

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTE E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ATIVIDADES DE LINGUAGEM EM TRANSFORMAÇÃO:

O PROCESSO SELETIVO DO COLÉGIO
DE APLICAÇÃO DA UFPE

ANGELA VALÉRIA ALVES DE LIMA

Recife - PE
Fevereiro - 2013

ANGELA VALÉRIA ALVES DE LIMA

**ATIVIDADES DE LINGUAGEM EM TRANSFORMAÇÃO:
O PROCESSO SELETIVO DO COLÉGIO
DE APLICAÇÃO DA UFPE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth
Marcuschi

Recife - PE
Fevereiro - 2013

Catálogo na fonte
Andréa Marinho, CRB4-1667

L732a Lima, Angela Valéria Alves de
Atividades de linguagem em transformação: o processo seletivo do Colégio de Aplicação da UFPE / Angela Valéria Alves de Lima. – Recife: O Autor, 2013.
Xiv+412p.: Il.: fig., gráf. e quadros.

Orientadores: Elizabeth Marcuschi.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC. Letras, 2013.

Inclui bibliografia e anexos.

1.Linguística. 2. Língua Portuguesa- estudo e ensino. 3. Colégio de Aplicação da UFPE. 4. Seleção e admissão. I. Marcuschi, Elizabeth (Orientador). II. Título.

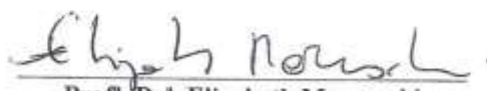
410 CDD (22.ed.) UFPE (CAC2013-46)

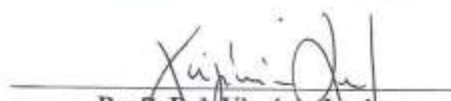
ANGELA VALÉRIA ALVES DE LIMA

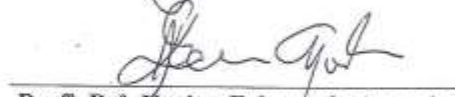
**ATIVIDADES DE LINGUAGEM EM TRANSFORMAÇÃO: O Processo
Seletivo do Colégio de aplicação da UFPE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal de Pernambuco
como requisito para a obtenção do Grau de Doutor
em Linguística em 28/2/2013.

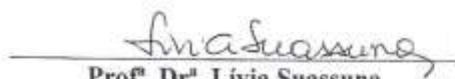
TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. Elizabeth Marcuschi
Orientadora – LETRAS - UFPE


Prof. Dr. Virginia Leal
LETRAS - UFPE


Prof. Dr. Karina Falcone de Azevedo
LETRAS - UFPE


Prof. Dr. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS - UFPB


Prof. Dr. Livia Suassuna
MÉTODOS E TÉC. DE ENSINO - UFPE

Recife – PE
2013

Para Ronnie e Adriano, pelo amor e paciência sempre presentes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e equilíbrio interiores que me fizeram continuar no caminho reto, mesmo quando as adversidades se fizeram presentes.

A Ronnie, por me acompanhar, apoiar e compreender constantemente, com seu amor e dedicação incondicionais, sem os quais eu não poderia viver.

A meu filho Adriano, por seu amor tão puro e sua confiança em mim.

A meus pais, Alcides e Maria, meu irmão, Alcides Júnior, e minhas irmãs, Tereza, Clara e Ana, pelo apoio e estímulo de sempre.

À minha orientadora Prof^a Beth Marcuschi, exemplo de dedicação profissional, que me acolheu como orientanda, dedicando-se a esta tese com leituras e comentários minuciosos, discussões críticas, indicações bibliográficas, paciência e segurança que me fizeram acreditar que tudo daria certo.

Às Profas. Livia Suassuna, Irandé Antunes e Karina Falcone, pela leitura atenta e crítica do meu projeto de doutorado e dos capítulos desta tese, destacando a relevância de meu trabalho, o que elevou minha confiança para realizar esta pesquisa.

Aos professores Benedito Bezerra, Ana Lima, Medianeira de Souza e Karina Falcone, pela leitura crítica e observações pertinentes, na primeira fase de qualificação do doutorado.

A Niege, por sua amizade verdadeira de longa data, pelo companheirismo e apoio em todos os momentos.

A Tereza e Monique Lecoq pela correção do resumo em francês.

À Unidade Acadêmica de Garanhuns da Universidade Federal Rural de Pernambuco, pela liberação parcial de minhas atividades acadêmicas de 2010 a 2012, com o apoio constante do Prof. Marcelo Martins.

À Direção do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, em 2011 e 2012, com destaque para os professores José Carlos, Kátia Barreto e Adriana Rosa, que disponibilizaram os arquivos da instituição para minha pesquisa.

Aos professores e funcionários do Colégio de Aplicação com os quais conversei e que me forneceram informações valiosas sobre o processo seletivo para a 5ª série/o 6º ano da instituição.

Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.

João Guimarães Rosa

RESUMO

Neste trabalho, analisamos as atividades de leitura, produção de texto e gramática/análise linguística presentes nas provas de seleção para a 5ª série/o 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação (CAp) da UFPE com o objetivo geral de investigar a noção de língua subjacente a tais atividades, evidenciando as transformações que elas sofreram num período de duas décadas. Para isso, realizamos uma pesquisa numa perspectiva sócio-histórica, com um *corpus* composto por 17 (dezesete) provas de seleção para o CAp desenvolvidas entre os anos de 1989 e 2009, o que nos permitiu mapear as transformações ou a estabilização das atividades de linguagem no referido material. Segundo van Dijk (2010, 2012), cada discurso corresponde a um ato enunciativo único, por ser resultado de ações sociais historicamente marcadas, mas também subjetivas, já que os sujeitos envolvidos na interação imprimem sua marca no discurso, a partir dos modelos de contextos construídos no momento da prática discursiva. Tais modelos representam a percepção que os indivíduos constroem sobre o entorno quando agem discursivamente, ou seja, no instante em que leem, escrevem, falam e ouvem. Esses modelos possuem categorias mais ou menos fixas, as quais não são imutáveis, pois são sempre atualizadas no momento da interação e compreendem o cenário (tempo e lugar), os participantes, com suas relações e papéis sociais, as ações, os objetivos e intenções e o conhecimento dos sujeitos envolvidos na prática discursiva. A partir da investigação de tais categorias, pudemos identificar a concepção de língua subjacente a cada atividade. Os dados de nosso *corpus* mostram que é perceptível, nas provas analisadas, um processo de transformação nas atividades de leitura, produção de texto e gramática/análise linguística, a partir da integração das concepções de língua adotadas pelo CAp. Isso pode ser confirmado pelo perfil de aluno que se infere da análise das questões de cada prova: ora visto como passivo, devendo apenas identificar e copiar informações explícitas do texto lido ou ainda corrigir os “erros” gramaticais encontrados num texto dado, ora visto como ativo, capaz de relacionar seus conhecimentos linguísticos e de mundo com o texto, para, dessa interação, construir uma possibilidade de sentido. Assim, afirmamos que a análise sócio-histórica do processo seletivo do CAp aponta para a existência de uma transformação na organização das provas no período de 1989 a 2009, já que estas, como práticas discursivas, são resultado da atualização constante de modelos de contexto subjetivos dos participantes envolvidos na produção e compreensão de discursos.

Palavras-chave: Concepção de língua; Colégio de Aplicação; Processo seletivo.

RÉSUMÉ

Dans cette thèse, nous analysons les activités de lecture, de production de texte et de grammaire/analyse linguistique sur des épreuves de sélection de la 5e. année de l'école élémentaire du Colégio de Aplicação (CAp) de l'Université Fédérale de Pernambuco, avec l'objectif d'étudier la notion de langage qui sous-tend de telles activités, en soulignant les transformations qu'elles ont subies depuis deux décennies. À cette fin, nous effectuons une recherche dans une perspective socio-historique, avec un *corpus* composé de 17 (dix-sept) épreuves de sélection pour le CAp, développées entre les années 1989 et 2009, ce qui nous a permis de cartographier les changements ou la stabilisation des activités langagières dans ces textes. Selon van Dijk (2010, 2012), chaque discours correspond à un seul acte d'énonciation, car il est le résultat d'actions sociales historiquement marquées, mais aussi subjectives, puisque les sujets impliqués dans l'interaction impriment leur marque dans le discours, à partir des modèles de contextes construits au moment de la pratique discursive. Ces modèles représentent la perception que les individus ont de leur environnement quand ils agissent discursivement, c'est à dire, quand ils lisent, écrivent, parlent et entendent. Ces modèles ont des catégories plus ou moins fixes, mais qui ne sont pas immuables, puisqu'elles sont toujours mises à jour au moment de l'interaction et qu'elles comprennent le scénario (temps et lieu), les participants avec leurs rôles et leurs relations sociales, les actions, les buts et les intentions, et la connaissance des sujets impliqués dans la pratique discursive. A partir de la recherche de ces éléments nous avons pu identifier la conception du langage sous-jacent à chaque activité. Les données de notre *corpus* montrent, sur les épreuves analysées, qu'un processus de transformation dans les activités de lecture, de production de texte et de grammaire/analyse linguistique est perceptible, à partir de l'intégration des différents concepts de la langue adoptée par le CAp. Cela peut être confirmé par le profil de l'élève d'après ce qu'on déduit de l'analyse des questions de chaque épreuve: parfois l'étudiant est vu comme passif, devant seulement identifier et copier l'information explicite du texte lu ou corriger les erreurs de grammaire dans un texte donné, et parfois il est considéré comme actif, capable d'associer ses connaissances de la langue et du monde avec le texte et suite à cette interaction construire une possibilité de sens. Ainsi, nous affirmons que l'analyse socio-historique de la procédure de sélection du CAp montre l'existence d'une transformation constante dans l'organisation des épreuves, au cours de la période de 1989 à 2009, puisque celles-ci, en tant que pratiques discursives, sont le résultat d'une mise à jour constante de modèles de contexte subjectifs des participants impliqués dans la production et la compréhension des discours.

Mots-clés: Conception de langue; Colégio de Aplicação; Processus de sélection.

ABSTRACT

In the present study we analyze reading, text production and grammar/linguistic analysis activities present in entrance examination for the 5th grade/ 6th year of Elementary Education in Colégio de Aplicação (CAp) at UFPE with the general goal of investigating the conceptions of language underlying such activities and highlighting the transformations these conceptions have suffered in two decades. In order to do that, the research was done under a social historical perspective with a *corpus* composed of 17 (seventeen) entrance examinations to CAp developed between 1989 and 2009 and which allowed the mapping of transformations or the stabilization of language activities in the material. According to van Dijk (2010, 2012) each discourse corresponds to a single enunciative act, as it derives from social actions marked historically which are also subjective once subjects involved in the interaction imprint their mark into discourse from models of contexts built in the moment of the discursive practice. Such models represent the perception individuals build about their surroundings when acting discursively, that is, in the moment they read, write, talk and hear. These models have somewhat stable categories which are not mutable, for they are always updated in the moment of interaction and comprehend the scenario (time and place), participants, with their relations and social roles, actions, objectives and intentions, as well as the knowledge of subjects involved in discursive practice. The investigation of these elements made possible the identification of the conception of language underlying each type of activity. Data from the *corpus* show that it is perceptible in the analyzed examinations a process of transformation in the activities of reading, text production and grammar/linguistic analysis from the integration of the conceptions of language adopted by CAp. This can be confirmed by the student profile inferred from the analysis of the questions in each examination: sometimes seen as passive character, whose role is just to identify and copy explicit information from the text or yet correct the grammar “mistakes” found in a given text, sometimes seen as active and capable of associating linguistic knowledge and world knowledge with the text in order to built a possibility of meaning from this interaction. Therefore, we claim that social historical analysis of the entrance examination for CAp points to the existence of a constant change in the organization of the tests from 1989 to 2009, once they as discursive practices result from the ongoing update of the participants’ subjective models of context in the production and comprehension of discourses.

Keywords: Conception of language; Colégio de Aplicação; Entrance examination.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1: Reformulação da LSF na ACD..... 61
- Quadro 2: Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional..... 73
- Quadro 3: Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística..... 124

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1: Relação da quantidade de questões em cada prova..... 159
- Tabela 2: Distribuição de questões, tendo em vista as práticas de leitura, de gramática/análise linguística e de escrita..... 165
- Tabela 3: Proposta de escrita e suas condições de produção e circulação.. 222

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1: Questões de leitura entre 1989 e 2009..... 183
- Gráfico 2: Questões de gramática e análise linguística entre 1989 e 2009... 203

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

ACD – Análise Crítica do Discurso

AL – Análise Linguística

CAp – Colégio de Aplicação

ECD – Estudos Críticos do Discurso

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LSF – Linguística Sistemico-Funcional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 AValiação E PROCESSO SELETIVO – HISTÓRIA, DEFINIÇÃO E ESPECIFICIDADE	14
1.1 A avaliação no processo de ensino-aprendizagem.....	15
1.1.1 Modelos de avaliação numa abordagem objetivista.....	16
1.1.2 A avaliação na abordagem subjetivista.....	25
1.2 A avaliação institucional em larga escala no Brasil.....	30
1.3 O processo seletivo.....	33
1.3.1 A implantação dos exames de admissão no Brasil.....	37
1.3.2 Os exames de admissão na Reforma Francisco Campos.....	44
1.3.3 Os exames de admissão na Reforma Gustavo Capanema e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).....	48
1.3.4 O processo seletivo no Colégio de Aplicação após a Lei 5.692, de 1971.....	52
CAPÍTULO 2 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD): DISCURSO, COGNIÇÃO E SOCIEDADE	58
2.1 Fairclough e o modelo tridimensional de Análise Crítica do Discurso.....	60
2.2 Teun van Dijk e a tríade discurso, cognição e sociedade nos Estudos Críticos do Discurso (ECD).....	74
2.2.1 Modelos Mentais.....	78
2.2.2 Contexto.....	84
2.2.3 Ideologia	95
CAPÍTULO 3 O ENSINO DE GRAMÁTICA, ANÁLISE LINGUÍSTICA, LEITURA E ESCRITA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	101
3.1 Concepção de língua.....	102
3.1.1 Língua como expressão do pensamento.....	104
3.1.2 Língua como instrumento de comunicação.....	107
3.1.3 Língua como interação.....	110
3.2 As diferentes concepções de língua e o ensino de gramática e análise linguística.....	113
3.2.1 O ensino de gramática – da Reforma Pombalina à década de 1950.....	114
3.2.2 O ensino de gramática nas décadas de 1960 e 1970.....	118
3.2.3 O ensino de análise linguística a partir da década de 1980.....	121
3.3 As diferentes concepções de língua e o ensino de leitura.....	127

3.3.1 O ensino de leitura com base na concepção de língua como expressão do pensamento.....	128
3.3.2 O ensino de leitura com base na concepção de língua como instrumento de comunicação.....	133
3.3.3 O ensino de leitura com base na concepção de língua como interação.....	138
3.4 As diferentes concepções de língua e o ensino da escrita na escola.....	143
3.4.1 O ensino da escrita - do Brasil Império até meados do século XX.....	144
3.4.2 O ensino da escrita nas décadas de 1960 e 1970.....	147
3.4.3 O ensino da escrita a partir da década de 1980.....	150
CAPÍTULO 4	
METODOLOGIA DA PESQUISA.....	154
4.1 Descrição do <i>corpus</i> da pesquisa.....	157
4.2 Características das provas analisadas.....	160
CAPÍTULO 5	
PRÁTICAS DE LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E ANÁLISE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO DO PROCESSO SELETIVO.....	163
5.1 Atividades de Leitura.....	165
5.1.1 A prática de leitura no contexto da língua como expressão do pensamento.....	168
5.1.2 A prática de leitura no contexto da língua como instrumento de comunicação.....	173
5.1.3 A prática de leitura no contexto da língua como interação.....	177
5.1.4 Questões de leitura no período de 1989 a 2009.....	183
5.2 Atividades de gramática e análise linguística.....	185
5.2.1 A relevância da gramática tradicional no contexto da língua como expressão do pensamento.....	188
5.2.2 A relevância do código linguístico no contexto da língua como instrumento de comunicação	193
5.2.3 A relevância dos usos para a análise linguística no contexto da língua como interação.....	198
5.2.4 Questões de gramática e análise linguística no período de 1989 a 2009.....	203
5.3 Atividades de escrita.....	205
5.3.1 A prática da escrita no contexto da língua como expressão do pensamento.....	207
5.3.2 A prática da escrita no contexto da língua como instrumento de comunicação.....	210
5.3.3 A prática da escrita no contexto da língua como interação.....	216
5.3.4 Questões de escrita no período de 1989 a 2009.....	222
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	225

REFERÊNCIAS	231
ANEXOS	241
ANEXO 1 - Programa de Língua Portuguesa para a prova de seleção do CAp em 2009.....	242
ANEXO 2 - Programa de Língua Portuguesa para a prova de seleção do CAp em 2008.....	243
ANEXO 3 - Prova de 1989.....	244
ANEXO 4 - Prova de 1990.....	252
ANEXO 5 - Prova de 1992.....	267
ANEXO 6 - Prova de 1995.....	272
ANEXO 7 - Prova de 1997.....	280
ANEXO 8 - Prova de 1998.....	288
ANEXO 9 - Prova de 1999.....	295
ANEXO 10 - Prova de 2000.....	308
ANEXO 11 - Prova de 2001.....	317
ANEXO 12 - Prova de 2002.....	332
ANEXO 13 - Prova de 2003.....	346
ANEXO 14 - Prova de 2004.....	356
ANEXO 15 - Prova de 2005.....	366
ANEXO 16 - Prova de 2006.....	376
ANEXO 17 - Prova de 2007.....	384
ANEXO 18 - Prova de 2008.....	392
ANEXO 19 - Prova de 2009.....	404
ANEXO 20 - Extrato da ata da reunião ordinária do Conselho Técnico-administrativo do CAp/UFPE.....	412

INTRODUÇÃO

Desde a década de 80 do século XX, o ensino de português tem sido bastante debatido, visto que a realidade de escolas públicas e particulares apontava para uma insatisfação da comunidade acadêmica e escolar em relação ao desempenho de alunos na disciplina de Língua Portuguesa. Muitos estudantes terminavam o ensino fundamental e médio sem que soubessem, pelo menos, produzir um texto.

Tal insatisfação e o desenvolvimento de múltiplas subáreas da Linguística, tais como a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Análise do Discurso, a Pragmática dentre outras, levaram ao surgimento de novas teorias sobre a língua e o seu estudo, evidenciando que um ensino centrado na forma não contribuía para o aperfeiçoamento das competências linguísticas dos estudantes. A partir de então, apontou-se o estudo do texto como o ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa, de forma que os alunos pudessem aprimorar suas habilidades de leitores e produtores de texto.

Além disso, com o processo de redemocratização do Brasil, na década de 80 do século XX, sentiu-se a necessidade de formar estudantes que pudessem atuar em sociedade, evidenciando que também eles têm voz na construção de um país mais justo e igualitário, o que, dentre outros aspectos, provavelmente estimulou uma política de governo que buscasse um ensino voltado para o aperfeiçoamento das competências discursivas dos alunos.

Embora as discussões com foco na mudança não tenham partido do governo e, sim, das iniciativas de pesquisadores e professores que refletiam sobre o ensino de língua, destacando-se João Wanderley Geraldi, na década de 1980, as políticas de governo parecem ter assumido, a partir, sobretudo, dos anos 90, a perspectiva adotada por aqueles estudiosos, o que pode ser observado com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹, os quais indicam um novo

¹ Documento oficial publicado pelo Ministério da Educação em 1997, no qual se declara a intenção de contribuir com a organização do currículo escolar, nas mais diversas áreas da Educação Básica, e realizar transformações significativas no cenário da educação brasileira.

direcionamento para o ensino de língua baseado no fenômeno dos gêneros textuais. É importante destacar que, aos poucos, essa nova perspectiva de ensino de língua ganhou força e relevância no cenário da educação brasileira. Isso se explica por conta da relação de poder e, portanto, hierárquica, que o Ministério da Educação tem sobre os estabelecimentos de ensino do Brasil. Mesmo que o documento seja apresentado apenas como uma sugestão de organização do currículo escolar, as suas orientações passam a ser atreladas aos instrumentos de avaliação institucional no país. Assim, escolas, professores, alunos, produtores de materiais didáticos, dentre outros sujeitos envolvidos no processo educacional, são impelidos a utilizar os PCN como ponto de partida para o desenvolvimento de seu trabalho.

Mas, em que medida, o discurso produzido em favor de um novo paradigma de ensino tem como consequência a tomada de novas atitudes por parte de professores, alunos, pais e da sociedade em geral? Haveria uma influência direta entre discurso e sociedade e, mais especificamente, entre discurso e comunidade escolar? E de que forma a sociedade influencia o discurso sobre o ensino de língua e as práticas discursivas, tais como a leitura e a produção de texto?

O estudo histórico sobre o desenvolvimento da ciência tem mostrado que a construção de um novo paradigma científico é sempre envolvida por embates que buscam ora a manutenção, ora a transformação de modelos já estabelecidos. Muitos autores estudaram essa questão (ver FOUREZ, 1995; LAKATOS, 1979; POPPER, 1982; LÖWER, 1998; KUHN, 2007; SANTOS, 2005). No que se refere à linguagem, os recentes estudos sobre a concepção de língua numa perspectiva interacionista (GERALDI, 1995, MARCUSCHI, 2008, dentre outros), vista como heterogênea, frequentemente, causam embates seja no contexto escolar, seja no contexto social mais amplo.

