: a consideração da língua como instrumento de interação social, da execução de metafunções (ideacional, interpessoal e textual) na interação verbal, da língua em uso, do texto como unidade básica de estudo.

Além disso, o professor, com suporte no aparato teórico funcionalista, pode compreender que as formações decorrentes de mudança e de gramaticalização, por exemplo, são gerais, naturais e dizem respeito à renovação constante da gramática. Sem essas informações, o professor pode ficar com a falsa ideia de que a língua padrão é acrescida somente de novas formações lexicais, de que a gramática do português é única, de que a modalidade oral é uma deturpação ou versão mal acabada da modalidade escrita e de que todos os gêneros textuais apresentam as mesmas estruturas gramaticais, se estiverem escritos em língua padrão.

O professor pode, ao trabalhar com diferentes gêneros de texto e levando em conta o letramento de seus alunos, demonstrar que uma estrutura pode ser aceita em



determinados contextos ou não, dependendo de convenções sociais.

Nesse sentido, a análise linguística, objeto de nossa pesquisa, será tomada como as relações existentes entre as formas linguísticas e os diversos contextos discursivos em que elas se inserem. Pautaremos nossa análise no estudo do uso interativo da língua, pois pensamos ser possível, dessa forma, explicar determinadas regularidades que se observam nesse uso, de acordo com as análises das condições em que os discursos se dão.

Vista essa rápida reflexão a respeito do Funcionalismo, vamos nos deter agora, sob o viés dessa abordagem linguística, à análise das provas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Goiás relativas aos anos de 2009 e 2010.

Análise

As aulas de língua Portuguesa têm seus conteúdos orientados a partir de diretrizes dos novos PCN, que vêm sugerindo, de acordo com o que determinam as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), mudança de posturas educacionais. Esses documentos sugerem, como metodologia para o trabalho com os objetos de ensino de Língua Portuguesa, atividades que envolvam o *uso* da língua, como a produção e a compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos, seguidas de atividades de *reflexão* sobre a língua e a linguagem a fim de aprimorar as possibilidades de *uso*, o que também é implementado via gêneros. Essa abordagem, de cunho funcionalista, concebe a linguagem como recurso de interação social e está interessada na relação entre a estrutura do sistema da língua e seus fins comunicativos e interativos.

Quanto à prática de análise linguística, ressalta-se, no texto dos PCN, que esse não é um novo nome para o ensino da *velha gramática*, mas uma maneira de perceber fenômenos linguísticos constituidores de textos:

"Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida. Os textos submetem-se as regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros" (Brasil, 1998: 78-79).



Diante o exposto, buscamos observar se esta proposta acerca do objeto de ensino de Língua Portuguesa/gramática é materializada nas provas do processo seletivo da FUVEST e da UFG, pois sabemos a grande influencia que as Universidades exercem sobre o Ensino Médio, em especial o preparatório para o vestibular.

Pensando no que nos propõe os PCNEM acerca do ensino de gramática, nesta análise consideraremos como conhecimentos linguísticos, questões em que se faz uso da nomenclatura gramatical com base a verificar a funcionalidade das formas da língua, ou seja, tendem a uma abordagem de fenômenos gramaticais voltada para o uso da língua, seja explícita ou implicitamente.

Aspectos Metodológicos

Para esta pesquisa foram analisadas as provas de Língua Portuguesa dos processos seletivos das universidades já citadas referentes aos anos de 2009-1 e 2, 2010-1 e 2. E 2011 (somente para a FUVEST). Assim, a amostra sobre a qual a pesquisa se debruça é composta pelas provas selecionadoras de ingressantes no ensino superior para os anos letivos de 2010 e 2011.

O objetivo, com isso, é não somente detectar a natureza da avaliação das reflexões sobre língua em cada prova, mas verificar que conhecimentos gramaticais são mais requeridos e que habilidade eles materializam. A escolha de provas aplicadas nos vestibulares nos anos recortados levou em consideração o fato de que já decorrem doze anos do lançamento oficial dos PCNs, o que pressupõe tempo suficiente para a sintonia dos processos seletivos com os documentos oficiais, especialmente quanto à concepção de linguagem e o tratamento da gramática.

Para tal, serão analisadas questões da primeira e segunda fase dos vestibulares elaborados pela Banca Elaboradora do Centro de Seleção da UFG e pela Banca Elaboradora da FUVEST. Para a análise serão consideradas as competências e habilidades atribuídas pelos PCNs: expressão e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural, bem como aquelas constantes dos Programas de Língua Portuguesa dos respectivos Processos Seletivos. Esta análise qualitativa será realizada a partir de uma leitura crítica dos conteúdos dispostos nas questões a partir das premissas teóricas do aparato funcionalista e dos parâmetros curriculares nacionais.



Como já mencionado anteriormente, a opção por analisar questões da UFG e da FUVEST dá-se pelo fato de que dizem respeito a instituições de referência nas regiões em que estão localizadas, sendo vistas como um espaço do qual emana o conhecimento, e, além disso, atendem a um público de diversas camadas sociais, advindo de escolas públicas e privadas. Ainda que não tenham essa finalidade nem essa intenção, acabam dando, por força social, o tom ao Ensino Médio. Não é raro encontrar professores e cursinhos pré-vestibulares que se especializam em exames de uma determinada universidade, isto é, que estudam com afinco as avaliações aplicadas em determinados processos vestibulares para, com isso, apreender as concepções que as norteiam e disseminá-las em suas aulas, passando, inclusive, a utilizar esse conhecimento como argumento para captação de novos alunos nas campanhas publicitárias institucionais.

Resultados Preliminares

Devido ao caráter incipiente desta pesquisa, apresentamos a seguir considerações de caráter predominantemente qualitativo sobre as provas em foco. Etapas posteriores do estudo envolverão considerações mais detalhadas, a discussão de questões específicas e a análise quantitativa. Após a análise de questões da FUVEST, destacaremos questões da UFG.

Análise preliminar das Provas (2009/2010/2011) da FUVEST

A prova de Português visa avaliar a capacidade de ler, compreender e interpretar criticamente textos de toda natureza (literários e não-literários), bem como a capacidade de mobilizar conhecimentos linguísticos na produção de textos que atendam aos requisitos de adequação, correção, coesão e coerência.

O processo seletivo FUVEST é composto por duas fases. A prova objetiva contém 90 questões e versa sobre o conjunto das disciplinas do núcleo comum do Ensino Médio: Português, Matemática, História, Física, Geografia, Química, Biologia, Inglês e contempla algumas questões Interdisciplinares. Todas as questões são de tipo múltipla escolha, com cinco alternativas, das quais apenas uma resposta é a correta. A nota da primeira fase é utilizada somente como critério para a progressão do candidato à segunda fase do vestibular, não sendo, portanto, computada na média final.



A segunda fase compreende três provas de caráter analítico-expositivo, aplicadas em três dias consecutivos, variando, no terceiro dia, de acordo com a carreira.

Para cada carreira, a segunda fase é constituída de três provas analítico-expositivas (com exceção das duas carreiras da Polícia Militar). A primeira delas (Português e Redação) compreende a elaboração de uma redação e 10 (dez) questões de interpretação de textos, gramática e literatura. A prova de Português e Redação vale 100 pontos, sendo 50 destinados à Redação.

A terceira prova é formada por 12 questões de duas ou três disciplinas, a depender da carreira escolhida. Se forem duas disciplinas, serão seis questões em cada uma delas. Se forem três disciplinas, serão quatro questões em cada uma delas. Esta prova, que vale 100 pontos, é obrigatória para todos os candidatos, com exceção daqueles inscritos nas duas carreiras da Polícia Militar.

Das 90 questões da prova objetiva, 10 são de Língua Portuguesa, apesar de no caderno de provas não haver especificação da disciplina abordada. A interdisciplinaridade é pouco visível no conjunto de questões oferecidas, nem mesmo entre Língua Portuguesa e Literatura.

No que se refere aos textos literários, espera-se que o candidato demonstre conhecimento das obras representativas dos diferentes períodos das literaturas brasileira e portuguesa. O conhecimento desse repertório implica a capacidade de analisar e interpretar os textos, reconhecendo seus diferentes gêneros e modalidades, bem como seus elementos de composição, tanto aqueles textos em prosa quanto em poesia. Implica também a capacidade de relacionar o texto com o conjunto da obra em que se insere, com outros textos e com seu contexto histórico e cultural, sem contudo, se estabelecer claramente uma relação entre os estudos literários e os estudos linguísticos.