Um exemplo disso pôde ser visto no ano de 2011, quando o Ministério da Educação (MEC) aprovou um livro didático para o ensino de jovens e adultos no qual constavam atividades em torno de variedades linguísticas. Tal decisão provocou grande polêmica na imprensa brasileira. Muitos jornalistas, inclusive, defenderam a retirada da obra das salas de aula. Referimo-nos ao livro *Por Uma Vida Melhor*, de Heloísa Ramos, distribuído a 485 mil estudantes jovens e adultos em todo o país e

que trazia exemplos sobre o uso não padrão da concordância verbal como ilustração da variação linguística.

A temática da variação linguística tem sido objeto de estudo há mais de três décadas, quando os próprios livros didáticos passaram a trazer em seu conteúdo o debate sobre o falar de grupos, socialmente, minoritários e desfavorecidos. A ideia não é desprestigiar a linguagem considerada culta, mas evidenciar que a língua não é homogênea, no sentido de possuir apenas a forma padrão. A língua, na verdade, é heterogênea, com múltiplas possibilidades de usos que se adaptam às necessidades comunicativas dos grupos que a falam/escrevem. Esse tem sido o discurso de linguistas, pesquisadores, professores já há algum tempo, com ampla divulgação no meio acadêmico e na escola. Entretanto, a polêmica em torno do livro *Por Uma Vida Melhor* revela que a visão da sociedade sobre o ensino de língua ainda está atrelada a uma concepção de língua como um único conjunto de regras a serem seguidas.

Isso evidencia que não basta apenas a divulgação de discursos diversos sobre a variação linguística para que as práticas sociais, incluindo as práticas discursivas de produção de texto e leitura, passem a ser realizadas com base numa nova visão sobre a língua. Isto é, não existe uma relação “direta” entre discurso e sociedade de maneira que aquele modifique automaticamente esta e vice-versa (VAN DIJK, 2012).

Fairclough (2001), em *Discurso e Mudança Social*, defende que entre sociedade e discurso existe uma relação dialética em que ambos se influenciam mutuamente. O autor procura descrever como tal relação se estabelece, a partir, dentre outros aspectos, da análise dos recursos linguísticos presentes no discurso que servem como indícios de uma tentativa de manutenção de um *status quo* ou de uma mudança social. Por outro lado, van Dijk (1980, 1997, 1999, 2001, 2010, 2012) defende que a relação entre discurso e sociedade não acontece diretamente, mas por meio de uma interface cognitiva que poderá proporcionar uma mudança social ou uma atitude de resistência. Isso significa dizer que, para haver uma verdadeira transformação social a partir do discurso e vice-versa, é preciso que existam modificações também na visão que as pessoas têm sobre o mundo e, mais especificamente, sobre o seu entorno.

A perspectiva defendida por van Dijk parece-nos bastante interessante, pois auxilia na compreensão de que não basta, por exemplo, apenas produzirmos discursos em defesa de um novo paradigma de ensino, se a escola, os professores e alunos não transformam sua visão sobre o que é a língua e o seu ensino. É por isso que o livro *Por Uma Vida Melhor* foi alvo de tantas críticas ao trazer em seu interior questões em torno da variação linguística. Na verdade, esse episódio mostra que ainda não houve uma verdadeira superação de um paradigma de ensino centrado numa concepção de língua homogênea. Isso nos leva a crer que, embora existam muitas teorias que defendam um ensino de língua numa perspectiva sociointeracionista, temos ainda outras que estão a favor da manutenção de um ensino voltado para um conjunto de regras as quais devem ser respeitadas e vistas como as únicas válidas.

Batista (1997) também discute essa questão, evidenciando que é necessária uma transformação na perspectiva segundo a qual a sociedade compreende o ensino de língua para que as mudanças ocorram efetivamente. Para o autor,

(...) no ensino de Português, o que se ensina é o produto de uma visão, entre outras coisas, do fenômeno da língua e do papel de seu ensino numa determinada sociedade. É a alteração do ponto de vista sobre esses e outros fenômenos que pode, em parte, explicar as mudanças que vem sofrendo o ensino de Português ao longo de sua história, e que se expressam na alteração de seu nome: Gramática Nacional, Língua Pátria ou Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português. É também a alteração desses pontos de vista – ou, particularmente, a competição entre eles – que pode explicar, em certa medida, as polêmicas e as verdadeiras lutas que com freqüência se travam para a definição de seu objeto e objetivos: a gramática? a leitura e a escrita? a língua oral? o processo de enunciação de textos orais e escritos? o domínio de uma língua considerada lógica e correta em si mesma? o domínio de uma variedade linguística prestigiada socialmente? Dependendo das respostas que forem dadas a essas questões, diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos. (BATISTA, 1997, p. 3-4).

Com base no que expõe o autor, podemos compreender que uma verdadeira mudança no ensino de língua só ocorre se o ponto de vista dos sujeitos envolvidos no processo educacional também se transformar. Da mesma forma, a polêmica ou embates que são travados entre os paradigmas de ensino na instituição escolar são consequência das alterações de tais pontos de vista. Isso explica a polêmica em torno do livro *Por Uma Vida Melhor*, já que ela ocorreu por conta de um embate entre concepções de ensino de língua distintas, ou seja, a que defende o estudo e a

reflexão sobre a heterogeneidade da língua e a outra que, pelo contrário, enxerga a língua como homogênea e imutável.

Essa discussão tem relação estreita com o nosso propósito de estudo que foi investigar as concepções de língua, escrita, leitura e análise linguística subjacentes às provas de seleção para a 5ª série/o 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFPE.² Como a nossa análise foi feita numa perspectiva sócio-histórica, com um recorte temporal de 1989 a 2009, procuramos descrever de que forma as provas, compreendidas como discursos, sinalizavam as transformações das teorias sobre língua, escrita, leitura e análise linguística ao longo dos anos. As teorias desenvolvidas no âmbito da Análise Crítica do Discurso, sobretudo, aquelas desenvolvidas por van Dijk e Fairclough, ajudaram-nos a compreender tal relação, que, certamente, não é pacífica. Tais estudos permitiram-nos evidenciar a estreita relação entre o discurso e a mudança social, com ênfase não apenas na reflexão sobre os aspectos formais do discurso, mas também na discussão ampla sobre o contexto social e interacional.

Pode-se afirmar que, desde a década de 80 do século passado, muitos estudiosos têm defendido transformações no ensino de Língua Portuguesa, o qual, por muito tempo, ficou centrado unicamente no estudo de elementos estritamente linguísticos. Esse foco na forma, evidentemente, teve consequências sobre o trabalho pedagógico com as práticas discursivas, ou seja, atividades de interpretação e produção de texto, as quais eram complementadas pela análise classificatória de elementos linguísticos.

Entretanto, apesar do desenvolvimento de novas teorias a respeito do ensino de língua, o paradigma de ensino tradicional tem persistido, estabelecendo-se socialmente um conflito entre os ideais das novas propostas pedagógicas sobre o trabalho com a linguagem e aqueles que tradicionalmente orientaram as atividades das aulas de Língua Portuguesa.

² Tendo em vista que o nosso *corpus* é composto por provas de 1989 a 2009, o material analisado apresenta referência tanto à 5ª série quanto ao 6º do Ensino Fundamental, pois a Lei nº 11.274, que instituiu a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, alterando a terminologia de séries para anos, é apenas de 6 de fevereiro de 2006. Só a partir de 2008, a expressão “6º ano” passa a ser utilizada nas provas do processo seletivo do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

Como já afirmamos anteriormente, alguns trabalhos têm estimulado novas perspectivas teóricas em que os conceitos de língua, leitura e produção de texto devem ser redefinidos. Dos autores que se debruçaram sobre tais questões, podemos citar Geraldi (1995) e Marcuschi (2008) que desenvolveram diversos estudos mostrando a necessidade de o ensino de língua estar fundamentado numa concepção de língua como discurso.

Assim, com base em Marcuschi (2008, p. 61), defendemos que a língua “é uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados”. Por isso, acreditamos que a língua não deve ser ensinada apenas como um conjunto de regras do falar e escrever corretamente ou como um conjunto de formas a ser identificado e classificado. É fundamental que se considere urgentemente o caráter de atividade social que o sujeito, como ser pensante, criativo, desenvolve para interagir em sociedade, em diversos momentos de sua história.

Isso significa que a língua é uma prática social, por meio da qual o sujeito, a partir de sua percepção do mundo, interage em sociedade. Dessa forma, como afirma Marcuschi (2008, p. 61), a língua deve ser “vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica.” Essa nova forma de perceber a língua tem consequências sobre as concepções de leitura e produção de texto e o modo como elas são ensinadas na escola.

No que diz respeito à leitura, essa atividade passa a ser vista também como uma prática social, por meio da qual o leitor constrói um sentido para o texto lido, com influências de seus modelos mentais sobre o contexto que envolvem principalmente o cenário (tempo e lugar), os participantes da interação e seus papéis, além dos propósitos comunicativos. Segundo van Dijk (2012), os modelos mentais fazem parte da nossa memória episódica e correspondem a representações mentais que construímos sobre os eventos dos quais participamos. Tais modelos são acionados quando lemos um texto de forma que passamos a construir o seu sentido com o auxílio dessas informações. Assim, não se deve perceber a atividade de interpretação de texto como o reconhecimento de um sentido dado, imutável, ou

como a identificação de informações na superfície do texto. A leitura é, na verdade, uma atividade de construção de sentido, para a qual os modelos mentais são fundamentais.

De maneira similar, a atividade de produção de texto deixa de ser compreendida como uma tarefa de escrita apenas para ser corrigida pelo professor. Sendo também uma prática social, a produção de texto é uma forma de o sujeito agir sobre o mundo, por isso é necessário que o produtor do texto considere o contexto no qual a atividade está inserida, ou seja, as suas condições de produção, para que possa decidir o que e como irá escrever. Destacamos aqui que, de acordo com van Dijk (2010, 2012), o contexto, considerado tanto na produção de texto quanto na leitura, não compreende os elementos empíricos da situação comunicativa, mas corresponde a uma construção cognitiva do sujeito produtor e leitor, a qual controla a atividade de escrita e de leitura, sendo também uma espécie de modelo mental.³

Essa nova concepção de língua, leitura/interpretação e produção de texto é, na nossa perspectiva, uma maneira de fazer com que o trabalho docente em sala de aula forme alunos críticos, capazes de atuar em sociedade. Negar-lhes isso é uma maneira de manipular sua capacidade criativa de modo a não se tornarem leitores e produtores de texto proficientes.

Tendo em vista essas novas concepções, consideramos que é preciso ainda muito trabalho para formar professores que compreendam as novas metas do ensino de língua, dentre as quais se destaca a que determina a ampliação da capacidade comunicativa dos estudantes. Assim, o MEC, as Secretarias de Educação de cada estado da federação, as universidades, as faculdades, enfim, todos têm papel importantíssimo na formação inicial e continuada dos professores. No que diz respeito à formação inicial, os cursos de Letras são fundamentais para que se realize uma discussão teórica e sejam desenvolvidas práticas baseadas nas novas noções apresentadas.

³ Trataremos mais dessa questão no capítulo 2 deste trabalho.

Em Pernambuco, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) tem assumido papel de destaque na propagação dos novos conceitos de língua, leitura e produção de texto, sobretudo por fazer parte de uma elite simbólica com prestígio suficiente para influenciar seu público-alvo, levando os sujeitos a agirem diferentemente em sociedade. No curso de Letras da UFPE, além de aulas nas quais são discutidas teorias sobre as questões aqui postas, existem atividades práticas desde o primeiro ano do curso, além de estágios da prática de ensino que acontecem, na maior parte das vezes, no Colégio de Aplicação (doravante CAp), instituição que funciona atrelada ao Centro de Educação como um espaço de experimentação pedagógica e de formação para os licenciandos da universidade. Dessa forma, o que se desenvolve no CAp, por sua inserção no contexto da UFPE, passa a ser visto, de uma maneira geral, como um modelo a ser seguido, já que é uma instituição que está a serviço da formação de novos professores.

Foi o contexto em que está inserido o CAp que atraiu nosso interesse por analisar as provas aplicadas no processo seletivo para a 5ª série/o 6º ano do Ensino Fundamental daquela instituição. Acreditamos que tais provas revelam muito do conflito que se estabelece entre os paradigmas de ensino de Língua Portuguesa, sendo capazes de reforçar ou transformar o ponto de vista sobre o que seja saber português. Tendo em vista a necessidade, atualmente, de se contribuir para a construção de novas práticas de ensino de língua, o perfil do aluno leitor e produtor de texto que se pode perceber a partir da observação e análise das provas em questão é, indubitavelmente, importante.

Assim, interessamo-nos por analisar se as concepções de língua, leitura, produção de texto e análise linguística subjacentes às atividades propostas nas provas de seleção do CAp coadunavam-se com as novas teorias de ensino de língua, o que poderia contribuir, dessa forma, para a transformação de um paradigma centrado na forma e caminhar para a consolidação de um paradigma que focaliza a interação.

Tal investigação se justificou pelo fato de que a análise das provas pôde nos informar muito a respeito da apropriação das novas teorias sobre ensino de Língua Portuguesa por parte do CAp. Valente (2001), ao apresentar os volumes nos quais

reuniu provas do exame de admissão ao ginásio de 1931 a 1969 da Escola Estadual de São Paulo, justifica o valor da análise de materiais desse tipo. Para o autor:

Os exames e provas escolares são documentos valiosos para estudo da apropriação realizada pelo cotidiano escolar das reformas educacionais, por exemplo. Essa documentação cria a possibilidade, dentre tantas outras coisas, de análise dos conteúdos selecionados pelos professores como mais significativos de seu trabalho pedagógico com os alunos; os exames e provas podem revelar também a concepção de avaliação dominante num determinado contexto histórico; podem ainda, através da análise dos enunciados dos exercícios e questões, possibilitar a leitura que o cotidiano escolar realiza de uma determinada época histórica. (VALENTE, 2001, p. 6).

Concordando com Valente, acreditamos ser possível acompanhar, por meio da análise das provas do processo seletivo do CAP, sobretudo pela observação dos conteúdos e das atividades escolhidas para compor as questões das provas, as apropriações que a instituição fez das novas concepções discutidas mais acima. A ênfase em alguns dos conteúdos pode nos revelar o que o colégio considera relevante na aprendizagem dos estudantes e isso ajuda a indicar o perfil de aluno almejado para o corpo discente da instituição.

As reflexões até aqui apresentadas nos permitem levantar alguns problemas de pesquisa, os quais podem ser sintetizados nas seguintes questões: Quais são as concepções de língua, leitura, produção de texto e análise linguística subjacentes às provas do processo seletivo do CAP da UFPE? De que forma os itens construídos para as provas do processo seletivo apontam para a concepção de língua, leitura e produção de texto valorizada pela instituição?

Tomamos como hipótese de trabalho a ideia de que, na elaboração das questões, há um embate entre o novo paradigma de ensino de língua, impulsionado pelas discussões teóricas, a partir, sobretudo, da década de 80, e o tradicional modelo de ensino de língua, o que acaba se refletindo nas provas em análise no que diz respeito às atividades de leitura, escrita e análise linguística.

A sociedade de uma maneira geral acredita no domínio de uma língua homogênea, fundamentada na norma considerada culta, com destaque para a modalidade escrita. Assim, podemos imaginar que o CAP, sendo uma instituição pertencente a

uma sociedade com tal visão, valorize a competência comunicativa dos estudantes na modalidade escrita da língua, fundamentada na norma culta, o que leva a instituição a valorizar certos conteúdos e desprezar outros.

Diante dessa relação conflituosa entre a nova concepção de língua e a tradicional, esta defendida por uma sociedade conservadora, foi possível perceber nas provas que compõem o nosso *corpus* três concepções de língua bastante salientes: (1) como expressão do pensamento, (2) como instrumento de comunicação e (3) como interação. Com base nisso, investigamos, a partir da discussão do modelo de contexto construído pelos elaboradores das provas, e cujas marcas podem ser observadas e inferidas nas provas em análise, como tais concepções são reforçadas/transformadas a serviço da manutenção ou da mudança de um dado paradigma de ensino.

Dessa forma, podemos definir os objetivos geral e específicos deste trabalho.

Objetivo Geral:

Investigar a noção de língua subjacente às questões de leitura, produção de texto e análise linguística das provas do processo seletivo para a 5ª série/o 6º ano do CAp da UFPE.

Objetivos Específicos:

- Investigar as transformações ocorridas nas concepções de leitura, produção de texto e análise linguística das provas do processo seletivo do CAp no período compreendido entre 1989 e 2009;
- Descrever, dentro dos limites possíveis, os modelos de contexto construídos na produção das provas em análise, com vistas a compreender o que eles revelam sobre o ensino de língua.
- Discutir, com base nos modelos de contexto descritos, a concepção de ensino de língua assumida nos testes e o perfil de aluno que se deseja admitir no CAp.

Para atingir tais objetivos, tomamos como base algumas das teorias advindas da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD), que buscam compreender, sobretudo, as relações de poder que se desenvolvem em sociedade e sua relação dialética com o discurso. Dentre os estudiosos da ACD, Fairclough e van Dijk, citados acima, destacam-se por terem desenvolvido teorias sobre as mudanças sociais a partir da interligação entre sociedade e discurso, o que nos parece bastante relevante para nosso trabalho, já que investigamos de que forma as discussões sobre o ensino de língua influenciam a instituição escolar e vice-versa.

Fairclough, por exemplo, apresenta um modelo tridimensional de análise do discurso, enfocando o texto, as práticas discursivas e a prática social e busca mostrar como discurso e sociedade se influenciam mutuamente. O teórico tenta evidenciar os recursos e as estratégias linguísticas que podem contribuir para marcar tal relação. Consideramos relevante a investigação de tais elementos para que se possa ilustrar de que forma o produtor do discurso os utiliza para expressar as influências recebidas, mesmo que indiretamente, do social e de que maneira este pode também ser transformado a partir do discurso.

Van Dijk, por sua vez, desenvolve uma teoria que traz um elemento diferenciador daquela elaborada por Fairclough, por inserir o aspecto cognitivo na discussão sobre a relação entre discurso e sociedade, o que nos permitiu compreender, por exemplo, como ocorre efetivamente o processo de transformação de um modelo de ensino. Dentre diversos aspectos cognitivos trabalhados pelo autor, destaca-se a noção de modelos mentais, da qual já falamos anteriormente, e mais especificamente a de modelos de contexto que corresponde ao “modo como *Eu* represento o que é meu entorno no momento, a situação em que *Eu* estou pensando, agindo, falando, escrevendo, ouvindo ou lendo no momento” (VAN DIJK, 2012, p. 114). Para van Dijk (2010, 2012), o contexto não é uma categoria objetiva e observável, mas subjetiva, pois corresponde a uma construção mental que os participantes desenvolvem especificamente para cada interação de que participam, a partir do que consideram relevante para a produção e interpretação do discurso.

Embora os contextos não sejam observáveis, “o discurso pode ser tomado como um dos modos de torná-los visíveis, via expressão ou manifestação” (VAN DIJK, 2012,

p. 185). Por isso, acreditamos que, em nosso trabalho, a descrição dos modelos de contexto pôde revelar as concepções subjacentes às questões das provas analisadas, evidenciando que conceito de língua é considerado em sua construção. Assim, tomamos o modelo de contexto como a principal categoria de análise de nosso *corpus*.

Além desta introdução, o nosso trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos, após os quais apresentamos nossas considerações finais, as referências e dezenove anexos, compostos por dois programas para o processo seletivo do CAp, nos anos de 2008 e 2009, e 17 provas do período de 1989 a 2009, que aqui analisamos.

No que se refere ao primeiro capítulo, fizemos uma discussão acerca da avaliação e do processo seletivo para podermos compreender o tipo de inter-relação que há entre eles. Assim, discutimos a avaliação no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação institucional em larga escala, e, por fim, o processo seletivo. Esse último tópico nos auxiliou na caracterização e contextualização do processo seletivo do CAp.

No segundo capítulo, nosso foco recaiu sobre a teoria da ACD, com ênfase na discussão que van Dijk realiza a respeito da cognição nos estudos críticos do discurso, o que tomamos como um aspecto fundamental para nosso trabalho, já que possibilita a compreensão da relação entre sociedade e discurso de forma não determinista.

No terceiro capítulo, apresentamos, do ponto de vista histórico, as concepções de língua, leitura, produção de texto e análise linguística que se desenvolveram no século XX. Procuramos, nesse capítulo, mostrar como tais concepções se transformaram e que fatos históricos contribuíram para que isso tenha acontecido.

No quarto capítulo, voltado para a questão metodológica, fizemos uma exposição sobre a constituição de nosso *corpus* e a respeito da perspectiva de análise adotada. É preciso explicar, desde já, que o nosso material é constituído por provas aplicadas no processo seletivo do CAp no período de 1989 a 2009, portanto, ao

longo de duas décadas. Os documentos referentes ao período de 1989 a 1995 e as provas de 2003 e 2005 nos foram cedidos diretamente pela direção do colégio (com exceção dos anos 1991, 1993, 1994, além de 1996, que não foram localizados nos arquivos da instituição); as provas restantes foram coletadas do portal do CAp na Internet. Temos, portanto, um *corpus* composto por 17 provas no total.

Após as considerações metodológicas, no quinto e último capítulo, realizamos a análise do *corpus*, a partir da descrição dos modelos de contexto construídos pelos elaboradores das provas, os quais deduzimos das atividades e ações propostas nas provas, da seleção dos conteúdos nelas presentes, do tipo de leitor nelas presumido, dentre outros aspectos. Destacamos aqui que, adotados os modelos de contexto como categoria de análise, tornou-se fundamental em nossa pesquisa a relação entre o social e o discurso intermediado por uma interface cognitiva. Isso significa que não houve um destaque apenas para os aspectos formais do discurso, mas também para os elementos sociais e cognitivos que estão envolvidos na interação e podem ser inferidos na observação das provas em foco.

A análise de todos os elementos citados nos indicou que as concepções de língua subjacentes às provas se encontram em processo de embate constante, havendo uma maior transformação nas atividades de leitura, mas uma reprodução de práticas tradicionais de análise da língua e de produção de texto. Tudo isso nos evidenciou que, por um lado o perfil de aluno almejado pelo CAp tem se modificado, com o surgimento de um indivíduo que interage social e criticamente por meio da leitura e, algumas vezes, por meio da produção de texto. Por outro lado, os dados do *corpus* nos mostraram que o CAp espera receber um aluno que também aceita se sujeitar às normas e regras da gramática tradicional para a qual a preocupação com a dicotomia certo X errado ainda está em vigor.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO E PROCESSO SELETIVO – HISTÓRIA, DEFINIÇÃO E ESPECIFICIDADES

Em nosso cotidiano, constantemente realizamos avaliação de bens e serviços e selecionamos, escolhemos aqueles que devem estar presentes em nossas atividades diárias. A avaliação pode ser feita de maneira formalizada, com elaboração de instrumentos que possibilitem, por exemplo, o exame de um determinado trabalho ou até mesmo informalmente, quando observamos e questionamos as tarefas que realizamos em nossa casa, com nossa família, amigos e conhecidos. Após a ação de avaliar, decidimos pela manutenção ou não de certas atividades em nossas vidas. Isso significa que avaliar e selecionar são duas ações que estão sempre presentes em nosso dia a dia.

Na instituição escolar, a avaliação também tem o seu lugar, relacionando-se ao processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, a seleção está historicamente interligada às atividades desenvolvidas na escola e, muitas vezes, é feita por meio de provas e testes, instrumentos normalmente utilizados para a avaliação da aprendizagem dos estudantes. Tendo em vista que o nosso trabalho busca analisar questões de linguagem no processo seletivo para a 5ª série/o 6º ano do CAp, sentimos a necessidade de especificar em que sentido compreendemos a avaliação e como definimos o processo seletivo para, assim, determinarmos sua proximidade e seu distanciamento de uma atividade avaliativa.

Para isso, este capítulo está dividido em três partes, nas quais discutimos 1) a avaliação do ensino-aprendizagem; 2) a avaliação institucional de larga escala e 3) o processo seletivo. Esses três tópicos são debatidos numa perspectiva histórica, para que possamos compreender sua transformação ao longo do tempo, o que, para nosso trabalho, é bastante representativo.

Assim, começamos com uma reflexão teórica sobre a avaliação no processo de ensino-aprendizagem, a qual passou por diversas modificações desde o início do

século XX. Em seguida, fazemos uma análise sobre o desenvolvimento da avaliação institucional em larga escala, que ganhou força a partir da década de 1980 e, teoricamente, está a serviço da melhoria da qualidade de ensino no Brasil. Por fim, a partir da discussão desses dois tipos de avaliação, definimos e delimitamos o escopo do processo seletivo, apresentando sua relação com a atividade avaliativa bem como a distinção entre ambos. Ademais, nessa última parte, discorreremos sobre o desenvolvimento do processo seletivo do CAp desde a fundação da instituição, para que possamos compreender o contexto em que o nosso *corpus* se insere.

1.1 A avaliação no processo de ensino-aprendizagem

Atualmente, a avaliação é considerada uma atividade fulcral no espaço escolar, sendo o ponto de partida para tomada de decisão no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Franco (1990, p. 63):

(...) qualquer que seja o modelo ou processo de avaliação a ser adotado, o mesmo concentra uma série de decisões que se expressam na ação prática do professor, quando avalia seus alunos, toma novas decisões a partir dos resultados da avaliação, mantém ou reformula seus planos.

Dessa forma, a avaliação pode ser considerada como o fio condutor da prática docente, já que, a partir dela, o professor conserva ou transforma suas ações em sala de aula. Ela é também uma etapa do processo de ensino-aprendizagem que sempre aconteceu e continua a acontecer no espaço escolar. Entretanto, o ponto de vista sobre tal atividade nem sempre foi o mesmo para aqueles que a realizam ou a ela se submetem. Isso porque a avaliação no processo de ensino-aprendizagem tem relação estreita com o momento sócio-histórico em que ocorre, ou seja, a maneira como hoje concebemos e colocamos em prática a avaliação, evidentemente, não é a mesma do início do século XX.

Em relação a essa questão, Franco (1990) aponta dois marcos científicos historicamente construídos, dentro dos quais a avaliação pode ser analisada. O primeiro deles, a autora denomina de abordagem objetivista, e o segundo, de abordagem subjetivista. Com base na distinção de Franco, é possível detectar, no percurso histórico da avaliação, os modelos que se desenvolveram com relação a

essas duas formas de se fazer ciência, ou os modelos que lhes sucederam. Vejamos alguns deles nos próximos tópicos.

1.1.1 Modelos de avaliação numa abordagem objetivista

Segundo Franco (1990), o desenvolvimento da atividade avaliativa está atrelado à própria transformação por que passou a ciência ao longo do século XX e, nesse contexto, mais especificamente, a Psicologia. Até o século XIX, a Psicologia não era considerada ciência e estava interligada à Filosofia. Só a partir do final desse século, com a distinção que se estabelece entre Filosofia e Psicologia, esta passa a ser autônoma, elaborando cientificamente reflexões sobre os mais variados aspectos de seu interesse. Segundo a autora, o que impulsionou a distinção entre Psicologia e Filosofia foram os critérios de cientificidade aplicados, numa perspectiva positivista, às Ciências Naturais, os quais foram tomados pelas Ciências Sociais. Sobre essa questão, afirma Franco (1990, p. 64):

A distinção entre ambas (Filosofia e Psicologia) se deu baseada nos critérios de cientificidade aplicáveis às Ciências Naturais, onde a observação, a verificação e a experimentação são tidas como condições indispensáveis para a criação de princípios, leis e teorias.

A Psicologia buscava obter o caráter de cientificidade e, por isso, começou a usar tais critérios, distanciando-se, dessa forma, da Filosofia. Nessa nova perspectiva de Ciência, o fato social, para ser considerado objeto científico, passou a ser isolado do sujeito que o estuda. Isso porque eram necessários “fatos objetivos” e estes só seriam considerados dessa forma se fosse possível observá-los, medi-los e palpá-los. Segundo Franco (1990), os fatos sociais eram tratados como coisas e as pesquisas, para serem consideradas científicas, deveriam ser experimentais. Nesse contexto, a Psicologia da Educação desenvolveu as primeiras discussões sobre avaliação.

Segundo Suassuna (2004, p. 85), esse contexto positivista inspira um modelo de avaliação que funciona como medida. O controle “de variáveis, a generalização dos resultados e a estabilidade das conclusões” passam a dominar as preocupações no campo da avaliação. É do cientificismo das ciências da natureza que vêm o rigor e a

precisão dos instrumentos e das ferramentas de pesquisa. Nesse período, os dados estatísticos e a busca pelas causas dos efeitos constatados ganham grande relevância, já que se acreditava haver, entre causa e consequência, uma relação natural.

Embora essa abordagem seja hoje considerada, por muitos estudiosos, inadequada para a avaliação de ensino-aprendizagem, é importante destacar que, no final do século XIX e início do século XX, momento sócio-histórico em que foi desenvolvida, ela teve grande aceitação, pois estava atrelada aos princípios de cientificidade que davam sustentação ao trabalho do professor. Ora, o docente que construía suas atividades com base no paradigma de avaliação estabelecido buscava ser reconhecido como pertencente a uma elite científica para a qual a objetividade e a ausência de juízos de valor eram aspectos bastante relevantes.

Dessa forma, medir o conhecimento do aluno a partir de testes e provas, sobretudo objetivas, tornava-se uma necessidade, pois possibilitava o levantamento de informações fidedignas sobre o estudante. Diversos autores (BONNIOL; VIAL, 2001; DIAS SOBRINHO, 2003; FERNANDES, 2005; SUASSUNA, 2004, dentre outros) denominam a avaliação realizada nesse período de avaliação como medida.

Segundo Dias Sobrinho (2003), desde o final do século XIX, esse tipo de avaliação já era realizado, embora ele se desenvolva plenamente em meados do século XX. Sobre essa questão, vejamos o que afirma o autor:

Embora desde o final do século XIX já se praticasse a avaliação com base em recursos técnicos e científicos, portanto, de forma organizada, especialmente como medida e com objetivos de seleção e classificação, ela vai atingir os altos graus de complexidade e largo espectro, como hoje a percebemos, somente há cerca de meio século. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 15)

Então, como é possível perceber a partir do que afirma Dias Sobrinho, a avaliação como medida tinha, dentre outros, o objetivo de selecionar e classificar os alunos. Nesse período, os termos avaliação e medição são “intercambiáveis, claramente inseridos no paradigma positivista próprio das ciências físico-naturais” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 16).

Para melhor compreender a relação desse tipo de avaliação com o positivismo, é preciso esclarecer um pouco o desenvolvimento do modelo de racionalidade que orienta a ciência moderna. Tal modelo se iniciou, segundo Santos (2005), no século XVI e se aperfeiçoou nos séculos seguintes, basicamente, nas ciências naturais. Foi só no século XIX que esse modelo de racionalidade passou a ser considerado pelas ciências sociais, nas quais estavam inseridas a Filosofia e a Psicologia. Esta, como já afirmamos acima, é que traz à educação os princípios da avaliação como medida.

De acordo com Santos (2005), essa nova forma de fazer ciência é totalitária, pois impõe a todos um modelo científico, desconsiderando qualquer pesquisa que não respeite os princípios da nova racionalidade. Nas palavras do autor,

(...) a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precederam. (SANTOS, 2005, p. 21).

Nesse sentido, todas as investigações científicas deveriam seguir os procedimentos metodológicos definidos pela nova racionalidade, a qual estava baseada em princípios matemáticos, possibilitando a quantificação e a medição dos dados observáveis na natureza. Sobre essa questão, é válido, mais uma vez, nos reportarmos a Santos (2005). Para o autor,

As ideias que presidem à observação e à experimentação são as ideias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. Essas ideias são as ideias matemáticas. A matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria. Para Galileu, o livro da natureza está inscrito em caracteres geométricos e Einstein não pensa de modo diferente. Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas consequências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. (...) Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar as relações sistemáticas entre o que se separou. (SANTOS, 2005, p. 27-28).

Como é possível perceber, a quantificação é um princípio importante no desenvolvimento da ciência, cujo rigor de análise está diretamente atrelado à possibilidade de medição. Nesse período, o que não fosse passível de quantificação

era considerado irrelevante do ponto de vista científico. Ademais, a compreensão do objeto científico dependia da divisão e classificação de seus elementos constituintes.

A partir do século XIX, a avaliação do ensino-aprendizagem desenvolvida, como já afirmamos acima, estava fundamentada nos princípios científicos até então discutidos, por isso a necessidade de se quantificar o conhecimento dos alunos e de classificar os estudantes. Diante da pressão do paradigma científico da época, não havia outra saída para a avaliação da aprendizagem. Na verdade, acreditava-se que esse seria o melhor caminho para avaliar os estudantes.

Segundo Fernandes (2005), nessa perspectiva, as principais funções da avaliação como medida seriam classificar, selecionar e certificar o conhecimento dos alunos. Nesse sentido, a avaliação, feita de forma descontextualizada, focaliza apenas o conhecimento, privilegiando-se a quantificação, o que torna o procedimento, supostamente objetivo, capaz de garantir a neutralidade do professor na atividade avaliativa. Fernandes (2005, p. 57) afirma ainda que “a avaliação é referida como uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos”.

Ademais, segundo Dias Sobrinho (2003), essa perspectiva de avaliação estimulou o desenvolvimento de testes que ocuparam um grande espaço nas instituições de ensino dos Estados Unidos nas décadas de 1920-1930, por exemplo. Ao citar Barbier (1990), o autor afirma que o desenvolvimento de tais testes parece estar relacionado ao caráter seletivo de tais instituições, o que permanece ainda hoje. Temos, portanto, uma possível explicação para o fato de as provas de qualquer processo seletivo serem identificadas, no senso comum, como uma forma de avaliação, embora o seu resultado não seja, normalmente, considerado nas decisões do processo de ensino-aprendizagem das instituições que as utilizam.

Ainda sobre a avaliação como medida, Suassuna (2004) comenta que, no seio do paradigma positivista, ela apresenta certas características que estão estreitamente relacionadas à objetividade das investigações, ao rigor e à precisão científicos. Vejamos algumas delas (SUASSUNA, 2004, p. 86):

- a) medição objetiva da aprendizagem, com “testes padronizados, rigorosos, válidos e fidedignos”;
- b) observação das diferenças individuais como resultado de traços biogenéticos ou orgânicos dos sujeitos;
- c) focalização em produtos acabados que facilitam a medição da aprendizagem, sem considerar as intenções ou razões que levaram a determinados resultados.

Como se pode notar, a avaliação como medida está estreitamente direcionada à medição objetiva da aprendizagem dos estudantes, a partir de testes que possam revelar o seu conhecimento. O nível diferenciado de aprendizagem resulta da capacidade genética de cada um deles. Estamos, segundo Suassuna, diante da “ideologia do dom”, o que, ao nosso ver, dá origem a um ensino discriminatório, por considerar incapazes os alunos que não se adaptam ao modelo determinado pela escola.

Segundo Suassuna (2004), a avaliação como medida, preocupada com a identificação objetiva da aprendizagem dos estudantes e focalizada apenas em produtos acabados, durou um longo tempo, até que começou a ser questionada. Dentre as críticas que o paradigma de avaliação como medida recebeu, Suassuna (2004, p. 86-87) cita as seguintes:

- a) as particularidades institucionais que estavam relacionadas aos desempenhos e às aprendizagens dos estudantes não eram consideradas, o que levava à “imposição de currículos padronizados e predeterminados, independentemente de sua adequação ou relevância social e cultural.”;
- b) as diversas possibilidades de explicação para um mesmo fenômeno ou prática social não eram levadas em conta;
- c) o desempenho cognitivo do estudante era o foco da avaliação e o aluno era visto como “o único agente do processo ensino-aprendizagem.”;

- d) o avaliador, geralmente alguém de fora da comunidade escolar, “submetia alunos e escolas a uma normatividade absoluta, produzindo hierarquias e juízos categóricos acerca de ambos.”

Suassuna cita ainda o fato de a avaliação como medida ser a-histórica por acontecer de forma abstrata, sem atentar para as particularidades do processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, ocorre de forma descontextualizada, baseada apenas em dados estatísticos que não relevam a dinamicidade e o tempo do processo educacional.

Gostaríamos de reforçar que muitos dos princípios desse tipo de avaliação continuam sendo empregados ainda hoje em diversos instrumentos e alguns deles podem ser detectados em nosso *corpus*, o que apontamos como elementos que estabelecem uma aproximação entre o processo seletivo e a avaliação como medida. Entretanto, esse modelo recebeu diversas críticas que o fragilizaram, fazendo-o perder força diante das novas discussões sobre os paradigmas de avaliação que fizeram surgir uma nova forma de avaliar, a qual, aos poucos, tornou-se hegemônica.

O novo paradigma de avaliação surge num momento histórico em que as reflexões sobre o fracasso escolar são influenciadas por uma ideologia capitalista que prega o gerenciamento de recursos, para uma melhor obtenção de resultados no âmbito escolar. Segundo Suassuna (2004, p. 89), estabelece-se uma cultura de “eficácia traduzida no alcance dos objetivos”, algo bem característico da cultura empresarial.

Conforme Bonniol e Vial (2001), é dessa forma que surge a chamada avaliação como gestão, a qual sucede à avaliação como medida e pode ser analisada como pertencente ao paradigma positivista e, portanto, também como a-histórica (FRANCO, 1990; SUASSUNA, 2004).

Esse modelo de avaliação é desenvolvido com foco na excelência da educação, a qual deve ser gerenciada. Segundo Bonniol e Vial (2001, p. 106), gerenciar significa:

(...) governar da melhor forma possível, com economia, dirigir, controlar o funcional, dominar o organizacional, fazer render ao máximo, 'otimizar', aumentar o rendimento, melhorar a gestão contábil, a gestão de estoques, a gestão de pessoal; a avaliação deve evitar o desperdício, a perda (...).

Nesse sentido, a avaliação está a serviço da busca da excelência em educação, de forma que seja possível detectar em que ponto o processo de ensino-aprendizagem apresenta falhas para, assim, corrigi-lo, evitando o desperdício de investimentos na educação. Eis, mais uma vez, o reflexo da cultura empresarial que influencia as decisões tomadas no meio educacional.

Por sua vez, Saul (1995) discute também um tipo de avaliação semelhante que se desenvolveu a partir da década de 30, o qual a autora denomina de "avaliação por objetivos". Segundo Saul,

(...) a ideia de mensuração através de testes padronizados é ampliada, passando os estudos avaliativos do desempenho dos alunos a incluir outros instrumentos. Dentre os estudos desenvolvidos, causou grande e duradouro impacto nos meios educacionais o 'Estudo dos Oito Anos', planejado e conduzido por Ralph W. Tyler e Smith. Esse estudo incluía uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento (*check lists*) e outras medidas para colher evidências numa perspectiva longitudinal, em relação à consecução de objetivos curriculares. (SAUL, 1995, p. 27).

Como é possível perceber, a nova geração avaliativa, embora não negasse a necessidade de serem aplicados testes objetivos, passou a incluir nesse processo a discussão sobre como ou até que ponto os alunos conseguiam atingir os objetivos definidos. Saul (1995) afirma que esse enfoque ganhou força por conta dos trabalhos desenvolvidos, principalmente, por Tyler, que defendia uma avaliação a partir de objetivos predefinidos. Assim, entra em debate a formulação de currículos escolares os quais deveriam ser seguidos por alunos e professores, passando a avaliação a ser vista como um meio de definir o planejamento escolar.

Dias Sobrinho (2003) também destaca essa segunda geração de avaliação como o período em que os objetivos educacionais tornam-se o centro da avaliação. Segundo o autor, diferentemente do que ocorria na geração anterior, em que a preocupação avaliativa recaía sobre o rendimento dos alunos, o qual era quantificado a partir de procedimentos técnicos, agora a preocupação é com "a

gestão científica e com o desenvolvimento curricular e de instituições, tendo em vista os objetivos previamente formulados” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 18).

Para Dias Sobrinho (2003, p. 18-19), o autor mais expressivo desse período foi, indubitavelmente, Ralph Tyler, que é “considerado o fundador da avaliação de currículo e ‘pai’ da avaliação educativa”. Para Tyler, a avaliação deveria verificar se os alunos individualmente demonstravam, no final de um processo de ensino, ter atingido os objetivos previamente definidos e declarados.

Segundo Dias Sobrinho, a avaliação nesse momento está atrelada a uma ideologia de caráter estritamente utilitarista, característica da indústria do início do século XX que se propagava nos Estados Unidos, defendendo uma educação útil ao desenvolvimento econômico. Nesse contexto, o currículo escolar era relacionado à eficiência social e, por essa razão, deveria estabelecer tarefas para o cumprimento de objetivos (gerais e específicos), de acordo com os procedimentos empregados na indústria.

Nesse período, houve uma grande expansão da tecnologia de elaboração dos testes. Os estudiosos que se debruçavam sobre tal material acreditavam na possibilidade de os instrumentos técnicos poderem quantificar e classificar os rendimentos e produtos e, assim, seria possível descrever os padrões e critérios que levavam ao sucesso ou ao fracasso dos objetivos definidos no currículo.

A objetividade da avaliação, como se pode notar, continua a ser perseguida nessa segunda geração, por isso o emprego generalizado de testes objetivos os quais, segundo Vianna (1976), são os melhores para se avaliar grandes grupos. Além disso, segundo o autor, é por meio desse tipo de teste que é possível obter notas fidedignas e uma avaliação imparcial e justa.

Também Fernandes (2005) discute a segunda geração da avaliação, a qual ele denomina de avaliação como descrição. Segundo o autor (2005, p. 57), essa geração tentou superar algumas das limitações da primeira, dentre as quais ele destaca “o fato de os conhecimentos dos alunos serem considerados os únicos objectos de avaliação”. Nessa direção, a atividade avaliativa não se limita apenas a

medir os conhecimentos os alunos, mas também a descrever “até que ponto os alunos atingem os objectivos definidos” no currículo da escola. Fernandes afirma que:

A medida deixou de ser sinónimo de avaliação. Passou a ser um dos meios ao seu serviço e, por isso, muitas das perspectivas anteriores mantêm-se presentes nas abordagens de avaliação. Ralph Tyler, um investigador e avaliador norte-americano, é referido como tendo tido uma grande influência nesta geração, pois foi ele quem, pela primeira vez, se referiu à necessidade de se formularem objectivos para que pudesse definir mais concretamente o que se estava a avaliar (FERNANDES, 2005, p. 57).