Quanto à análise linguística, é notável a cobrança dos aspectos gramaticais a partir de uma perspectiva de normatividade. Apesar de a maioria das questões ser abordada a partir de textos, os recursos de natureza lexical, fonética, fonológica, morfossintática, semântica e pragmático-discursiva são tomados, quase que na totalidade, em sua dimensão gramatical normativa, está tomada muitas vezes desvinculada dos usos sociais da língua, contrariando o que é recomendado pelos documentos oficiais da educação. A linguagem não é tomada como interação verbal que reflete as interações sociais e que faz a gramática estar a serviço do texto. Não



são requeridas habilidades que observem como esses níveis de constituição linguística se articulam e contribuem para que os textos produzam os efeitos de sentido pretendidos.

Esta perspectiva pode ser observada na questão 21 da prova de 2010:

“Considerando que ‘silepse é a concordância que se faz não com a forma gramatical das palavras, mas com seu sentido, com a ideia que elas representam’, indique o fragmento em que essa figura de linguagem se manifesta.”

Como opção de resposta há: a) “olha o mormaço”; b) “pois devia contar uns trinta anos”; c) “fomos alojados os do meu grupo”; d) “com os demais jornalistas do Brasil”; e) “pala pendente e chapéu descido sobre os olhos.

As opções de resposta não requerem nenhuma reflexão acerca de como esse recurso linguístico é construído e utilizado no texto, atendo-se apenas para o reconhecimento dessa figura de linguagem. Considerando-se que, na perspectiva funcionalista de Halliday(1973), a unidade maior de funcionamento da língua é o texto, outro aspecto que nos chama a atenção é a descontextualização das frases apresentadas para possíveis respostas. É, no mínimo, um desperdício analisar o processo de silepse em frases isoladas de um contexto maior de significação, uma vez que o contexto situacional e o contexto cultural (Neves, 2010) permite a explicitação de diversos processos envolvidos na produção dos efeitos de sentido que o uso desse recurso favorece.

Nas provas subjetivas, tanto nas questões relativas à Língua Portuguesa quanto à Literatura também prevalece essa perspectiva de análise linguística, é recorrente a solicitação para transcrever trechos, formar frases que derivem de verbo, identificar, etc. Já na literatura são requeridos o reconhecimento das características dos períodos literários, sem, na maioria das vezes se preocupar com Literatura como fator indispensável de humanização e releitura do mundo.

Há uma retomada da análise linguística por meio dos gêneros textuais abordados, contudo o texto não é tomado como maior unidade de funcionamento da língua, no qual as formas desempenham múltiplas funções de acordo com a situação comunicativa, os fatores pragmáticos, semânticos, discursivos e sintáticos envolvidos (Halliday *apud* Neves, 1997:12). Isso pode ser observado na questão 01 da prova da segunda fase da FUVEST/2011:

“Examine esta propaganda de uma empresa de certificação digital (mecanismo de segurança que garante autenticidade, confiabilidade e integridade às informações eletrônicas).



Folha de São Paulo, 16/03/2010

(1) A partir deste enunciado, pede-se:

- a) Aponte a relação de sentido que existe entre a mensagem verbal e a imagem;
- b) Forme uma frase correta e coerente com base em um verbo derivado da palavra “burocracia”;
- c) “Estar com os dias contados” é uma das dezenas de locuções formadas a partir do substantivo “dia”. Crie uma frase em que apareça uma dessas locuções (sem repetir, é claro, a locução utilizada na propaganda acima).

Como se observa, a questão (1) é um exemplo de abordagem envolvendo as dimensões além da decodificação do texto. Ao requerer o processo de derivação no item *b* e a criação de locuções no item *c*, as perguntas exigem a expressão da competência gramatical e da competência comunicativa do aluno.

Outro aspecto que nos chama atenção é o de que, apesar da prova apresentar texto de gêneros variados (crônica, carta, textos literários), na abordagem das questões não se percebe um trabalho envolvendo a constituição estrutural e funcional dos gêneros, que, aparentemente, foram recrutados por constituírem exemplares



textuais.

Das 40 questões analisadas (provas objetivas e subjetivas), todas apresentam pelo menos uma subquestão que aponta para uma abordagem normativista da língua, ou seja, ou partem da apresentação das funções sintáticas, tratando em seguida das partes do discurso ou de classe de palavras; ou partem destas para chegar as suas funções sintáticas.

A prova da FUVEST indica uma tendência fraca quanto à conciliação com os PCNEM. Esse fato é corroborado pelo predomínio da metalinguagem normativista na elaboração dos instrumentos avaliativos.

Análise preliminar das provas (2009 – 2010) da UFG

As provas objetivas analisadas são compostas de 10 (dez) questões de múltipla escolha, já as provas discursivas são compostas por 05 (cinco) questões de caráter dissertativo-argumentativo. Considerando-se os processos relativos a 2009-1 e 2, e 2010-1 e 2, foram analisadas 40 questões objetivas e 20 discursivas.

A análise nos possibilitou observar que notadamente a prova de Língua Portuguesa da UFG observa o refinamento das habilidades de leitura e de escrita tomando a linguagem, tanto oral quanto escrita, de caráter essencialmente social e interativo e a prova segue claramente a orientação da teoria da enunciação bakhtiniana e, portanto, da visão funcionalista da linguagem. Espera-se que o candidato seja capaz de interpretar e produzir textos de diferentes gêneros discursivos, aspecto que retoma o perfil esperado do candidato ao requerer a capacidade/habilidade de atuação nas várias situações comunicativas por meio do uso da linguagem, o que se materializa nas dimensões leitura e interpretação de texto e conhecimento lingüístico, para sermos generalizantes.

Todas as questões apoiavam-se em textos que contemplam diferentes gêneros textuais: charge, textos literários, de divulgação científica, poéticos. Em todas as provas analisadas, são utilizados pelo menos três textos de gêneros diferentes, sendo recorrente a charge, textos literários, textos de divulgação científica, textos publicitários e das artes plásticas.

Ressalta-se, porém, que nas provas analisadas contornou-se o risco de o trabalho com gêneros tornar-se um conteúdo com fim em si mesmo. O reconhecimento do gênero é cobrado sempre associado à sua relação com o contexto



de produção, com os conteúdos que ele mobiliza, e com os aspectos discursivos e interdiscursivos nele presentes.

A exemplo disto tem-se a charge “Sinal dos tempos”, base para as respostas às questões de 01 a 03 na prova objetiva de LP do processo seletivo 2009-1. A charge, que por motivos técnicos não foi possível reproduzir aqui, apresenta pessoas em um restaurante aparentemente voltado para uma clientela rica e um homem se destaca dos demais clientes por estar comendo carne animal. Sob o olhar de censura dos clientes, ele é advertido pelo garçom de que está na ala errada: “Sinto muito, mas o senhor deveria estar na área reservada para carnívoros” (ANGELI. Folha de S. Paulo, São Paulo, p. 2, 08 set. 2008).

As questões de 01 a 03, reproduzidas a seguir, são relativas a esse texto.

— **QUESTÃO 01** —

Na charge, o termo carnívoro sugere uma classificação que

- (A) presume uma dieta alimentar baseada tanto em proteína animal quanto em proteína vegetal.*
- (B) compara os humanos que se alimentam de carne aos animais que são carnívoros.*
- (C) separa os animais da ordem dos herbívoros dos da ordem dos carnívoros.*
- (D) denuncia a fragilidade física daqueles que se alimentam de carne.*
- (E) mostra que as diferenças alimentares não impedem a convivência social em um restaurante.*

— **QUESTÃO 02** —

A charge faz uma crítica aos defensores da alimentação vegetariana, produzindo um efeito de humor e ironia por

- (A) prever novas formas de restrição a práticas de consumo ainda aceitáveis.*
- (B) sugerir hábitos sociais que estão de acordo com as previsões do Apocalipse.*
- (C) recuperar antigos costumes alimentares abandonados pela sociedade atual.*
- (D) propor regras como garantia de boas maneiras à mesa.*
- (E) discriminar o indivíduo que foge dos padrões de vida saudável.*

— **QUESTÃO 03** —

É possível associar a crítica feita na charge à seguinte opinião sobre o tabagismo:

- (A) “Hoje, sabe-se como os receptores cerebrais funcionam. Quem não entende isso, o nervosismo, a ansiedade, não pode combater o tabagismo [...] ‘Respira fundo, conta até dez que passa – a vontade vem, mas depois passa’. Depois de quanto tempo? Isso é um papo idiota”. (J. I., cardiologista. Folha de S. Paulo, 07 set. 2008).*
- (B) “Pelo que me falou, você fuma mais depois do almoço e depois do café. Então você precisa reduzir o café e evitar fumar após o almoço”. (Atendente do 0800 do Ministério da Saúde, respondendo a indagações de um suposto fumante. Idem).*
- (C) “Você não pode obrigar o fumante a parar de fumar. Como você não pode obrigar o prefeito a fazer o programa [de prevenção]”. (L. W. L., diretora do*



Cratod. Idem).