Com base no que afirma Fernandes, fica claro que a avaliação como medida perde espaço para o novo paradigma de avaliação. Entretanto a medição do conhecimento permanece, agora com vistas a identificar se os estudantes atingiram os objetivos educacionais definidos pela escola, sendo os testes objetivos válidos para tal empreendimento.

Suassuna (2004) destaca que essa geração de avaliação trouxe diversos ganhos para o processo avaliativo. Dentre eles, a autora aponta “a possibilidade de viabilizar uma avaliação mais formativa e processual, bem como a autoavaliação, em função da transparência e do conhecimento prévio dos critérios por parte dos atores envolvidos” (SUASSUNA, 2004, p. 88).

É verdade que, sendo os objetivos predefinidos, é possível acompanhar durante o processo de ensino-aprendizagem se os estudantes conseguem alcançá-los e o que fazem para chegar até eles, ou seja, é possível perceber os métodos empregados pelos alunos para adquirir os comportamentos determinados pelo currículo.

Entretanto a avaliação como gestão dos objetivos predefinidos não trilhou adequadamente esse caminho e apresentou diversos problemas, dentre os quais Suassuna (2004, p. 88-89) destaca os seguintes:

- a) a avaliação continuava a incidir sobre comportamentos observáveis;
- b) os objetivos predefinidos não possibilitavam o desenvolvimento de um ensino flexível, que levasse em conta variantes diversas, como o contexto do processo de ensino-aprendizagem;

- c) os resultados previstos pelos objetivos predefinidos eram os únicos aceitáveis;
- d) os objetivos fixos impediam ou dificultavam que se levasse em consideração os “modos de aquisição peculiares do aprendiz”.

Com base no que apresenta Suassuna, é possível perceber que a avaliação permanece num paradigma positivista, pois valoriza os comportamentos observáveis que poderiam evidenciar até que ponto os objetivos do currículo são alcançados. Ademais, a rigidez na obtenção de resultados previstos leva o professor a considerar errado o comportamento que se desviasse do previamente definido (SUASSUNA, 2004).

Isso faz com que não se admitam as múltiplas possibilidades de construção de conhecimento pelos estudantes, ou seja, os comportamentos peculiares a cada aluno no momento da aprendizagem, pois o estudante deve apenas seguir o que é determinado pelos objetivos do currículo. E o que estiver fora disso passa a ser considerada erro. Assim, a avaliação serve para controlar o comportamento do aluno e verificar até que ponto ele se adapta ao sistema estabelecido pelo currículo.

Como já afirmamos anteriormente, esse tipo de avaliação é, igualmente à avaliação como medida, a-histórico, por não levar em conta o tempo e lugar em que acontecia a aprendizagem, os quais poderiam originar comportamentos não esperados pelo currículo. Nesse sentido, a avaliação como gestão, segundo Suassuna (2004, p. 89), “pressupunha situações-padrão e resultados finais homogeneizados”, negando a singularidade de cada indivíduo.

Essa perspectiva de avaliação, evidentemente, não conseguiu se sustentar num novo contexto escolar em que se tornam relevantes o imprevisto e as peculiaridades de aprendizagem de cada sujeito.

1.1.2 A avaliação na abordagem subjetivista

Segundo Franco (1990), diante das limitações e dos equívocos das avaliações como

medida e como gestão e do desenvolvimento da própria ciência, surgiu a abordagem subjetivista dos estudos científicos. Nessa nova perspectiva, o sujeito, que antes era deixado de fora das preocupações dos estudiosos, passou a ser o centro das atenções, pois se acreditava que ele tinha “predominância sobre o objeto de conhecimento” e, no campo da Educação, desenvolveram-se pesquisas de cunho psicológico, “centradas no indivíduo e na análise da interação professor-aluno, no âmbito restrito da sala de aula” (FRANCO, 1990, p. 65).

Embora essa abordagem psicologizante tenha seus aspectos negativos, como a concentração exagerada no sujeito, segundo Franco, trouxe consideráveis avanços para a avaliação da aprendizagem, pois possibilitou não só a observação de produtos desenvolvidos pelos alunos, mas também a investigação de sua subjetividade, o que anteriormente era desconsiderado. Antes se buscava apenas a avaliação objetiva de conhecimentos dos estudantes, os quais eram medidos a partir de instrumentos capazes de apontar suas falhas.

Nesse novo paradigma, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem focalizava a subjetividade, com vistas a “penetrar na ‘caixa preta’ dos processos cognitivos” (FRANCO, 1990, p. 65), e ressaltar, inclusive, que a aprendizagem pode acontecer em ritmos diferenciados entre os estudantes.

Assim, os testes e provas objetivas passaram a ser questionados, bem como seus resultados, que, até então, eram absorvidos de forma acrítica. Nesse período, as questões abertas são valorizadas, pois com elas as possibilidades de o sujeito se posicionar são ampliadas, embora este ainda tenha de construir respostas esperadas pelos examinadores.

Segundo Franco, apesar de essa abordagem subjetivista ter trazido importantes transformações para a avaliação, mostrou-se, assim como a abordagem objetivista, insuficiente, pois, ao centrar-se no sujeito e em suas trajetórias pessoais, desconsiderou o aspecto histórico que acompanha a formação de todo e qualquer indivíduo.

A autora destaca que a avaliação da aprendizagem não pode prescindir do vínculo entre indivíduo e sociedade numa dimensão histórica, pois só nessa perspectiva é possível perceber as mudanças que se concretizam na ação. Vejamos o que afirma Franco (1990, p. 66) sobre essa questão:

(...) a análise de uma avaliação historicamente fundamentada tem sido mal interpretada pela maioria dos estudiosos, ao imaginarem que estudar alguma coisa historicamente significa, por definição, estudar algum evento do passado. Para nós, estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança. Processo de mudança que se concretiza na ação, no movimento, na prática social em relação com outros homens, e no conjunto de relações concretas, objetivas dentro de uma estrutura social historicamente determinada.

Isso significa que a aprendizagem não pode ser avaliada apenas por meio de testes que procuram objetivamente determinar o que sabem os alunos. É preciso investigar o processo de mudança por que os estudantes passam quando se deparam com novos conhecimentos, buscando em suas ações e nas relações que estabelecem com o mundo e com outras pessoas as explicações para a construção de um determinado saber.

Essa forma de percepção do processo de ensino-aprendizagem impulsionou o surgimento de uma nova matriz teórica que começa a se desenhar, determinando uma nova forma de avaliação que deixa de lado a abordagem puramente subjetivista (BONNIOL; VIAL, 2001; FERNANDES, 2005). Segundo Suassuna (2004, p. 91), essa nova forma de avaliar, sem negar o caráter utilitário da avaliação como medida, assim como o da avaliação como gestão, deve “ultrapassar a lógica do balanço e do controle, rumo a uma lógica de enfrentamento de possibilidades, de modo que sejam contempladas as diversas dimensões – inclusive as não previstas – constitutivas da realidade”.

Nesse sentido, avaliar a aprendizagem significa tentar compreender a construção de conhecimento do aluno, levando em consideração os diversos aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, tais como o contexto, a relação do educando com seus pares e com o conhecimento ao qual é apresentado.⁴ O objetivo

⁴ Tais elementos remetem ao que van Dijk denomina de modelos de contexto os quais discutiremos, de forma detalhada, no capítulo 2 deste trabalho.

não é apenas medir o conhecimento dos estudantes, nem tão pouco controlar em que medida os objetivos predeterminados no currículo foram alcançados pelo aluno. Agora se trata de compreender a tensão que se estabelece entre o sentido dado pelo professor ou pela escola e o sentido em construção por parte dos estudantes (SUASSUANA, 2004). Segundo Bonniol e Vial (2001), essa nova postura avaliativa pode ser denominada de avaliação como problemática de sentido.

Assim, os comportamentos ou os sentidos não esperados são postos em evidência na tentativa de se compreender como o educando chegou até eles e de que forma são válidos. A avaliação, portanto, não é feita apenas para analisar e controlar a mudança de comportamentos dos estudantes, com vistas a identificar até que ponto os objetivos predeterminados no currículo são alcançados. Tampouco ela é encarada como uma forma de corrigir os desvios encontrados. Na verdade, as falhas são percebidas como novas possibilidades de respostas àqueles objetivos definidos anteriormente.

Nessa mesma direção, Fernandes (2005), ao discutir as ideias de Guba e Lincoln (1989), cita um novo paradigma avaliativo denominado de avaliação como negociação e construção, que possui alguns princípios que o fundamentam. Dentre tais princípios, o autor destaca que o processo avaliativo não deve ser realizado apenas pelo professor, mas em cooperação com os alunos e outros intervenientes, com a utilização de diversas estratégias avaliativas. Ademais o *feedback* é um passo fundamental para integrar a avaliação na atividade de ensino-aprendizagem, pois através dele são discutidos “os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula” (FERNANDES, 2005, p. 63).

Ao discutir, de forma contextualizada, todos esses elementos, é possível compreender, como já afirmamos acima, o “caminho” da construção de conhecimento que o estudante percorreu. Dessa forma, segundo Fernandes, a avaliação ajuda os indivíduos a desenvolverem a sua aprendizagem e não se limita a julgá-los ou classificá-los.

Diante do exposto e da compreensão dos diversos estágios pelos quais a avaliação do processo de ensino-aprendizagem passou, vale destacar que não a compreendemos como mera medição do conhecimento do aluno. Na verdade, quando o professor aplica uma prova ou um teste está apenas realizando parte do processo avaliativo, já que este ocorre de forma contínua, na reflexão que se dá a partir dos dados colhidos e de outras variáveis do contexto escolar, como destaca Fernandes (2005). Hadji (2001) e Álvarez Méndez (2002) afirmam ainda que a avaliação deve estar a serviço do professor e do aluno e os dados coletados devem ser interpretados para que se possa compreender o processo de aprendizagem do estudante.

Nesse sentido, Marcuschi (2004, p. 15) fala da avaliação formativa que se coloca “a serviço da aprendizagem, à qual atribui ritmo distinto do estabelecido para o ensino.” A autora destaca que, nessa concepção de avaliação, as diferenças de cada estudante, bem como o ritmo de aprendizagem de cada um são considerados. E as informações coletadas precisam levar a agir não apenas retroativamente, mas também prospectivamente, na medida em que orientarão as decisões pedagógicas que estarão a serviço da aprendizagem dos alunos.

Neste ponto, consideramos fundamental discutir a proximidade ou distanciamento entre o processo seletivo e a avaliação. Com base no que discutimos acima, nos dias de hoje, a avaliação é defendida como um processo a serviço da aprendizagem dos estudantes, levando-se em conta as peculiaridades de cada aprendiz. Isso significa analisar o erro como uma forma de construção do conhecimento elaborada pelo estudante e sobre a qual o professor deve refletir para tomar decisões sobre o seu trabalho pedagógico, revendo-o sempre que necessário. Nessa perspectiva, podemos afirmar que o processo seletivo se distancia da atividade avaliativa, já que o foco daquele é a seleção de pessoas a partir de um dado grupo, sem análise de seus erros ou acertos.

Entretanto, tendo em vista que, segundo Dias Sobrinho (2003), no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a avaliação como medida possuía fins seletivos e classificatórios, tendo originado, inclusive, os testes de seleção em diversas universidades, identificamos entre a seleção e a avaliação um ponto de

contato, já que esses dois tipos de atividades possuem algumas finalidades semelhantes. É possível que, ainda hoje, nos modelos mentais de muitos dos sujeitos envolvidos no processo educacional, elas sejam definidas como idênticas. Por isso, muitos candidatos inscritos no processo seletivo do CAp, assim como seus pais, podem, naturalmente, relacionar a seleção a uma forma de avaliação. Todavia, do ponto de vista teórico que assumimos neste trabalho, afirmamos que o processo seletivo realizado pelo CAp não é uma avaliação, já que não apresenta compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Nesse caso, a única preocupação é a escolha de um grupo de alunos que possam ocupar as 55 vagas disponíveis para a 5ª série/ o 6º ano do Ensino Fundamental.

Vale destacar que a realização do processo seletivo busca homogeneizar, o máximo possível, o grupo de alunos, de forma que se possa escolher, segundo certos critérios estabelecidos, os melhores e mais capazes para fazer parte do corpo discente daquela instituição. É, portanto, uma atividade que não está voltada para a formação dos estudantes, pois as informações colhidas não levam à reflexão nem à tomada de decisões.

Assim se caracterizava o antigo exame de admissão ao curso secundário ou ao ginásio, que foi implantado em nosso país no Império e tornou-se obrigatório nacionalmente a partir de 1931. A preocupação dos formuladores do exame de admissão era justamente escolher os melhores alunos que dariam continuidade aos estudos e, dessa forma, teriam acesso a oportunidades de ascender socialmente. Foi justamente esse exame de admissão que originou o atual processo seletivo do CAp, o que será discutido adiante, em 1.3.

1.2 A avaliação institucional em larga escala no Brasil⁵

A avaliação institucional em larga escala, teoricamente, também a serviço da melhoria da educação oferecida no país, diferencia-se da avaliação da aprendizagem, pois esta se relaciona diretamente com o rendimento do aluno em

⁵ Muitos autores chamam a avaliação institucional de avaliação educacional. Entretanto, em nosso trabalho, optamos por utilizar a primeira expressão, já que toda avaliação realizada no contexto escolar, seja ela feita em larga escala, seja realizada para acompanhar a aprendizagem dos estudantes, tem objetivos educacionais.

sala de aula, devendo ocorrer, como vimos, de forma contínua para que o professor possa obter informações sobre a construção do conhecimento do aprendiz; já aquela acontece em larga escala para se compreender o funcionamento (avanços e entraves) de uma rede de ensino.

Diversos autores (GOMES, 2006; GRACELLI, 1983; MALUF, 1996; MARCUSCHI; VIANA, 1997; RIBEIRO NETTO, 1982; SUASSUNA, 2004; VIANNA, 1982a, 1982b, 2001, 2003;) se debruçaram sobre o estudo da avaliação institucional ou avaliação de rede. É com base no que apresentaram alguns desses estudiosos que definimos a avaliação institucional como aquela que se realiza para detectar os problemas educacionais das redes de ensino, com o objetivo de elevar a qualidade do ensino prestado em território nacional.

Vianna (2003), ao discutir o tema, refere-se a avaliações de larga escala, as quais podem, conforme o autor, ser desenvolvidas de duas maneiras distintas.

A primeira delas teria por objetivo “selecionar os melhores e mais capazes para o ensino superior” (VIANNA, 2003, p. 48). Ela ocorre, na maior parte das universidades públicas brasileiras, em duas fases, uma seletiva e outra classificatória.⁶ A segunda forma de avaliação, segundo Vianna, é aquela que se realiza sobre o sistema de ensino do país. Conforme nos indica Maluf (1996, p. 7), neste último caso, são analisadas “variáveis não só sobre a aquisição de conhecimento dos alunos (por meio de testes), mas também sobre a gestão educacional, infraestrutura, financiamento, perfil de professores, pais e alunos”.

Esse tipo de avaliação tem sido explorado em diversos países latino-americanos, e, no Brasil, segundo Maluf (1996), passou a ser implementado na década de 1980. A esse respeito, vejamos o que nos diz a autora:

A decisão da implementação de um processo de avaliação nacional foi esboçada em 1987, no bojo do convênio existente entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA e o Ministério da Educação. O ministério da Educação, através do Instituto Nacional de

⁶ Na perspectiva de avaliação adotada nesta tese, a seleção de alunos para compor o corpo discente de uma universidade não é uma espécie de avaliação, como já discutimos em 1.1.2.

Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, contratou a Fundação Carlos Chagas para validar instrumentos de aferição de aprendizagem. Esse processo ocorreu através de pesquisas que avaliaram o rendimento escolar de cerca de 28.000 alunos em 69 municípios de diferentes estados da federação. (MALUF, 1996, p. 12).

Percebemos, então, que o sistema de avaliação da rede educacional no Brasil é, ainda, bastante recente, pois só na década de 1980 o Ministério da Educação solicita que esta seja realizada de forma sistemática. Nesse período, surgiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público – SAEP. Entretanto, por diversos problemas, apenas em 1990, é realizada a primeira aferição em nível de território nacional.

Em 1991, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) assumiu a coordenação desse sistema de avaliação e denominou-o de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, em 1993, foi realizada a 2ª. aferição nacional, incluindo, segundo Marcuschi (1997, p. 164), “a primeira, a terceira, a quinta e a sétima séries em três áreas: português, matemática e ciências.” Gomes (2006, p. 82) afirma que, nesse momento, além do rendimento dos alunos, avaliaram-se também outras variáveis, a saber: “perfil e prática docentes” e “perfil dos diretores e formas de gestão escolar”.

De acordo com Maluf (1996) e Gomes (2006), o SAEB realiza sua terceira avaliação em 1995, com algumas mudanças. Gomes diz que estas podem ser resumidas nos seguintes aspectos:

- 1) incluiu em sua amostra o ensino médio e a rede particular de ensino;
- 2) adotou técnicas mais modernas de medição do desempenho dos alunos;
- 3) incorporou instrumentos de levantamento de dados sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre os hábitos de estudos dos alunos;
- 4) redefiniu as séries avaliadas, selecionando aquelas conclusivas de um determinado ciclo escolar: 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio.⁷ (GOMES, 2006, p. 82).

⁷ Segundo Suassuna (2004), no Brasil, além do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), temos, atualmente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que também tem sido usado como forma de acesso ao ensino superior. Este não será aqui discutido por não ter relação direta com o nosso trabalho.

Com base no que nos mostra Gomes, o SAEB fez uma grande inovação ao incluir a rede particular de ensino em sua avaliação. Isso, atrelado a outras variáveis, como as características socioeconômicas e culturais e, ainda, os hábitos de leitura dos estudantes, pode nos dar uma ideia das condições em que os alunos aprendem. Sabemos, no entanto, que todo esse processo é extremamente complexo e sua descrição necessita de um maior detalhamento, o que não faremos neste trabalho por não ser o sistema de avaliação institucional o nosso objeto de pesquisa.

Acrescentamos apenas que, em 1996, o SAEB inovou mais uma vez e construiu as Matrizes de Referência que devem ser tomadas como base para o desenvolvimento dos instrumentos de avaliação de rede (BRASIL, 2008). Essas matrizes correspondem ao “referencial curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (GOMES, 2006, p. 82). Desde 1996, o SAEB já realizou modificações no que se esperava do desempenho dos estudantes, mas é importante destacar que as habilidades e competências eram e ainda são definidas na forma de descritores, os quais correspondem à associação entre conteúdos e operações mentais, estas a serem desenvolvidas pelos alunos (GOMES, 2006, p. 84).

Consideramos importante essa questão da Matriz de Referência, pois, com base nela, é possível prever o perfil de aluno que os representantes do SAEB pretendem que seja formado pelo sistema de redes, o que é também explicitado nos instrumentos avaliativos. Da mesma forma, acreditamos que os testes de um processo seletivo também são desenvolvidos a partir de um programa que sinaliza o perfil de aluno/profissional que se deseja selecionar. Isso é bastante significativo para nosso trabalho, pois cremos que, nos testes do processo seletivo do CAP, as questões de leitura, produção de texto e análise linguística apresentam indícios do perfil de aluno que a instituição pretende selecionar.

1.3 O processo seletivo

O processo seletivo diz respeito à escolha de indivíduos dentre um universo de pessoas, de acordo com critérios preestabelecidos. Não é, portanto, uma forma de

avaliação, como já discutimos em 1.1.2. Para reforçar essa ideia, consideramos fundamental apresentar o conceito dicionarizado de avaliação e seleção, a fim de que possamos determinar claramente o que se propõe com cada um desses processos. Vejamos duas das acepções apresentadas pelo dicionário eletrônico Houaiss para ambos os termos:

Avaliação	Seleção
<ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="245 633 778 831">1. Apreciação ou conjectura sobre condições, extensão, intensidade, qualidade etc. de algo;<li data-bbox="245 853 778 1050">2. Verificação que objetiva determinar a competência, o progresso etc. de um profissional, aluno etc.	<ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="823 633 1273 667">1. Ato ou efeito de selecionar;<li data-bbox="823 689 1302 775">2. Escolha a partir de critérios e objetivos bem definidos.

Segundo o dicionário Houaiss, a avaliação diferencia-se da seleção pelo fato de esta ser realizada apenas para se escolher um ou mais seres dentre outros, enquanto que a avaliação contribui para que se compreendam as condições em que a aprendizagem se dá.

Dessa forma, podemos dizer que o processo seletivo presta-se à escolha de pessoas, com base em alguns critérios predefinidos, os quais podem variar ao longo do tempo, mas não alterarão o caráter de tal processo. Isso significa que selecionar, há algumas décadas, correspondia a uma atividade de escolha e classificação de indivíduos e, ainda hoje, é esse o seu propósito, sem compromisso com o progresso ou o avanço daqueles que são selecionados.

E é justamente isso que ocorre no processo seletivo do CAp, pois o seu objetivo é permitir a escolha dos alunos que farão parte do corpo discente daquela instituição, de acordo com os critérios predefinidos. Essa preocupação com a seletividade de alunos é resquício de uma das características do sistema de ensino brasileiro a qual, por muito tempo, não permitiu que todos os brasileiros tivessem acesso à educação.

Apenas um grupo restrito, pertencente, normalmente, à elite, tinha esse direito, que era bastante demarcado em nossa sociedade.

Desde o Brasil Império até início da década de 70 do século XX, aqueles estudantes que desejassem dar continuidade aos estudos além do ensino primário passavam por uma espécie de seleção que, nesse período, era chamada de exame de admissão.

Segundo Valente (2001), o exame, embora elaborado por instituições de ensino, diferencia-se das provas que normalmente são construídas para acompanhar a construção do conhecimento dos estudantes. Na visão do autor:

Enquanto as provas são instrumentos produzidos pelos professores, no contato direto com os alunos, reunindo elementos oriundos da prática pedagógica do professor, os exames são instrumentos com um grau de abstração maior dos alunos. Assim, exames de admissão, exames vestibulares são produzidos para serem feitos para um público que ainda irá se tornar aluno caso seja bem sucedido no exame realizado. (VALENTE, 2001, p. 6).

Como se pode notar, a aprovação no exame faz com que os alunos se tornem estudantes de uma determinada instituição e, assim, prossigam os estudos. Isso significa que a instituição que seleciona os seus alunos não está interessada nos estudantes que são mal sucedidos, o que representa uma forma de exclusão destes.

No período do Brasil Império até a década de 30 do século XX, só os estudantes bem sucedidos no exame de admissão poderiam ir além do ensino primário, passar pelo ensino secundário e, de acordo com o seu desempenho, chegar ao ensino superior. Este era o objetivo de todos aqueles que almejavam fazer parte de uma elite intelectual em formação no país desde a proclamação da independência.

E, na década de 30, com a Reforma Francisco Campos, implementada na educação brasileira, a preocupação com a fiscalização dos processos de seleção, numa tentativa de moralização do ensino secundário, foi reforçada. Segundo Xavier (1990), em nenhum momento tal reforma questionara a seletividade presente no sistema de ensino brasileiro. Segundo a autora, ela veio confirmar que apenas os melhores e mais capazes, por seleção, deveriam compor o topo da pirâmide social.

Como se pode notar, a seletividade é uma das características enraizadas no sistema de ensino brasileiro, defendida, por muito tempo, pelo governo, o qual deveria justamente zelar pela democratização da educação, mas que, a partir da década de 30, institucionalizou, em território nacional, o exame de admissão como uma etapa obrigatória na formação educacional dos estudantes. Assim, ficou institucionalizada a seletividade na educação brasileira. E o processo seletivo do CAp representa uma continuidade de tal exame.

Para se compreender bem as características e a organização desse processo seletivo, é preciso que façamos um levantamento histórico da constituição do exame de admissão ao curso secundário instituído pelo governo federal como um exame nacional obrigatório de 1931 a 1971. Assim, destacamos que a realização do processo seletivo no CAp, do início de suas atividades até o ano de 1971, não era opcional.

Na verdade, todos os estabelecimentos de ensino, público ou privado, eram obrigados a realizar tais exames para que os alunos tivessem acesso ao antigo curso secundário. Só após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692/71, os exames deixaram de ser obrigatórios, mas muitas escolas continuaram a realizá-los para selecionar seus alunos. É o que afirma Machado (2002, p. 52-53):

Dessa forma, o exame de admissão deixou de existir, mas isso só ocorreu nacionalmente com a LDB 5.692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e estabeleceu outras providências.

Assim, os exames de admissão foram extintos a partir do momento em que se integrou o primário e o ginásio. Porém algumas escolas continuaram a utilizá-los para selecionar os alunos que iniciariam a 5ª série.

Dentre as escolas que decidiram pela continuidade da realização dos exames de admissão está o CAp. Em documentos oficiais emitidos pela direção do colégio à época, encontramos a decisão pela continuidade de tais exames. Na Circular 21/71, de 09/10/1971, a direção do colégio declara: “No ensino público estadual parte-se para uma manutenção da situação anterior (exames de admissão ao ginásio, por

exemplo), por razões que são também as nossas”.⁸ Para compreender um pouco melhor a história desses exames, será necessário voltarmos ao Brasil Império, quando foram instituídos pelo governo federal.

1.3.1. A implantação dos exames de admissão no Brasil

O exame de admissão ao chamado curso secundário era considerado fundamental num Brasil onde a formação inicial das crianças da população em geral não era assumida como uma obrigação do Estado, sendo realizada, na maioria das vezes, no ambiente familiar. O foco da educação no Brasil Império, sobretudo com a vinda da Família Real à então colônia, era e continuou sendo, por muito tempo, o ensino superior. Sobre essa questão, Zotti (2006, p. 01) afirma:

A escola primária no Brasil muito tardiamente foi objeto de atenção das políticas educacionais. A educação brasileira começou a ser construída pela ponta da pirâmide, ensino superior e secundário, enquanto o ensino elementar era função da família, que possuía as condições econômicas para tal, basicamente até a República.

Como se pode ver, não era a escola primária uma preocupação do governo no Brasil Império e não o foi por muito tempo. Cabia, basicamente, às famílias a obrigação de instruir seus filhos, o que se tornou uma tradição dentre aquelas mais abastadas. Sendo a educação, na época (e por mais de um século depois), voltada às camadas mais privilegiadas da população, não havia, evidentemente, interesse em se melhorar a escola primária para a população em geral. Ademais, o ensino primário não era uma exigência para o ingresso no ensino secundário, o que provocava uma falta de interesse por sua maior organização e ampliação.

Romanelli (2005) destaca também que a própria sociedade brasileira, mesmo após a independência do Brasil, continuou com a herança fortíssima da educação voltada para a formação de uma elite letrada, a quem cabiam os cargos da administração e da política. A autora afirma:

O papel, portanto, que os letrados passaram a desempenhar na nova ordem política foi de indiscutível relevância, uma vez que foram eles que, em sua maioria, ocuparam os cargos administrativos e políticos. A

⁸ O documento não esclarece quais seriam tais razões .

importância assumida pela educação de letrados durante toda a monarquia estava diretamente ligada à necessidade de o país ter de preencher o quadro geral da administração e da política. (ROMANELLI, 2005, p. 39).

No contexto histórico em que se encontrava o Brasil, não era interesse do governo se dedicar à formação inicial dos estudantes. Como já afirmamos acima, o foco era a formação de uma elite que pudesse assumir os melhores cargos da administração e da política, e o ensino superior era o caminho para alcançar tal objetivo.

Ademais, mesmo com o surgimento, no final do século XVIII e início do XIX, de uma pequena burguesia, acentuada com a mineração, as características da educação no país não sofrem mudanças substanciais porque essa nova camada da sociedade também aspirava à formação letrada semelhante àquela recebida pela classe oligárquico-rural. Esta valorizava o ócio como uma distinção de classe e desprezava o trabalho físico, restrito às camadas menos favorecidas que viviam na servidão ou na escravatura. Assim, a educação no Brasil Império continua sendo, como foi no Brasil Colônia, um direito de poucos e estava a serviço da manutenção do *status quo* da sociedade da época.

Apesar disso, a educação primária foi instituída por Decreto Imperial, de 15 de outubro de 1827, que passou a ser denominada de “escolas de primeiras letras” (ZOTTI, 2006). Entretanto, tal lei não foi efetivamente posta em vigor por falta de investimento do próprio governo, que, em Ato Adicional de 1834, atribuiu às províncias a competência para legislar sobre a educação pública, primária e secundária.

Nesse período, segundo Machado (2002), é possível detectar dois sistemas de ensino: o provincial, responsável pela educação nos ensinos primário e secundário, e o geral, destinado ao ensino superior. Segundo a autora, no entanto, o Poder Geral exercia forte influência sobre o ensino secundário o qual, por muito tempo, também não era rigorosamente organizado, servindo como curso preparatório para os exames que davam acesso ao ensino superior. Tal curso preparatório não possuía uma legislação que o fundamentasse e, por essa razão, as aulas aconteciam, muitas vezes, de forma avulsa, com professores que trabalhavam com

os alunos os conteúdos que seriam focalizados nos chamados “exames de preparatórios”.

As chamadas aulas avulsas, segundo Haidar (2008), na década de 30 do século XIX, eram bastante comuns na capital do Império e espalhavam-se

(...) pela cidade, ao alvitre dos professores que viviam entregues a si mesmos, totalmente isolados e sem inspeção alguma. A única fiscalização existente era a exercida por agentes da municipalidade que, acumulando “as funções de impedir a imundície das ruas com as de velar sobre o ensino das belas letras”, limitavam-se, quando eficientes, a verificar a assiduidade dos mestres. (HAIDAR, 2008, p. 94)

Como se pode notar, a situação da educação no Brasil era crítica. Diante dessa situação, o Poder Central sentiu a necessidade de organizar minimamente a educação que prepararia os futuros bacharéis do país e, criou, em 1837, o Colégio Pedro II, destinado ao curso secundário regular de 6 a 8 anos com objetivos de melhor estruturar a educação.⁹ A partir de 1838, os estudantes que terminavam o curso secundário no Colégio Pedro II recebiam o título de Bacharel em Letras e tinham direito a inscrever-se em qualquer curso superior do Império, “independentemente da prestação dos exames de preparatórios” (HAIDAR, 2008, p. 101).

Isso, no entanto, não chamou muito a atenção dos candidatos a uma vaga na universidade, pois o Colégio Pedro II tinha suas atividades desenvolvidas em curso seriado e não em aulas avulsas, as quais serviam como preparatórios para os exames de admissão à universidade (SILVA, 1969). Os chamados cursos preparatórios continuaram a existir, com aulas avulsas, e representavam um caminho mais rápido para o ensino superior.

Ademais, segundo Silva (1969, p. 199-200), “o caráter fragmentário e inarticulado da estrutura institucional do ensino secundário brasileiro é, certamente, a sua nota dominante durante o século XIX”, o que vai caracterizar também o ensino desenvolvido no Colégio Pedro II que, com o tempo, assume características de

⁹ A criação do Liceu Provincial de Pernambuco, que aconteceu em 1826, foi, segundo Silva (1969), uma iniciativa excepcional no sentido de construir estabelecimentos de ensino secundário no Brasil, após a Independência do país. E só em 1836 uma lei provincial deu lugar ao Liceu da Bahia.

curso preparatório à universidade. Isso acontece por conta da postura do Poder Central, que “serviu, sobretudo, para fixar o significado meramente preparatório do curso secundário e limitar sua evolução no sentido de um ensino formativo” (SILVA, 1969, p. 203).

Mesmo assim, o governo continua tentando organizar a educação oferecida no Pedro II e, por meio do Decreto nº. 4.468, de 1870, os estudantes que desejassem ingressar na instituição seriam submetidos aos exames de admissão (MACHADO, 2002, p. 17). Conforme o Art. 7º do decreto:¹⁰

Nenhum aluno será admitido à matrícula do primeiro ano sem que, em exame, mostre saber bem doutrina cristã, ler e escrever corretamente, as quatro operações fundamentais da Aritmética, o sistema decimal de pesos e medidas, as noções elementares da gramática portuguesa. (HAIDAR, 2008, p. 135).

Isso significa que não era qualquer estudante que teria direito a uma das vagas do Colégio Pedro II. Na verdade, só aqueles que possuíssem alguma formação poderiam ingressar no colégio, o que era privilégio de poucos pela falta de investimento na educação pública primária.

Então, temos na criação dos exames de admissão ao Colégio Pedro II a origem do atual processo seletivo do CAp. Desde o seu surgimento, o exame passou por diversas mudanças, mas, segundo Valente (2001, p. 8), o caráter de seletividade permaneceu com foco na “restrição do acesso à continuidade dos estudos rumo ao ensino superior”, já que a educação escolar era uma das formas de manutenção e reforço das desigualdades sociais (ROMANELLI, 2005).

O decreto que regulamentou os exames de admissão demonstrou também uma preocupação com a formação que os estudantes traziam do ensino primário, pois previa que o primeiro ano no Colégio Pedro II seria destinado à superação das lacunas de conhecimento que os estudantes poderiam apresentar. Dessa forma, fica claro que o próprio Poder Central não confiava na formação recebida pelos

¹⁰ O referido artigo foi publicado por Haidar no livro *O Ensino Secundário no Brasil Império*, de onde o transcrevemos.

estudantes antes de iniciarem o ensino secundário e, ao mesmo tempo, não assumia a responsabilidade de realizar investimento na “escola de primeiras letras”.

Dentro do Colégio Pedro II, o nível de conhecimentos dos alunos ingressantes naquele estabelecimento de ensino era motivo de preocupação, o que fica evidenciado em ata de 13 de dezembro de 1891, que registra a reunião da Congregação Pedro II, a qual transcrevemos abaixo (MACHADO, 2002, p. 18-19):¹¹

... o Senhor Presidente abre a sessão e lê o ofício do Sr. Dr. Inspetor Geral em que consulta, por ordem do Sr. Ministro da Instrução, a congregação sobre a prorrogação das aulas do 1º ano do Internato. O Sr. D. Reitor do Internato historia o que motivou a presente consulta e conclui, insistindo pela prorrogação das aulas do 1º ano. Joaquim Gonçalves Guilhon, professor de Matemática, opõe-se à prorrogação das aulas do 1º ano do Internato por sua improficuidade. Joaquim Monteiro Caminhoá diz que a questão é simples e que aulas não podem ser prorrogadas por duas razões: 1) ser contrária à lei, os professores cansados ficariam sem férias; 2) os alunos precisam se preparar particularmente para prestar o exame de segunda época, como lhes faculta o regulamento. O Sr. Presidente diz que o Sr. Inspetor Geral declarou que o próprio Sr. Ministro mostrava escrúpulos em atender a reclamação do D. Reitor do Internato e que por isso ia consultar a Congregação para dividir com ela a responsabilidade. O Sr. Dr. Matoso Maia diz que poucos alunos estão no caso de fazerem exames do primeiro ano ainda mesmo concedendo-se a prorrogação das aulas. Como professor pode afirmar que a maior parte deles não sabem ler nem escrever, e admira-se de que o seu ilustre colega Dr. Agostinho Gama quisesse arcar com a responsabilidade de preparar alunos atrasadíssimos, que nem em seis meses se poderiam preparar para os exames de admissão. A prorrogação das aulas, além de ilegal é dispendiosa e não devemos contribuir para despesas inúteis. O Sr. Fausto Barreto diz que não pode deixar passar em silêncio a insinuação do seu colega Dr. Matoso Maia. Os alunos do 1º ano quando prestaram exames de admissão foram argüidos, de acordo com a lei e aprovados com escrúpulo e isenção de espírito. Os exames foram feitos de acordo com o regulamento e se algum colega seu entende que eles deveriam ser mais ampliados o programa, com isso nada tem que ver, porquanto o Sr. Inspetor Geral apurou o procedimento da mesa examinadora que procedia de acordo com as instruções do Sr. Vice-Reitor. Já a muita consideração que lhe merece o colega Dr. Matoso Maia obriga a dar esta explicação repelindo, como mais, a grosseira insinuação de que a comissão julgadora dos exames de admissão habilitava alunos analfabetos. Os alunos do primeiro ano não puderam preparar-se e nem poderão porque é impossível com o atual programa, fazer-se este milagre. Sr. Dr. Drago diz que antes de tudo protesta os seus agradecimentos ao Sr. Ministro pela consideração dispensada a Congregação que hoje não representa o papel importante de ontem, hoje ela reúne-se unicamente para aprovar propostas de bancas de honra e nada mais, em seguida trata desenvolvidamente do assunto, mostra irregularidades cometidas nos exames de admissão e conclui votando contra a prorrogação das aulas por que está convencido de que nem em 4 nem em 6 meses os atuais alunos se poderão preparar por mais hábil e por ilustrado que seja o professor que tanto se abalasse. O Sr.

¹¹ Machado (2002) afirma que a transcrição completa dessa ata encontra-se em Tavares (2002, p. 39), texto ao qual não conseguimos ter acesso.

Caminhoá pede o encerramento da discussão, no que é aprovado. O Sr. Presidente diz que vai proceder a votação. Os Srs. Lentes que concordassem com a prorrogação dirão sim e os que não concordassem dirão não. Votam contra a prorrogação 14 lentes e a favor, 2.

Como se pode notar, o nível dos alunos que chegavam ao Colégio Pedro II era motivo de preocupação de toda a comunidade escolar. Muitos professores acreditavam que não era papel do colégio fazer com que os estudantes superassem as lacunas que não haviam sido preenchidas nas “escolas de primeiras letras”. De uma maneira geral, defendia-se que os estudantes iniciassem o ensino secundário com o domínio da escrita e da leitura e, acrescentamos, com boas noções de Aritmética. Essa, no entanto, não era a realidade de muitos estudantes.

Parece-nos que o baixo nível de conhecimento dos estudantes pode ter sido a razão que levou, quase um século depois, muitas escolas públicas e privadas a manterem os exames de admissão (mesmo quando estes foram extintos oficialmente), de forma que se uniformizasse o máximo possível o grupo que teria acesso ao ensino secundário. Evidentemente, ao lado dessa razão, está a ideia de um grupo elitista, que tinha por objetivo limitar o acesso da população ao ensino superior.

Apesar dos problemas que os alunos apresentavam no início do curso secundário no Colégio Pedro II, ao terminar os estudos nessa instituição de ensino, eles tinham o direito de matricular-se diretamente em qualquer curso superior do império, privilégio que os colégios estaduais e privados começaram também a reivindicar para si.

Houve, por muito tempo, uma discussão em torno do problema, mas só em 1901 a reforma Eptácio Pessoa trouxe mudanças para o ensino secundário e começou a equiparar escolas estaduais e privadas ao Colégio Pedro II, conforme afirma Silva (1969, p. 258):

A reforma Eptácio Pessoa, de 1901, (...) não é apenas uma nova reforma, mas sobretudo, representa mudança radical do sentido da atuação federal em face do ensino secundário de todo o país. Essa mudança se retrata em dois pontos principais: a consolidação da equiparação, ao Colégio Pedro II, tanto dos colégios particulares quanto dos estabelecimentos estaduais, e sua transformação em instrumento de rigorosa uniformização de todo o ensino secundário nacional.

Nesse novo cenário, as escolas equiparadas passaram a ter como modelo o curso secundário oferecido pelo Colégio Pedro II, no formato seriado, com exames de admissão que tinham programa estabelecido pelo regulamento do Pedro II (também chamado de Ginásio Nacional). Segundo Machado (2002), o parágrafo 164 do regulamento do Pedro II, aprovado pelo Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901, determinava o programa que deveria ser tomado como base para o desenvolvimento dos exames de admissão. Reproduzimos abaixo o texto do referido parágrafo:

Art. 28 – Os exames de admissão ao 1º ano far-se-ão perante uma comissão de três lentes, designada pelo diretor.

Art. 29 – Estes exames constarão de provas escritas e orais. As escritas versarão: 1º) sobre um ditado de 10 linhas impressas de Português Contemporâneo; 2º) sobre Aritmética prática limitada às operações e transformações relativas aos números inteiros e às frações ordinárias e decimais. As orais constarão de leitura de um trecho suficientemente longo de Português contemporâneo, estudo sucinto de sua interpretação no todo ou em partes, ligeiras de gramática Portuguesa e de argüição sobre Aritmética prática nos referidos limites, sistema métrico decimal, morfologia geométrica, noções de Geografia e de História do Brasil. Nas provas escritas, os candidatos deverão exhibir regular caligrafia. (MACHADO, 2002, p. 23).

Como se pode notar, os exames de admissão consistiam em provas escritas e orais. No caso da prova escrita de Língua Portuguesa, os alunos deveriam: (1) demonstrar ter uma boa caligrafia (décadas depois isso continuou a ser uma exigência, motivando, inclusive, a diminuição da nota dos candidatos no exame) e (2) ser capazes de escrever um ditado de 10 linhas. Já a prova oral constava de: (1) leitura, evidentemente, em voz alta, de texto (trecho longo) em português contemporâneo, (2) interpretação do texto lido e (3) “ligeiras”, ou seja, perguntas sucintas sobre gramática portuguesa.

Assim, o aluno deveria demonstrar não só saber escrever, mas também ler em voz alta e interpretar, além de ter conhecimento elementar sobre a gramática. É possível imaginar a tensão por que passava o candidato no momento do exame, sobretudo por conta da prova oral, que provavelmente possuía um tom bastante inquisidor, com três professores a questionarem os estudantes.

As escolas equiparadas também deveriam seguir o programa acima no desenvolvimento dos exames de admissão. A equiparação, no entanto, não era algo

automático a partir da reforma Epiácio Pessoa. Segundo Silva (1969), ela era requerida ao governo federal, que nomeava um delegado fiscal para acompanhar as atividades do estabelecimento de ensino por um período de dois anos, sendo feitos, semestralmente, relatórios sobre o desenvolvimento das atividades acadêmicas na escola. Após esse prazo, poderia ser concedida a equiparação, dependendo do desempenho da escola.

Após esse processo, as escolas equiparadas estavam autorizadas a realizar também os exames preparatórios, ou seja, aqueles prestados pelos alunos, após o curso secundário, para terem acesso ao curso superior. Tendo em vista a importância de tais exames, muitas escolas não se preocupavam com a formação integral dos estudantes, mas apenas em prepará-lo para a aprovação nos exames preparatórios, que representava a finalidade da educação secundária.

Diante dessa realidade, diversas outras reformas aconteceram na tentativa de melhorar, controlar e inspecionar o ensino secundário, destacando-se, dentre elas, a reforma Francisco Campos, que instituiu, em 1931, o exame de admissão como obrigatório em todo o território nacional. Vejamos mais de perto tal reforma.

1.3.2 Os exames de admissão na Reforma Francisco Campos

A Reforma Francisco Campos aconteceu por meio do Decreto nº. 18.890, de 18 de abril de 1931, e tinha por objetivo melhor estruturar a educação no Brasil, que vinha sofrendo pressão para mudança devido ao novo contexto que o país vivenciava.

Segundo Romanelli (2005), em outubro de 1930, o governo do Presidente Washington Luiz é derrubado e Getúlio Vargas assume o poder, num governo inicialmente provisório, com o objetivo claro de se opor à ordem social oligárquica e implantar o capitalismo no Brasil. Logo ao assumir a presidência, Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, que teve como primeiro ministro Francisco Campos, o qual se debruçou sobre a reforma do ensino secundário (MACHADO, 2002).

Nesse contexto, a pressão política e econômica pelo desenvolvimento da indústria no Brasil, atrelada a outros fatores como o êxodo da zona rural e o crescimento do operariado urbano, fez com que eclodissem as reivindicações de várias camadas sociais por uma expansão e melhoria na educação de uma maneira geral. A esse respeito afirma Silva (1969, p. 287):

Novas condições sociais, o crescimento e diferenciação das aglomerações urbanas, a crescente complexidade da vida e, particularmente, dos processos de produção industrial, a facilidade e rapidez das comunicações, a diminuição da influência educativa da família e da comunidade – são, todos esses, aspectos da nova situação do mundo indicados na exposição de motivos com o fim de salientar a nova importância que adquire a função da escola.

Dessa forma, fica evidente que a própria sociedade civil se encontrava num diferente contexto sociopolítico e exigia da escola uma nova postura em lugar daquela que tinha como única finalidade formar os estudantes para realizarem os exames preparatórios. Segundo Romanelli, diante dessa realidade e, ao constatar a limitação do ensino secundário, o ministro Francisco Campos propõe uma reforma da educação que atinge todos os estabelecimentos de ensino no Brasil. Para a autora,

(...) era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo o território nacional. Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação (ROMANELLI, 2005, p. 131).

A partir dessa reforma, o ensino secundário passou a ter dois cursos seriados: o fundamental e o complementar. O primeiro deveria ter duração de cinco anos com o objetivo de formar os indivíduos para as atividades nacionais; já o segundo, com duração de 2 anos, apresentava uma estrutura de três cursos diversificados que correspondiam às áreas de cursos superiores, a saber: engenharia e agronomia; medicina, odontologia, farmácia e veterinária; e direito.

Para ingressar no curso secundário, era preciso ser aprovado no exame de admissão estabelecido pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Os artigos 18, 21 e 22 do referido decreto tratam exclusivamente do exame de admissão, que passa a ter caráter nacional a partir de então:¹²

¹² O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, está integralmente publicado no sítio oficial da Presidência da República, de onde reproduzimos os artigos acima transcritos. Disponível em:

Art. 18. O candidato à matrícula na 1ª série de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro.

Art. 21. O exame de admissão se realizará no estabelecimento de ensino em que o candidato pretender matrícula.

Parágrafo único. A banca examinadora será constituída, no Colégio Pedro II, por três professores do mesmo, designados pelo diretor; nos estabelecimentos sob regime de inspeção permanente ou preliminar, por dois professores do respectivo quadro docente, sob a presidência de um dos inspetores do distrito.

Art. 22. O exame de admissão constará de provas escritas, uma de português (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências naturais.

Assim, como é possível perceber, os exames de admissão ao curso secundário passaram a ser obrigatórios em todos os estabelecimentos de ensino do país e não apenas no Colégio Pedro II ou naquelas escolas que haviam solicitado equiparação.

O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que determinou o programa dos exames de admissão, trouxe algumas diferenças em relação àquele especificado pelo Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901, discutido em 1.3.1. A primeira mudança está no fato de, além das provas de português e matemática (escritas e orais), os estudantes serem agora submetidos a testes orais sobre “rudimentos” de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais. Eleva-se, portanto, o grau de dificuldade do exame, pois já não basta saber as quatro operações, além de ler e escrever. É preciso que o candidato demonstre ter conhecimento de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais. Ora, numa época em que a educação primária no país era completamente negligenciada, tal decisão tornou o exame de admissão ainda mais seletivo.

No que diz respeito à prova de português, esta também sofreu alterações, pois passou a exigir a produção de uma redação, além do ditado e da prova oral sobre, possivelmente, aspectos gramaticais (não há mais referência à atividade de leitura e interpretação de texto). Assim, percebe-se que a tentativa era de elevar o nível da seletividade do exame de admissão, já que o objetivo do ministro Francisco Campos

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890impresao.htm. Acesso em: 20 out 2011.

era moralizar o ensino secundário, o qual, segundo Xavier (1990, p. 85), ele considerava de qualidade questionável por “sua função meramente preparatória, que transformava as provas e os exames de acesso ao ensino superior em finalidade última da ‘pretensa ação educativa’.”

Assim, apesar das novas exigências sociais, a educação secundária continuou voltada para a elite, com um currículo muito vasto e “um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames”, o que fez com que a seletividade se tornasse “a tônica de todo o sistema” (ROMANELLI, 2005, p. 136-137). O número de provas e exames que deveriam ser realizados no ano chegava a 130, o que, segundo Romanelli, seria o equivalente a uma prova a cada dois dias, tornando privilegiados aqueles que conseguiam terminar o ensino secundário.

Quanto à exigência de seletividade do exame de admissão, Machado (2002) apresenta diversos depoimentos de Euclides Roxo, diretor do Colégio Pedro II em 1933, destacando a necessidade de um maior rigor nos referidos exames os quais, em escolas particulares, para o diretor, eram uma verdadeira burla. Segundo Roxo, uma das maiores dificuldades do ensino secundário era a falta de preparo dos alunos, que ingressavam na 1ª série sem uma base sólida para cursá-la.

A seletividade, portanto, é um processo que está presente na educação brasileira há mais de um século, com objetivos de promover a educação para um grupo privilegiado que teria acesso a uma boa formação no ensino primário. Ora, no passado e no presente, esse grupo pertence sempre a uma elite que tem amplo acesso aos bens culturais. E, no caso do CAP, a situação não é diferente, tanto que, desde 1972, as regras para aprovação no processo seletivo da instituição têm sido discutidas e postas em xeque por conta do seu caráter elitista.

Ademais, os exames de admissão ao ensino secundário e as diversas provas e atividades avaliativas eram uma forma de controlar o desenvolvimento da educação oferecida pelos estabelecimentos de ensino no Brasil, pois a Reforma Francisco Campos tinha por objetivo fiscalizar a educação de forma que os estudantes pudessem ir além da preparação para os exames que levavam à universidade.

Segundo Romanelli (2005), o governo federal controlava o currículo, os programas e os métodos, e impunha um sistema de avaliação em todo o território nacional, o qual era minucioso, rígido e exagerado. Essa realidade nos parece ter uma estreita relação com a “avaliação por objetivos” (SAUL, 1995) que se desenvolveu no país a partir da década de 30, já que a ideia era regular o desenvolvimento dos objetivos predeterminados para todas as escolas as quais eram inspecionadas pelo governo.

Em 1932, o Decreto nº 21.241, de 4 de abril, é publicado com regras e programas para o exame de admissão, fazendo uma pequena alteração apenas no número de professores que participariam do processo nos estabelecimentos de ensino sob inspeção. Eles ficariam sob a fiscalização de um inspetor. Assim, em lugar de dois professores, número determinado pelo Decreto nº 19.980, de 18 de abril de 1931, tais estabelecimentos passariam a contar com 3 deles. Em relação aos programas, mantém-se o que foi determinado no decreto de 1931.

1.3.3 Os exames de admissão na Reforma Gustavo Capanema e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde em 1934 e elaborou um Plano Nacional de Educação. Esse plano deu origem à Lei Orgânica do Ensino Secundário, homologada em 9 de abril de 1942, pelo Decreto nº 4.244, e reestruturou o ensino secundário, que passou a ter dois ciclos (MACHADO, 2002):

- Curso Ginasial (com 4 anos de duração);
- Curso Clássico e Curso Científico (com 3 anos de duração).

Para ingresso no Curso Ginasial, segundo a Reforma Capanema, eram necessárias uma sólida formação primária e a aprovação nos exames de admissão, que demonstrava a aptidão intelectual do candidato ao curso secundário.

Segundo Silva (1969, p. 294), a reforma Capanema representou a consolidação “do curso secundário como um tipo específico de ensino, perfeitamente caracterizado

por seus objetivos, seu currículo e sua organização geral”, buscando formar, nos adolescentes, uma cultura geral que lhes permitisse preparar-se para assumir, na visão de Capanema, as maiores responsabilidades na sociedade e na nação. Segundo Silva (1969), esse era um ensino voltado para as elites. Vejamos o que afirma o autor sobre a questão:

Sabemos que o ensino secundário (...) se caracteriza por sua finalidade de formação básica das minorias, da elite, e por seu currículo de “cultura geral”, constituído tradicionalmente pelas humanidades clássicas, às quais se acrescentaram depois elementos modernos. Dando ênfase à primeira dessas características, em termos congruentes com uma filosofia social e antidemocrática, que atribui às elites o papel de guias de massas passivas, para as quais outros tipos específicos de ensino que não o secundário seriam os mais indicados. (SILVA, 1969, p. 295).

Diante dessa realidade, fica claro que os exames de admissão assumiam um papel fundamental na medida em que serviam para selecionar os estudantes que teriam, no futuro, a responsabilidade de guiar as massas. Segundo Romanelli (2005, p. 159), a reforma Capanema “dava continuidade ao processo de seletividade acentuado com a Reforma Francisco Campos: o sistema de provas e exames permanecia praticamente o mesmo, mantendo-se, assim, a tradição de rigidez e seletividade.”

Nessa direção, em 1939, é publicada uma nova portaria com instruções sobre a organização dos exames de admissão, especificando-se os critérios de correção da prova de português. Segue abaixo o trecho da Portaria nº 142, de 24 de abril de 1939, que trata dessa questão:¹³

14. De acordo com o disposto no artigo 24 do decreto nº. 21.241, os exames de admissão constarão de provas escritas de Português e Aritmética, e provas orais de Português, Aritmética, História do Brasil, Geografia e Ciências.

15. Continuam em vigor os programas anexos à portaria de 15 de abril de 1932, relativa aos serviços de inspeção dos estabelecimentos secundários.
(...)

19. A prova escrita de Português, na qual se apreciarão, além de outros elementos, a ortografia, a pontuação e a caligrafia, constará de um ditado, de cerca de quinze linhas de trecho de autor brasileiro contemporâneo, sorteado de lista previamente aprovada pelo inspetor, e de uma redação sobre motivo de uma estampa, a qual variará para cada turma.

¹³ O texto da Portaria nº 142, de 24 de abril de 1939, foi publicado por Valente (2001) nos 3 CD-ROM intitulados *Os Exames de Admissão ao Ginásio 1931-1969*, de onde o transcrevemos.

20. A prova escrita de Aritmética constará no mínimo, de cinco problemas elementares e práticos.

21. As provas escritas de Português e Aritmética são eliminatórias, não podendo prestar exame oral, o aluno que obtiver nota inferior a 50 (cinquenta) em qualquer das disciplinas.

22. Português: Critério de correção de provas e atribuição de notas às provas escritas: À redação será atribuído o valor 60 e ao ditado valor 40.

Correção: Serão assinalados a lápis ou tinta de cor todos os erros cometidos pelo candidato e para a apuração da média total da prova fica estabelecido o seguinte critério:

a) Quanto ao assunto –

1) qualidade de imaginação – 10 pontos;

2) qualidade de originalidade – 10 pontos;

3) facilidade de expressão – 10 pontos

b) Quanto à forma – Correção – 30 pontos.

Erros de grafia de palavras – menos 1/2 ponto para cada erro simples e menos 1 ponto para cada erro grave.

Erros de acentuação – menos 1 ponto para 6 sinais (erro, falta ou excesso).

Erros de pontuação – Menos 2 pontos para cada falta de ponto; menos 1 ponto para cada erro, falta ou excesso de cinco sinais outros.

Erros de sintaxe – Concordância – menos 2 pontos para cada erro.

Tratamento – menos 2 pontos para cada erro.

Observação – Para o ditado vigoram apenas as instruções do item “b” quanta à contagem dos erros.

23. As provas orais constarão de arguições sobre pontos sorteados dentre os 20 (vinte) em que serão divididos os programas. Cada examinador deverá arguir o candidato no mínimo durante 5 (cinco) minutos. (VALENTE, 2001, p. 25-27).

Como se pode notar, a prova escrita de português recebe especificações quanto aos elementos que devem ser levados em consideração no momento de sua correção, focalizando-se, quanto à forma, aspectos linguísticos (ortografia, acentuação, pontuação, sintaxe – concordância e tratamento) e, evidentemente, a caligrafia.¹⁴ Tais critérios deveriam ser observados tanto no ditado quanto na redação produzida a partir de uma figura. Esta seria corrigida também em relação ao assunto, do qual se observariam as qualidades de imaginação, originalidade e facilidade de expressão do aluno, itens bastante questionáveis para avaliação da produção escrita, mas que estavam relacionados à concepção de língua e de escrita da época.

No caso da prova oral de português, haveria arguição de pontos do programa. Não há referência a exame da capacidade de leitura e interpretação de texto por parte dos candidatos.

¹⁴ Dos aspectos linguísticos para os exames de admissão definidos no decreto de 1939, a maioria é explorada no processo seletivo do CAp entre os anos de 1989 e 2009.

Em 1945, termina o governo de Vargas e, em 1946, uma nova Constituição é adotada. No que se refere à educação, essa Constituição se distancia daquela de 1937 e aproxima-se da Constituição de 1934 que especificava a educação como um dever do Estado.

Com base na Constituição de 1946, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, organizou uma comissão para estudar e propor um projeto de reforma da educação nacional. Esse projeto entrou na Câmara Federal em 1948, mas só em 1961, ou seja, 13 anos depois, esse trabalho resultou na Lei 4.024 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Essa lei institui a divisão da educação básica em escola primária, de quatro anos, e ensino médio, que dará prosseguimento à educação primária. O grau médio será ministrado em dois ciclos: o ginasial e o colegial (DAVIES, 2004).

Para ingressar no 1º. ano do curso ginasial, a lei determina, no artigo 36, que o estudante passe pelo exame de admissão. Vejamos o conteúdo do referido artigo:

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende da aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo. (DAVIES, 2004, p. 64).

Como se pode notar, os exames de admissão eram, até a década de 60 do século passado, uma exigência para ingressar no chamado Curso Ginasial. Continuava a existir, portanto, uma clara preocupação de selecionar apenas aqueles que fossem capazes de prosseguir os estudos que lhe permitiriam uma formação mais ampla.

Isso significa que, quando o CAp foi criado, em 1958, o caráter seletivo do exame de admissão passou a fazer parte do cotidiano da instituição, não por uma escolha de sua administração, mas por determinação governamental.

Os programas das provas passaram por muitas modificações durante as décadas de 50 e 60, e, em 1967, o Decreto nº 48.049, de 01 de junho, tornava obrigatórias apenas as provas de português e matemática, cuja elaboração deveria respeitar o

programa desenvolvido no curso primário. O decreto não especifica os pontos a serem examinados nem os critérios de correção das provas.

Entretanto, segundo Valente (2001), todas as alterações ocorridas nos programas e na organização dos exames de admissão até a década de 70 não eliminaram o caráter seletivo de tal processo.

Em 1965, com a consolidação da LDBEN, houve uma flexibilização na lei e o exame de admissão deixou de ser a única forma de as escolas admitirem novos alunos. Elas poderiam aceitar também o certificado de aprovação no curso primário emitido por uma instituição de ensino idônea. Segundo Machado (2002), essa flexibilização deve ter sido resultado da expansão do ensino secundário e da criação de novos estabelecimentos de ensino ofertando um maior número de vagas.

Só em 1971, com a Lei 5.692, o ensino primário foi unificado ao ginásial, dando origem ao chamado 1º. Grau. A lei, então, determinou as diretrizes e bases para o 1º e 2º Graus. Dessa forma, os exames de admissão perderam sentido, pois o aluno, quando matriculado na 1ª. série do 1º. Grau, tinha o direito de cursar as 8 séries ininterruptamente. Por essa razão, nesse ano, segundo Machado (2002), o exame de admissão foi extinto.

Como já afirmamos anteriormente, mesmo após a sua extinção, os exames de admissão continuaram a ser realizados em diversas escolas, fossem elas públicas ou particulares. O CAp da UFPE é uma dessas instituições de ensino que decidiram pela manutenção do exame, provocando internamente diversos e calorosos debates sobre a pertinência de tal processo. Esperamos descrever um pouco essa situação no próximo tópico.

1.3.4 O processo seletivo no Colégio de Aplicação da UFPE após a Lei 5.692, de 1971

A criação dos Colégios de Aplicação Federais no Brasil foi autorizada por decreto, em 1946, no governo do Presidente Eurico Gaspar Dutra. Segundo Abramo (2010),

na época esses colégios eram denominados de *Ginásios de Aplicação* e estavam voltados às atividades práticas dos estudantes das faculdades de filosofia. O primeiro Colégio de Aplicação foi fundado no Rio de Janeiro em 1948.

O Colégio de Aplicação da UFPE só foi fundado em março de 1958, como laboratório experimental da Faculdade de Filosofia, que reunia alguns cursos de licenciatura. Hoje o colégio está vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, oferecendo o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, além de atender aos estudantes de diversas licenciaturas em suas atividades práticas.

Desde a sua fundação até o ano de 1969, o então Ginásio de Aplicação da UFPE só recebia alunos do sexo masculino e oferecia apenas as quatro séries do ginásio. A partir do início de 1969, começou a ofertar também o 2º. ciclo de ensino secundário, hoje denominado de Ensino Médio. Nesse ano, o colégio tornou-se misto, admitindo 15 meninos e 15 meninas, num total de 30 alunos.

Como já afirmamos acima, a forma de ingresso na 1ª. série do ginásio era determinada pelo Decreto nº 4.244, de 1942, que obrigava a realização de exames de admissão. Estes, segundo Machado (2002), tornaram-se um entrave para aqueles que desejavam seguir o ensino secundário. A autora destaca que, após 1950, a escola no Brasil começou a expandir-se por conta de demanda social, mas alguns não conseguiam ir além do primário por conta do caráter seletivo dos exames de admissão. A mesma situação acontecia no CAp.

Mesmo após a Lei nº 5.692 de 1971, que uniu o ensino primário ao ginásio, formando o 1º. Grau, os exames de admissão continuaram a acontecer no CAp. Na circular nº. 18/72, emitida pela direção do colégio em 18 de outubro de 1972, encontra-se o formato que o processo seletivo apresentava na época.¹⁵ No referido documento, há um calendário de atividades assim distribuídas:

Dia 6/11 – Reunião de pais

¹⁵ A circular nº. 18/72 foi encontrada em material encadernado pelo CAp cujo título é *Livro de Circulares Expedidas (1958-1972)*.

Dia 7/11 – Recepção aos alunos
Dia 08/11 – Prova de Português
Dia 9/11 – Prova de Matemática
Dias 10/11 e 14/11 – Testes psicológicos

Os testes psicológicos não tinham efeito classificatório. Mas as provas de Português e Matemática deveriam ter um nível de exigência bastante alto, sendo necessária, por essa razão, a sua realização em dias diferentes (o que não acontece nos dias de hoje, pois as provas ocorrem no mesmo dia).

No caso da prova de português, havia professores responsáveis pela correção dos seguintes itens:

- Interpretação e Vocabulário;
- Ortografia;
- Gramática.

Como se pode notar, nesse período, a prova de português limitava-se ao exame de aspectos linguísticos (ortografia e gramática), além da verificação da interpretação de textos por parte dos estudantes. Na circular nº. 18/72, não há referência à atividade de redação/produção de texto, o que já diferencia o processo seletivo dos antigos exames de admissão nos quais a redação e o ditado eram constantes.

Entretanto, o rigor seletivo que caracterizou os exames de admissão permaneceu no processo seletivo realizado pelo CAp. Por outro lado, este passou a provocar debates quanto à sua pertinência, no interior da instituição, como já afirmamos anteriormente. Isso ficou evidenciado na portaria 03/72, publicada pela direção da instituição em 1972, na qual eram estabelecidas as normas para a classificação no referido processo, que deveria acontecer em três etapas, conforme apresentamos abaixo:¹⁶

a) A classificação será feita em 3 etapas:

¹⁶ As normas apresentadas constam da Portaria 03/72, de 1972, do CAp, encontrada no *Livro de Circulares Expedidas (1958-1972)*.

- 1ª. – serão classificados na 1ª. etapa todos os alunos que estiverem situados acima da média (inclusive) em ambas as disciplinas;
- 2ª. – os resultados ou os escores brutos obtidos (isto é, número de pontos nas provas) de cada disciplina serão transformados em escores padrão (isto é, escores brutos menos a média, divididos pelo desvio padrão);
- 3ª. – a soma dos dois escores-padrão de cada um destes alunos será multiplicada por um índice fixado, de acordo com a alíquota do Imposto de Renda do Pai ou Responsável conforme tabela abaixo. Proceder-se-á então à classificação definitiva, por ordem decrescente, tomando-se em separado 15 vagas para meninos e 15 para meninas.
- b) Os alunos que tenham irmãos em outras séries deste Colégio, ou sejam filhos de funcionários da Faculdade de Educação terão o acréscimo de 0,5 ponto ao seu índice de multiplicação.

Tabela de Multiplicadores

Alíquota	Multiplicadores
0%	2,00
3%	1,92
5%	1,84
8%	1,76
12%	1,68
16%	1,60
20%	1,50
25%	1,40
30%	1,32
35%	1,24
40%	1,16
45%	1,08
50%	1,00

Como se pode notar, as 30 vagas para o CAp passaram a ser alvo de uma disputa entre pessoas de camadas sociais diferentes. Com base nos dados acima

transcritos, podemos afirmar que a tabela de multiplicadores é uma tentativa de beneficiar aqueles menos favorecidos economicamente, já que, quanto menor a alíquota de desconto do imposto de renda, maior seria o índice pelo qual se multiplicaria a soma dos dois escores-padrão de cada aluno. Assim, teoricamente, seriam contemplados os candidatos cujos pais ou responsáveis tivessem menores salários. Isso indica que o processo seletivo nos moldes tradicionais passou a ser questionado, o que pôde ser confirmado em diversos depoimentos de atuais professores da instituição, assim como por uma ex-funcionária que foi entrevistada por nós em 2011.

Também em diversos trechos do livro de atas da assembleia de professores na instituição, das décadas de 1980 e 1990, encontramos relatos de uma verdadeira batalha pela extinção do processo seletivo.¹⁷ Em lugar deste, muitos defendiam a realização de sorteio, o que seria, para alguns, uma forma justa de distribuição das vagas num colégio público federal.

Em ata de assembleia realizada em 12 de setembro de 1988, há registro da decisão tomada, após amplo debate, de que não haveria mais teste classificatório e, sim, sorteio. Entretanto, a decisão só durou 8 dias, pois em 20 de setembro do mesmo ano, uma assembleia extraordinária foi convocada para discutir novamente a forma de admissão ao colégio, questionando-se o sorteio simples. Segundo a ata dessa reunião ocorrida em 20/09, um dos professores apresenta as seguintes indagações:

1ª. – Os serviços estão preparados para atender aos alunos com dificuldades?

2ª. - Pode ser considerada científica a proposta do sorteio?

3ª. – Como será este sorteio?

4ª. - Quais serão os conteúdos mínimos?

Durante a discussão, o professor que levantou as indagações acima diz compreender a intenção de se atender às classes menos favorecidas economicamente, oportunizando-lhes o acesso ao colégio, entretanto, ele não

¹⁷ O referido livro é intitulado de *Livro de atas das sessões da Assembleia de Professores do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UFPE (1972-1996)*.

acredita que o colégio esteja preparado para receber um grupo heterogêneo de alunos. Após amplo debate (ao que tudo indica), nova votação foi realizada com o seguinte resultado:

- Sorteio: 12 votos;
- Seleção classificatória: 12 votos;
- Abstenção: 1 voto.

O resultado da votação é um indício importantíssimo sobre o embate interno em torno do processo seletivo, o qual não recebia apoio da maioria dos funcionários e docentes. Na situação em foco, houve voto de minerva favorável à manutenção da seleção classificatória.

Após esse debate, ainda encontramos duas outras atas de assembleias realizadas em 03/09/1990 e 30/09/1991 nas quais o grupo voltou a discutir o processo seletivo. Entretanto, este continuou a ser o meio para admissão de novos alunos ao colégio. A manutenção da seleção gerou (e ainda gera) protestos por parte daqueles que discordam do processo, por considerá-lo antidemocrático.

Há, atualmente, uma tentativa de resolver o problema da seleção com a implantação do Ensino Fundamental I no CAp. O projeto está em tramitação e busca eliminar o processo seletivo, pois a admissão dos alunos no 1º. ano do Ensino Fundamental deverá ser feita por meio de sorteio e a passagem para o 6º ano acontecerá normalmente, sem necessidade de seleção para aqueles que estudarem no colégio desde o 1º. ano. Essa medida, segundo a direção do CAp em 2011, evitará a problemática de admissão de alunos no 6º ano em níveis bastante heterogêneos, o que poderia dificultar o desenvolvimento das atividades escolares.

É, pois, no contexto de uma luta pela manutenção ou não do processo seletivo do CAp que as provas do nosso *corpus* são produzidas.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD): DISCURSO, COGNIÇÃO E SOCIEDADE

As propostas da ACD para investigação do discurso são o que nos interessa discutir neste capítulo. Isso se torna fundamental, pois é preciso esclarecer de que forma consideramos a relação entre discurso e sociedade, na medida em que analisamos o *corpus* de nossa pesquisa, já que, dentro da própria ACD, existem perspectivas distintas para debater tal relação. Apresentaremos duas dessas perspectivas, mostrando em que direção fizemos a interpretação de nossos dados.

As duas abordagens de trabalho a que nos referimos são as propostas por Norman Fairclough (1997, 2001) e Teun van Dijk (1997, 2010) para o estudo crítico do discurso. As perspectivas de trabalho de tais autores, diferentemente do que aconteceu com os estudos desenvolvidos na linha da Análise do Discurso (doravante AD) a partir da década de 1970, não são construídas como uma forma de ruptura em relação aos estudos linguísticos anteriores, os quais definiam língua e sujeito de maneira inaceitável para a AD (POSSENTI, 2007).

A língua, antes vista como transparente, na AD passa a ser encarada como opaca, pois o sentido de uma palavra ou de um texto não depende unicamente das convenções linguísticas. Isso significa que não existe uma relação direta entre as palavras e o mundo e, embora o sistema linguístico possua regras próprias, seu funcionamento depende do processo discursivo. Dessa forma, não se pode ler um texto para identificar o seu sentido, como se fosse suficiente, para sua compreensão, apenas o conhecimento elementos linguísticos. Na perspectiva da AD, a língua é, portanto, polissêmica.

Segundo Possenti (2007, p. 363), no que diz respeito ao sujeito, a AD se opôs à definição da corrente pragmática, para a qual “o sujeito é consciente e dotado de um saber, de uma capacidade de escolhas”. A AD mostra que o sujeito, na verdade, é

afetado pelo inconsciente e pela ideologia, tendo apenas a ilusão de que percebe e manobra o discurso e seu sentido.

Para Falcone (2008, p. 27), enquanto a AD realizou rupturas com os estudos linguísticos anteriores, a ACD buscou por um quadro teórico que permita a articulação de “várias concepções – vindas da própria Linguística, da Sociologia e das teorias sobre ideologia – e, assim, ao invés de promover rupturas, propor caminhos diferenciados para os estudos que já estavam sendo desenvolvidos.”

Entre os autores que focalizamos nesta tese também não existe um rompimento do ponto de vista teórico, mas formas de articulação diferenciadas que, na verdade, se concentram no estudo crítico do texto. Para melhor compreender os pontos de contato e as diferenças entre Fairclough e van Dijk, será necessário apresentar um pouco da teoria desenvolvida por ambos, o que nos propomos a fazer neste capítulo.

Não nós deteremos, no entanto, no levantamento histórico da ACD, o que já tem sido feito por diversos outros estudiosos, dentre os quais citamos Pedro (1997) e Falcone (2008), ambos trazendo uma boa apresentação de aspectos teóricos e metodológicos da ACD. Tendo em vista os limites deste trabalho, realizamos apenas uma apresentação panorâmica das teorias de Fairclough e van Dijk.

Fairclough (1997, 2001) desenvolve seus estudos com base na Linguística Sistêmico-Funcional e estabelece a análise da relação entre discurso e sociedade com um modelo tridimensional do discurso, que inclui a prática discursiva, o texto e a prática social. Já van Dijk (1997, 2010), ao estudar a mesma relação, aponta para a necessidade de investigá-la a partir de um quadro teórico que envolva, além dos elementos citados por Fairclough, a cognição, ou seja, a investigação da influência entre discurso e sociedade deve considerar a tríade discurso, cognição e sociedade.

2.1 Fairclough e o modelo tridimensional de Análise Crítica do Discurso

A preocupação de Fairclough, ao desenvolver sua teoria, era produzir um modelo teórico capaz de relacionar o discurso à prática social de forma que fosse possível demonstrar sua influência mútua. O autor pensava em fazer uma análise equilibrada de tais aspectos, não privilegiando os elementos puramente linguísticos nem aqueles estritamente sociais.

É nesse sentido que o autor critica os estudos realizados por Saussure que, com base na distinção entre *langue* e *parole*, afirmava ser impossível estudar o uso linguístico de forma sistemática pelo fato de este corresponder a uma atividade individual e de os indivíduos usarem a língua de forma totalmente imprevisível. Para os estudos saussurianos, a língua, por seu caráter sistemático e social, é que deveria ser objeto de estudo da Linguística.

Em oposição à postura saussuriana na análise da língua, surgem os sociolinguistas, afirmando que o uso linguístico é moldado socialmente e não individualmente. Ademais, segundo essa corrente de estudos, a variação no uso linguístico é sistemática e, portanto, passível de análise científica. Para Fairclough, no entanto, o ponto de vista dos sociolinguistas também é inadequado, já que desconsidera a possibilidade de influência do uso linguístico sobre o social, indicando apenas que a linguagem é determinada por fatores sociais.

Fairclough percebe a relação entre discurso e sociedade de forma dialética, de maneira que ambos estão em relação mutuamente constitutiva. Por isso, ao definir o termo 'discurso', o autor (2001, p. 90) propõe "considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais." E, como prática social, o discurso é uma forma de ação por meio das quais as pessoas podem agir sobre o mundo. Assim, o discurso tanto serve para construir o mundo como é constituído por ele.

Fairclough (2001) afirma que as contribuições do discurso na constituição do social estão atreladas a três aspectos fundamentais. O primeiro deles diz respeito à contribuição do discurso para a construção de identidades sociais. Isso significa dizer que, ao produzir um discurso, o indivíduo elabora uma identidade sobre si mesmo ou ainda sobre o seu interlocutor. O segundo aspecto está atrelado à capacidade de um discurso contribuir com as relações sociais das pessoas; e o terceiro ajuda na construção de sistemas de conhecimento e crença.

Esses três aspectos correspondem, segundo Fairclough (2001, p. 92), a três funções da linguagem as quais “coexistem e interagem em todo discurso”: funções identitária, relacional e ideacional. Tais funções são descritas pelo autor da seguinte maneira:

A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas, a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

Segundo Fairclough (2001), tais funções da linguagem foram parcialmente desenvolvidas por Halliday,¹⁸ nos estudos da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), que aponta a existência de três funções: a ideacional, a interpessoal e a textual. O autor amplia o quadro desenvolvido por Halliday, mostrando a necessidade de realizar uma cisão na função interpessoal, a qual é melhor expressa por meio de duas outras: a identitária e a relacional. Além dessas e da função ideacional, o autor acrescenta à sua teoria a função textual proposta pela LSF.

No quadro abaixo, apresentamos a relação entre as funções da linguagem da LSF e a reformulação proposta por Fairclough:

Quadro 1: Reformulação da LSF na ACD

LSF (Halliday)	ACD (Fairclough)
----------------	------------------

¹⁸ Tendo em vista os limites deste trabalho não apresentaremos de forma detalhada a teoria da Linguística Sistêmico-Funcional na qual Fairclough se apoia para desenvolver seus estudos. Uma análise crítica sobre tal teoria encontra-se em van Dijk (2012) e Falcone (2008).

Função Ideacional	F. Ideacional
Função Interpessoal	F. Identitária
	F. Relacional
Função textual	F. Textual

Neste ponto, vale destacar as considerações críticas desenvolvidas por van Dijk (2012) e Falcone (2008) a respeito dessas funções da linguagem que representam uma maneira de expressar o contexto no texto. As funções da linguagem estabelecidas por Halliday, segundo esses dois autores, revelam uma preocupação do pesquisador no sentido de mostrar de que forma a linguagem é utilizada como um instrumento de comunicação, por meio do qual o homem pode representar as coisas do mundo e evidenciar as relações interpessoais que estabelece em sociedade, expressando tudo isso com um arranjo ou organização específica dada ao texto.

Segundo van Dijk (2012), esse modelo da LSF (retomado por Fairclough) é obscuro, pois não explica diversos aspectos das situações sociais, como a participação efetiva dos sujeitos na relação entre discurso e sociedade. Ademais, realiza a separação entre a ação (função ideacional) e a relação entre as pessoas, e considera a linguagem apenas como um instrumento de comunicação e não como uma construção social. Por considerarmos fundamentais tais críticas, passamos a discuti-las mais atentamente.

Segundo van Dijk (2012), as funções da linguagem apontadas por Halliday incluem as relações entre os indivíduos, mas não evidenciam o papel dos participantes envolvidos na comunicação. Isso significa dizer que as influências individuais no discurso não são consideradas, ou seja, os aspectos de caráter cognitivo não são levados em conta. Essa postura da LSF se justifica pelo fato de sua teoria ter sido construída como uma forma de oposição aos estudos mentalistas desenvolvidos, sobretudo, pela Linguística Gerativista, que propunha o estudo da linguagem independentemente do contexto, pois se acreditava que a linguagem era um resultado de operações puramente mentais.

Nesse sentido, explica-se a opção da LSF por uma abordagem que observasse e analisasse os elementos contextuais, deixando em segundo plano os aspectos individuais e, portanto, cognitivos que envolviam o desenvolvimento da linguagem. Entretanto, ao desconsiderar tais aspectos, Halliday deixa à margem o papel do sujeito na relação que se estabelece entre discurso e sociedade.

O segundo ponto problemático apontado por van Dijk (2012) é a separação das relações entre as pessoas e o seu 'campo de ação', ou seja, a representação que o sujeito faz das coisas e do mundo. Ora, a forma como as pessoas se relacionam determina fundamentalmente a maneira como elas expressam suas ideias no discurso, então esses são aspectos que não podem ser analisados de forma separada.

Por fim, van Dijk mostra que Halliday enxerga os textos orais ou escritos como um modo ou meio sempre combinados com o papel da linguagem em uma dada situação. Van Dijk entende essa noção como excessivamente vaga e diz que ela evidencia que Halliday não compreende a linguagem como uma construção social, mas como um instrumento de comunicação. Assim, parece-nos, a linguagem estaria a serviço de expressar as necessidades advindas da situação contextual, sendo uma consequência desta. Dessa forma, segundo van Dijk, haveria, na perspectiva hallidayana, uma relação determinista entre contexto e discurso. Para o autor, isso acontece justamente por não se considerar o aspecto cognitivo, que traz para o discurso as crenças individuais, as representações mentais, ou seja, o agir dos atores sociais, que podem influenciar a organização linguística do discurso.

Fairclough, ao se basear nas funções da linguagem para o desenvolvimento de sua teoria, imprimiu um caráter igualmente determinista em seus estudos. Entretanto, segundo Falcone (2008), ao contrário de Halliday, que destaca apenas a influência do contexto sobre a linguagem, o autor aponta a relação constitutiva entre linguagem e sociedade. Aquela é vista como uma forma de ação que pode também agir sobre o social, o qual, de forma dialética, influencia o discurso. Tais influências mútuas são intermediadas pela prática discursiva, ou seja, pelos processos de produção e interpretação.

Para explicar melhor como ocorrem as ligações entre linguagem e sociedade, Fairclough (2001) desenvolve o modelo tridimensional de análise crítica do discurso, no qual ele afirma que o discurso se realiza por meio de um texto (oral ou escrito), desenvolve-se por intermédio das práticas discursivas, ou seja, processos de produção e interpretação textual, e, por último, é também uma forma de prática social. A figura abaixo apresenta a concepção tridimensional do discurso, segundo Fairclough:



Figura 1: Concepção tridimensional do discurso (Fairclough, 2001, p. 101)

No que diz respeito à análise do texto, Fairclough destaca alguns elementos que podem ser investigados para se compreender a motivação social que impulsiona certas escolhas e não outras. Consideramos a proposta de análise a partir de elementos formais e significativos bastante rica, pois evidencia as marcas, os vestígios das relações (conflituosas ou não) que envolvem a sociedade e suas práticas, dentre elas as práticas discursivas.

Como bem destaca van Dijk (2010), o desenvolvimento do processo de produção de um determinado discurso pode revelar muito das relações sociais que se estabelecem antes e durante a prática discursiva, como a questão do acesso a certas informações ou ainda o interesse em divulgar ou mesmo omitir certos dados,

o que pode ficar marcado no discurso. Um exemplo claro disso é manipulação que, frequentemente, muitos jornalistas fazem ao reportarem, em seus textos, o discurso de outrem, inclusive o discurso direto cujo recorte pode estar a serviço da omissão de informações.

Assim, consideramos a análise no nível textual bastante elucidativa, pois, a partir dela, podemos encontrar referências às categorias dos modelos de contexto, como crenças, opiniões e ideologias que lhes são subjacentes (VAN DIJK, 2010, 2012). No caso do nosso *corpus*, por exemplo, quando analisamos uma questão de leitura, produção de texto ou análise linguística, inferimos, a partir de recursos linguísticos ou formais presentes no enunciado de cada uma delas, as condições de produção discursivas com as quais o elaborador da questão operou. Com base nisso, concluimos qual é o leitor e produtor de texto presumido pelo elaborador da prova, o qual, devendo agir de forma ativa ou passiva, representa um indício da concepção de língua subjacente aos exames desenvolvidos para o processo seletivo do CAp.

Dessa forma, a análise textual proposta por Fairclough (2001) parece-nos bastante rica e, segundo o autor, acontece a partir da observação dos seguintes itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Tais elementos podem ser considerados numa escala ascendente, na medida em que o vocabulário está atrelado ao tratamento das palavras individuais, a gramática, à combinação das palavras em orações e frases, a coesão, à ligação que se estabelece entre orações e, por último, a estrutura textual diz respeito às propriedades organizacionais dos textos.

No caso do vocabulário, Fairclough (2001) destaca o processo de lexicalização sobre as coisas do mundo que acontece no texto. A escolha de uma palavra ou outra para se referir a um acontecimento, a um fato, ou mesmo a uma atividade pode trazer significações diferentes para o texto. Acreditamos que tais escolhas indicam, na maior parte das vezes, a percepção do produtor do texto em relação àquele fato ou acontecimento e acionam para o leitor/ouvinte um determinado conceito sobre o que se fala. Assim, ao utilizar o termo “ditador” ou “presidente” para se referir a um chefe de estado, o produtor do texto aciona um certo modelo mental. A ênfase dada a cada palavra pode servir para influenciar o modelo mental do

leitor/ouvinte, já que este tende a armazenar o que é realçado no texto. Sobre essa questão, van Dijk afirma:

As funções de realce ou de atenuação das estruturas retóricas podem ser 'semânticas': isto é, correspondem à maneira como as coisas são representadas nos modelos de eventos possivelmente deformados dos participantes – como os participantes realmente veem ou experienciam a realidade. Mas podem ser também 'pragmáticas', isto é, elas podem ficar de prontidão para tornar os discursos mais ou menos adequados à situação social, caso típico da fala e texto persuasivos.

Cognitivamente, essa dimensão persuasiva da retórica pode ter a função específica de conseguir uma atenção especial para significados específicos, realçando, assim, a possibilidade de que esses significados sejam construídos como partes importantes dos modelos de evento visados. (VAN DIJK, 2012, p. 265).

Fairclough não aborda o aspecto cognitivo a que nos referimos aqui, mas destaca a significação política e ideológica de tais escolhas que podem representar lutas sociais. Para van Dijk (2012), tais lutas não influenciam diretamente a construção do discurso, mas fazem parte de um modelo mental de algum evento vivenciado pelo sujeito produtor do discurso, o qual passa a influenciar a sua prática discursiva.

Em relação à gramática, Fairclough (2001, p. 104) destaca que toda oração é uma forma de expressar “significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais”. Isso acontece porque a escolha por uma determinada organização da oração se reflete em seu significado, contribuindo para expressar identidades sociais, relações sociais, conhecimentos e crenças que fazem parte do modelo de contexto do falante. No que diz respeito ao aspecto ideacional, a oração pode ser transitiva e indicar a ação de um indivíduo sobre uma entidade. Em termos de significado interpessoal, a oração pode ser imperativa, interrogativa, declarativa, e conter um caráter autoritário, e a relação entre autor-leitor é a de alguém que transmite seguramente a informação a alguém que a recebe passivamente. Mas tal relação hierárquica só surge no discurso se ela faz parte do modelo de contexto do falante. Para van Dijk (2012, p. 279), “os participantes precisam construir (as) posições sociais em seus modelos de contexto. Assim, é pouco provável que um gerente que não julga estar em posição superior use ordem: ele usará, antes, pedidos.”

Por fim, o aspecto textual pode ser explorado pela topicalização de certas informações na oração ou esta pode ser passiva ou ativa conforme os interesses do produtor do texto, o qual busca realçar ou atenuar certas informações para persuadir o leitor e, como afirmamos acima, influenciar seu modelo mental.

No que diz respeito à coesão, ou, seja, à combinação das orações para formar unidades maiores, Fairclough (2001, p. 106) destaca diversos recursos como “a repetição de palavras, o uso de sinônimos próximos, (...) os mecanismos de referência e substituição”, além do uso de conjunções. Segundo o autor, o uso desses recursos pode variar de acordo com o tipo de discurso e, acrescentamos, o gênero textual produzido. Tais recursos, vale destacar, podem contribuir tanto para a construção da continuidade temática do texto, com elementos de retomadas (repetições, substituições), quanto para a conexão das orações de forma que se possa, inclusive, indicar o percurso argumentativo que o produtor do texto pretende seguir. Koch (2002) e Antunes (2005) citam, por exemplo, o emprego das conjunções *embora* e *mas* que atuam no texto como operadores argumentativos, ao hierarquizar informações e apresentá-las com menor ou maior força, respectivamente.

Por fim, a estrutura textual está relacionada ao que Fairclough (2001) chama de ‘arquitetura’ dos textos ou aspectos de planejamento da distribuição das informações nos diversos tipos de texto. Segundo o autor, a estrutura textual pode indicar as relações sociais e as identidades que estão subjacentes às convenções de cada tipo de texto.

Como se pode notar, muitos aspectos podem ser analisados no nível do texto e indicar diversos significados ideacionais, interpessoais e textuais. Mas gostaríamos de destacar que os recursos utilizados no discurso não servem apenas para refletir de forma determinística as relações sociais, numa relação de causa e efeito. Da mesma forma que o texto sofre influência do social, intermediado pela cognição (modelos mentais acionados, para reforçar ou transformar um determinado *status quo*), também o social, de maneira constitutiva, recebe influências do discurso, a partir da (trans)formação da construção mental que o produtor/leitor do texto faz do

evento comunicativo em que está inserido. Tal sujeito pode, assim, assumir novos comportamentos na realidade social.

No que se refere à prática discursiva, por sua vez, temos os processos de produção, distribuição e consumo (interpretação) textual. Segundo Fairclough (2001, p. 107), “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos”. Isso significa que a forma como o texto se desenvolve pode variar de acordo com o contexto em que se insere. O autor cita o caso do jornal, cuja produção segue rotinas complexas, já que envolve diversas pessoas e diferentes estágios de produção – desde o acesso às informações, passando por sua transformação em textos jornalísticos até a decisão sobre o espaço em que estes serão publicados etc. Sobre essa questão, van Dijk (2010) destaca as fortes relações de poder que se estabelecem, entre alguns desses elementos, no processo de produção do texto: quem tem acesso às informações, quem toma as decisões e quem as segue.

Fairclough (2001) destaca ainda que os textos são consumidos de formas diferentes. Há aqueles que podem ser lidos individualmente, há outros que podem ser lidos por uma coletividade. O autor exemplifica tais casos com as cartas de amor e os registros administrativos. Além disso, alguns textos são registrados, preservados, já outros, por seu caráter transitório, são esquecidos. No caso do contexto escolar, há textos que são produzidos e arquivados, como os diários de classe, os registros de desempenho dos estudantes etc., enquanto outros, embora possam ser importantes para se compreender as relações estabelecidas na escola e, portanto, a sua história, são esquecidos ou desprezados com o passar do tempo. É o caso das anotações dos alunos em seus cadernos, dos trabalhos que eles desenvolvem para serem corrigidos pelo professor, de certas provas etc.

Em relação à distribuição dos textos, alguns podem ter uma divulgação simples, como é o caso da conversação espontânea, mas outros podem ser obrigados a seguir rotinas próprias para que possam ser, inclusive, legalmente aceitos. Fairclough (2001, p. 108) cita o caso de “textos produzidos por líderes políticos ou textos relativos à negociação de armas” que são distribuídos em diversos domínios institucionais e que necessitam seguir regras específicas para sua divulgação.

No que diz respeito ainda às práticas discursivas, Fairclough destaca que, para a realização do processo de produção e interpretação textual, é necessário levar em consideração os seguintes aspectos: a força dos enunciados, os contextos sequencial¹⁹ e situacional, a coerência e a intertextualidade.

Em relação ao primeiro desses elementos, o autor destaca que a produção e a interpretação dos sentidos do texto dependem da força que os enunciados assumem, ou seja, os tipos de atos de fala que realizam, tais como uma promessa, um pedido, uma ordem etc. É importante perceber o tipo de ato de fala (o qual, muitas vezes, pode ser ambivalente) que o enunciado realiza para que a interpretação de um texto aconteça adequadamente.

No que se refere ao contexto, Fairclough (2001) destaca que a interpretação do texto pode ser favorecida pelo contexto sequencial ou ainda pelo contexto situacional. No primeiro caso, o que precede ou se segue a um determinado enunciado dá indicações sobre a forma como deve ser compreendida a sua força. No que diz respeito ao contexto situacional, ou à natureza do contexto social, o autor afirma que este também contribui para eliminar as ambivalências trazidas pela força dos enunciados. Assim, podemos afirmar que a percepção do leitor sobre a situação leva-o a selecionar certos sentidos e eliminar outros, reduzindo, assim, as múltiplas possibilidades de interpretação do texto.

Neste ponto, é importante destacar que Fairclough (2001) vê a construção da significação do texto a partir das informações que este apresenta, inclusive sobre o contexto. O autor não aponta, por exemplo, a possibilidade de interferência do leitor que, com seu conhecimento de mundo, pode construir uma significação distinta da esperada pelo produtor do texto. Van Dijk (2012), ao discutir a questão do contexto, destaca também que os elementos normalmente classificados como contextuais, tais como instituições, cultura, classe social, gênero, idade etc., não determinam diretamente o texto, ou seja, não especificam o seu sentido. Isso acontece porque até mesmo o contexto corresponde a uma interpretação subjetiva desses elementos,

¹⁹ Embora o autor se refira a contexto sequencial, a explicação apresentada remete ao que conhecemos por cotexto, ou seja, a relação interna ao texto entre suas palavras, orações, frases e partes maiores do texto.

ou seja, “são construções interacionais elaboradas a partir dos distintos elementos em uma situação social específica que os interlocutores tomam como relevantes para a sua produção” (FALCONE, 2008, p. 55). Assim, torna-se fundamental considerar a participação do sujeito no processo de interpretação.

No que diz respeito à coerência, terceiro item que Fairclough (2001) destaca no processo de interpretação e produção textual, o autor afirma que ela normalmente é vista como uma propriedade do texto ou de sua interpretação. Ou seja, um texto coerente é aquele cujas partes apresentam sentido, fazendo com que o texto tenha uma unidade. Entretanto, segundo o autor, um texto só faz sentido para alguém que percebe um dado sentido. E isso vai variar porque depende dos princípios interpretativos utilizados pelo leitor. Este pode realizar conexões e inferências baseadas em pressupostos ideológicos que serão distintos dos pressupostos de outro leitor. A ideologia, na perspectiva de van Dijk, corresponde a um conjunto de “crenças sociais fundamentais de natureza bastante geral e abstrata” (2005b, p. 10, tradução nossa), o qual está subjacente aos modelos mentais construídos pelos leitores sobre os mais variados fatos e situações, sendo ativado no processo de compreensão do texto.

Por fim, ainda para discutir a prática discursiva, Fairclough (2001) destaca o papel da intertextualidade. Esta, segundo o autor, “é basicamente a propriedade que têm os textos de serem repletos de fragmentos de outros textos, que podem ser marcados explicitamente ou não e que os textos podem assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante” (2001, p. 114).

O que consideramos interessante na abordagem de Fairclough é que ele destaca o papel da intertextualidade na prática discursiva de modo que se possa perceber como ela contribui para a produção, a distribuição e o consumo de textos. No que diz respeito à produção, a intertextualidade é fundamental recurso para a construção do texto, já que possibilita ao produtor dialogar com outros textos e assumir uma postura de reprodução ou de transformação das concepções por eles apresentados. Há, portanto, uma relação de poder que se estabelece por meio da intertextualidade e que confronta as ideias de seu autor com as ideias dos sujeitos aos quais se refere por meio de sua produção oral ou escrita. O autor do texto pode entrar em confronto

com tais autores ou, pelo contrário, assumir as suas concepções, passando a reforçá-las.

Em relação à distribuição de textos, a intertextualidade assume importante papel na movimentação destes. No caso da imprensa, por exemplo, o jornalista sempre tem necessidade de se referir a outros discursos (depoimentos, declaração, discursos políticos etc.), reportando-os na construção de reportagens, notícias, artigos de opinião etc. Assim, por exemplo, o discurso de um presidente de um país numa conferência é inserido em textos jornalísticos variados, por meio de discursos reportados, ora diretos, ora indiretos.

É importante enfatizar que tal processo pode acontecer numa perspectiva reprodutiva ou criativa, na medida em que o autor decidir assumir o ponto de vista apresentado pelo chefe de estado ou não. No caso de um jornalista, na construção de uma notícia ou reportagem, querer reforçar o discurso de um chefe de estado, ele pode selecionar determinados detalhes de tal discurso que apresentem o chefe de estado de forma positiva, destacando-os no texto. Se, por outro lado, o repórter tiver a intenção de se opor ao ponto de vista apresentado, os aspectos favoráveis do discurso serão desprezados e outros, negativos, ganharão relevo. Já destacamos acima que, para Van Dijk (2012), essa estratégia de realçar ou minimizar certos pontos positivos ou negativos é uma das formas de tentar influenciar os modelos mentais dos leitores a respeito do que se fala e escreve.

Por fim, Fairclough (2001) enfatiza a importância da intertextualidade na interpretação ou consumo dos textos, já que a identificação de referências a outros textos num dado discurso pode facilitar a construção do seu sentido pelo leitor/ouvinte. Por outro lado, se tais referências não forem percebidas, a compreensão do texto poderá ser prejudicada.

Força (e contexto), coerência e intertextualidade são as categorias de análise que Fairclough apresenta para analisar as práticas discursivas, ou seja, o processo de produção, distribuição e consumo dos textos. Acreditamos que tais categorias podem ser bastante úteis na análise crítica do discurso, desde que interligadas à atividade cognitiva realizada pelos indivíduos. Isso porque, como afirmam van Dijk

(2010) e Falcone (2008), não podemos investigar a relação entre sociedade e discurso desconsiderando as ações dos sujeitos, as quais sofrem influências do social, mas também contribuem para sua mudança, ou seja, é preciso considerar a cognição na inter-relação discurso e sociedade.

Para debater a terceira dimensão de sua proposta de análise, ou seja, a prática social, Fairclough (2001) teoriza sobre o discurso em relação à ideologia e ao poder, isto é, à hegemonia. Apresentaremos aqui alguns aspectos de tais elementos.

Em relação à ideologia, o autor afirma que a entende como um conjunto de

(...) significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Como se pode notar, para Fairclough, a ideologia corresponde às significações que o indivíduo constrói sobre a realidade, incluindo aí, além do mundo físico, as relações interpessoais (representações sociais e identidades), e está a serviço das relações de poder, ou seja, para produzir, reproduzir ou ainda transformar as relações de dominação na sociedade. Dessa forma, as práticas discursivas, segundo o autor, só são investidas de ideologia quando apresentam “significações que contribuem para construir, manter ou reestruturar as relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121). Isso significa dizer que nem todo discurso é investido de ideologia e há aqueles que apresentam um maior grau de ideologia do que outros.

A discussão de Fairclough a respeito da ideologia diferencia-se do que defende van Dijk (1980, 1996a, 1996b, 1999, 2001, 2003, 2005a, 2005b, 2010). Para este autor, a ideologia não deve ser relacionada apenas à manutenção ou transformação das relações de poder. Ele acredita que a ideologia corresponde a sistemas de crenças compartilhados por um mesmo grupo que determinam suas atitudes e suas práticas na sociedade, quer estas envolvam relações de poder, quer não, ou seja, quer estas estejam interessadas no controle hegemônico de uma determinada situação, quer não.

Já no que se refere à hegemonia de que fala Fairclough, pode-se dizer que ela está relacionada às diversas formas de poder que se estabelecem entre os sujeitos na sociedade ou ainda à evolução das relações de poder, o que se caracteriza como uma luta pela hegemonia. Esta, na sociedade, pode ser expressa pelo discurso, o qual será desenvolvido não para impor diretamente uma ideia, mas para tentar persuadir os envolvidos nas práticas discursivas a assumirem determinados pontos de vista. Fairclough (2001, p. 126) acredita que o conceito de hegemonia auxilia na análise da relação entre discurso e sociedade, pois fornece, para o discurso,

(...) tanto uma matriz – uma forma de analisar a prática social à qual pertence o discurso em termos de relações de poder, isto é, se essas relações de poder reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes – como um modelo – uma forma de analisar a própria prática discursiva como um modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens do discurso existentes.

Temos na análise da hegemonia, na perspectiva de Fairclough, uma possibilidade de descrição da relação dialética entre discurso e sociedade que contribui para a mudança social.

Agora que discutimos todas as categorias de análise do modelo tridimensional proposto por Fairclough, listamo-las no quadro abaixo, adaptado de Resende e Ramalho (2011, p. 29), de forma sucinta:

Quadro 2: Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional
(Esquema adaptado de Resende e Ramalho, 2011)

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
Vocabulário	Produção	Ideologia
Gramática	Distribuição	Hegemonia
Coesão	Consumo	
Estrutura textual	Contexto	
	Força	
	Coerência	
	Intertextualidade	

O quadro acima resume a abordagem tridimensional de análise crítica do discurso, evidenciando que elementos podem ser investigados na compreensão da relação dialética entre discurso e sociedade. Entretanto, como já destacamos acima, o aspecto cognitivo não é explorado, por isso, discutiremos, também panoramicamente, a teoria de van Dijk para melhor compreender esse aspecto que consideramos fundamental na análise das relações entre discurso e sociedade.

2.2 Teun van Dijk e a tríade discurso, cognição e sociedade nos Estudos Críticos do Discurso (ECD)

Teun van Dijk (2010), assim como muitos outros estudiosos na linha da ACD²⁰, tem se interessado pelas relações de poder na sociedade. Esses tipos de relação estão presentes nos mais distintos setores da sociedade e normalmente se expressam, na perspectiva do autor, por meio do controle que um grupo exerce sobre outros, bem como sobre seus membros (VAN DIJK, 2010). As pessoas, por exemplo, nem sempre podem falar como e quando querem, pois, normalmente, devem seguir regras, normas estabelecidas socialmente por um grupo hierarquicamente superior. Isso significa que, no caso do discurso, o controle é uma espécie de regra e não uma exceção. Diversos campos da sociedade apresentam, explicitamente ou não, relações de poder, tais como a imprensa, que controla a produção, a distribuição e, muitas vezes, o processo de interpretação dos discursos que produz, por meio dos quais manipula informações variadas. É o que van Dijk chama de poder simbólico, ou seja, um tipo de controle que se exerce por meio da linguagem.

Outro campo que também exerce um poder simbólico, segundo o autor, é a educação. Os professores e os livros didáticos, por exemplo, têm forte influência sobre os estudantes e controlam o que eles aprendem ou não. Van Dijk (2010) afirma que os pais esperam, inclusive, que haja realmente uma influência dos professores sobre seus filhos para que estes possam se desenvolver. Isso porque, para o autor, nem todo tipo de poder é negativo. Vejamos o que ele afirma sobre essa questão:

²⁰ Em Discurso e Poder, van Dijk (2010) explica que prefere denominar a Análise Crítica do Discurso (ACD) de Estudos Críticos do Discurso (ECD), por não acreditar na existência de um método de análise específico da ACD, mas numa abordagem crítica da linguagem e do discurso.

É um mal-entendido comum dizer que o poder é inerentemente “ruim” e que a análise de discurso e poder é, por definição, uma análise crítica. Isso é, contudo, uma concepção bastante limitada, se não tendenciosa, de poder e de ECD. O poder, óbvia e trivialmente, pode ser usado para muitos propósitos neutros ou positivos, como quando pais e professores educam crianças, a mídia nos informa, os políticos nos governam, a polícia nos protege e os médicos nos curam – cada um com seus próprios recursos especiais.

Isso não é meramente uma ressalva para introduzir um *mas* limitador. Pelo contrário, a sociedade não funcionaria se não houvesse ordem, controle, relações de peso e contrapeso, sem as muitas relações legítimas de poder. Nesse sentido, muita análise social envolve a análise de poder e das noções relacionadas. (VAN DIJK, 2010, p. 27)

Concordamos com o autor em que as relações de poder permeiam as relações sociais, influenciando as práticas que os sujeitos realizam no dia a dia. Dentre essas práticas estão as discursivas, ou seja, os processos de produção e interpretação dos mais distintos discursos desenvolvidos em sociedade e elas podem ser expressas das mais variadas formas, sendo seu estudo de interesse dos Estudos Críticos do Discurso (ECD) ou da ACD.

Como já foi exposto anteriormente, as práticas discursivas envolvem relações complexas nos processos de produção, interpretação e distribuição do discurso, o qual é marcado pelas relações de conflito existentes tanto nessas, quanto em outras práticas sociais. Diante dessa realidade, van Dijk (2010) destaca que é interesse dos ECD analisar como ocorre essa movimentação entre o social e o discurso, buscando explicitar as relações de poder nela implicadas.

Segundo o autor, de uma maneira geral, alguns estudos linguísticos críticos têm buscado compreender como o social determina o discurso e até mesmo como este, de forma dialética, influencia o social, contribuindo para a formação, (re)reprodução ou transformação de um *status quo*. Essa foi a preocupação de Fairclough, por exemplo, ao desenvolver o seu modelo tridimensional de análise crítica do discurso. Na perspectiva desse autor, o social determina o discurso e vice-versa.

Van Dijk (2010, p. 14) acredita que não é possível explicar as mudanças na sociedade levando em consideração apenas “estruturas discursivas e estruturas sociais”, numa “simples relação causal ou de correlação”. Para o autor, a investigação das relações entre discurso e sociedade deve considerar também o

processo sociocognitivo envolvido. Assim, os estudos críticos sobre o discurso, na opinião do autor, devem observar a relação entre discurso e sociedade, intermediada pela cognição. Ele afirma que

(...) qualquer tipo de ECD precisa prestar atenção às três dimensões: discurso, cognição e sociedade. A tendência geral da pesquisa crítica é a de ligar diretamente a sociedade – e especialmente o poder e a dominação – com o discurso, as práticas sociais ou outros fenômenos que estudamos.

De acordo com meu esquema teórico, essa ligação direta não existe: não há uma influência direta da estrutura social sobre a escrita e a fala. Antes as estruturas sociais são observadas, experimentadas, interpretadas e representadas por membros sociais, por exemplo, como parte de sua interação ou comunicação cotidiana. É essa representação, esses modelos mentais de eventos específicos, esse conhecimento, essas atitudes e ideologias que, no fim, influenciam os discursos e outras práticas sociais das pessoas. Em outras palavras, a cognição pessoal e social sempre medeia a sociedade ou as situações sociais e o discurso. (VAN DIJK, 2010, p. 26).

Como afirma o autor, é preciso considerar o processo cognitivo que contribui para a relação do social com o discurso. Nesse sentido, a teoria da van Dijk diferencia-se do que Fairclough teorizou a respeito da relação entre discurso e sociedade, porque, embora este considere como processos sociocognitivos as atividades de produção e interpretação, ele opta apenas por mostrar como as práticas discursivas imprimem nos discursos as influências sociais e como as ideologias trazidas pelo discurso, numa relação dialética, podem contribuir para a formação, (re)produção e transformação da sociedade.

Van Dijk , por outro lado, busca evidenciar justamente que o sujeito, ao produzir um discurso, imprime-lhe uma visão pessoal sobre os objetos e os acontecimentos do mundo, ou seja, o mundo não determina diretamente a produção discursiva. A prática discursiva é influenciada, sim, pelo social, mas esse social é constituído pela percepção subjetiva do sujeito produtor/leitor sobre o seu entorno. O mesmo ocorre no processo de interpretação do discurso, ou seja, as ideologias, as crenças e os conhecimentos expressos no texto são construídos subjetivamente pelo leitor, o qual pode decidir por agir em sociedade, influenciado por tal construção e não diretamente pelo discurso em si.²¹

²¹ Van Dijk (2010) afirma que nos ECD, além das dimensões discurso-cognição-sociedade, é preciso considerar os processos culturais e históricos nos quais os sujeitos produtores do discurso estão envolvidos.

A perspectiva de análise proposta por van Dijk, assim como alguns aspectos da teoria de Fairclough, pode ser bastante proveitosa para nosso trabalho. Primeiro porque ambas as teorias preocupam-se com as relações de poder, dominação e conflito que ocorrem em sociedade e, segundo, porque tentam explicar como tais relações acontecem e se transformam contribuindo para as mudanças sociais. Em nossa pesquisa, interessam-nos as relações conflituosas entre paradigmas de ensino de língua que direcionam diferentemente as atividades de interpretação, produção de texto e análise linguística nas provas em análise.

Acreditamos que atualmente coexistem, no cotidiano escolar, pelo menos, duas propostas de trabalho com o ensino de