(D) “Considerar o fumante um sintoma de um problema social é desumanizar suas necessidades e direitos. Isso leva a uma cultura em que as pessoas implicam com as outras para obter mudanças”. (T. C., prof. da Universidade de Panw (Indiana-EUA). Idem).

(E) “A gente faz [campanha] educacional sempre. Eu mesmo, no Ministério da Saúde, proibi a propaganda, que era propaganda enganosa (...). Introduzimos as fotos nos maços de cigarro como advertência. E o fumo caiu no Brasil. Agora, precisa continuar as medidas”. (J. S., ex-ministro da Saúde. Idem).

Na primeira questão, exige-se do candidato que, por meio da mobilização lexical, estabelecesse relação entre o léxico carnívoro e os efeitos de sentido que este possibilitava ao texto no qual está inserido. Há a necessidade de se estabelecer uma comparação entre os animais da ordem dos herbívoros e os da ordem dos carnívoros.

Nas questões posteriores, a charge foi retomada a partir da abordagem da construção de sentido apoiados no humor e na ironia instaurados no texto, e no estabelecimento de relações, em diferentes textos, de opiniões/temas que demandavam a habilidade de refletir sobre valores, ideologias e (pré)conceitos que perpassam os enunciados. Na questão (3), destaca-se a habilidade de relacionar opiniões convergentes e divergentes.

Diante disso, observa-se que as referidas avaliações pautam-se na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio no que tange ao trabalho com gêneros textuais. Isso significa que o candidato deve atentar para a maneira como os recursos de natureza lexical, fonética, fonológica, morfossintática, semântica e pragmático-discursiva se articulam e contribuem para que os textos produzam os efeitos de sentido pretendidos. Isto é, o candidato deve reconhecer que os fenômenos linguísticos não existem por si mesmos, eles expressam, via linguagem, os papéis sociais dos interlocutores, o conteúdo de informações compartilhadas, a finalidade da interação, o lugar e o momento da situação comunicativa, aspectos que caracterizam a adoção da perspectiva funcionalista na prova. O trabalho com as questões de análise linguística caminham em direção a uma prática reflexiva/descritiva sobre o ensino de gramática, pois os conhecimentos linguísticos são considerados como constituidores do próprio sistema de regras da língua em funcionamento.

Das 40 questões objetivas analisadas, apenas 09 requeriam habilidades relativas à mobilização de recursos de natureza gramatical, sistêmica, prevalecem na prova da UFG as habilidades interpretativas, que envolvem exercícios de inferências, pressuposto, implícitos etc. Foram requeridos conhecimentos relativos à formação



lexical, à morfossintaxe e à organização pragmática. Contudo, essa mobilização acontece sempre pautada em uma abordagem discursiva, considerando-se a constituição estrutural e funcional dos textos de diferentes gêneros do discurso como representantes de situações comunicativas diversas. A prova pressupõe o entendimento de que a gramática da língua está a serviço da organização desses gêneros. Logo, o eixo principal na análise linguística não é conhecimento de nomenclatura gramatical, mas o uso, a função dos recursos linguísticos na organização dos textos, ou seja, a análise parte do contexto situacional e cultural que aciona a estruturação morfossintática dos enunciados.

Tal perspectiva pode ser observada na questão 10 do PS 2009-1 que se apóia em uma tira de Quino e é solicitado ao candidato que reconheça a funcionalidade do uso das aspas duplas em um dos quadrinhos e perceba que elas demarcam uma outra voz que não a do personagem enunciador, produzindo-se, assim, um efeito de credibilidade ao enunciado. Trabalha-se um recurso ortográfico em sua função discursivo-pragmática.

Os conhecimentos/conteúdos mais solicitados na prova da UFG são a realização de operações morfossintáticas e semânticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar a demonstrar os recursos expressivos nos textos.

Nas provas, as questões centradas na língua estão claramente contextualizadas estabelecendo-se, recorrentemente, uma conexão com as questões de literatura. E, ampliando mais o caráter interdisciplinar da prova, chama atenção a ocorrência de questões envolvendo a tese darwiniana, por exemplo, num claro diálogo com a Biologia.

Essa tendência de análise funcionalista é visível também nas provas discursivas. Nelas são abordados conhecimentos relativos à literatura e a orientação é também discursivo-pragmática. Das 20 questões analisadas, somente 04 mobilizam conhecimentos gramaticais. Há uma variedade de textos verbais e não-verbais: trechos de romances, pinturas, charges, propagandas, sinopses etc. Nenhuma das questões propostas na prova se insere na abordagem tradicional normativa dos estudos da linguagem.

Nessa nova perspectiva, parece-nos que o objetivo maior das provas de língua portuguesa analisadas é o requerimento de competências necessárias a uma interação autônoma e participativa nas situações de interlocução, leitura e produção



textual. Trata-se da ênfase, de acordo com Halliday (1974), ao chamado *ensino produtivo* da língua, em que se privilegia o aprimoramento das habilidades no trato linguístico, preparando o aluno para o exercício pleno da cidadania, que passa, necessariamente, pelo amplo domínio de sua expressão verbal, falada e escrita. Portanto, privilegiam-se o uso social da língua, os contextos de interação verbal, seus atores – falantes e ouvintes – e as condições internas e externas à manifestação linguística.

A prova da FUVEST difere da abordagem apresentada nas provas da UFG: não há questões interdisciplinares e o trabalho de análise linguística é mais compartimentado, ainda voltado para os aspectos estruturais da língua.

Considerações Finais

Apesar de o caráter incipiente desta pesquisa, e da necessidade de uma análise mais aprofundada do fenômeno em recorte, chegamos à conclusão que, pelo menos no âmbito das provas de vestibular da UFG, a cobrança da metalinguagem da gramática tradicional como um fim em si mesma está quase extinta, dando lugar a questões que avaliam a capacidade do candidato de compreender o papel dos elementos linguísticos na estruturação das sentenças e na construção dos sentidos de determinados textos. Característica marcante é a incorporação de questões que se referem à constituição textual e à construção dos sentidos mais globais dos textos, que, portanto, solicitam uma interpretação contextualizada dos usos da língua.

Mas, ainda figuram nas provas de processos seletivos importantes no Brasil, como é o caso da FUVEST, questões em que a gramática é tomada apenas em sua dimensão normativa. Está implícita a necessidade do reconhecimento da nomenclatura gramatical tradicional.

Demonstrando um momento de transição na perspectiva da língua materna no universo escolar, em ambas as instituições, as provas não apresentam “pegadinhas” nem menção ou cobrança de que determinados usos sejam “certos” ou “errados” na “norma culta”, e são abordadas questões que remetem o candidato a várias situações comunicativas por meio do uso da linguagem. Enfocam-se a expressão, a comunicação, a clareza, a coerência, a análise do desenvolvimento histórico, social, econômico, tecnológico e cultural e suas implicações na produção do conhecimento etc.



Referências Bibliográficas

- Antunes, I. (2005). *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola.
- Antunes, I. (2007). *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola.
- Brasil (2006). *Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1*.
- Brasil, LDB. Lei 9394/96 – *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 Jan 2011.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Castilho, A. T. (2010). *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- Centro de Seleção da Universidade Federal de Goiás (2011). *Manual do Candidato 2011*. Disponível em: <<http://www.vestibular.ufg.br>>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- Cunha, A. F. (2008). Funcionalismo. In M. E. Martelotta (Org.), *Manual de lingüística* (pp. 157-176). São Paulo: Contexto.
- Garcia, L. A. M. G. (s/d). Competências e habilidades: você sabe lidar com isso? Educação e Ciência On-line, Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: [Http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm](http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm). Acesso em: 12 jan. 2005
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A. & Stevens, P. (1974). *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes.
- Macedo, L. (1999). *Eixos teóricos que estruturam o ENEM: conceitos principais*. Brasília: MEC/INEP.
- Macedo, L. (2010). *Ensino de língua e vivência de linguagem*. São Paulo: Contexto.
- Neves, M. H. M. (1991). *Gramática na escola*. 2 ed. São Paulo: Contexto.
- Nova Escola (2002). *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC.
- Rauber, A. L. (2005). *Interdisciplinaridade e princípios funcionalistas no ensino de Língua Portuguesa: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Perrenoud, P. (1999a). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (1999b). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes



Médicas Sul.

Resende, E. (2000). *O livro das competências: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade*. Rio de Janeiro: Qualitymark.

Saviani, D. (2005). *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados.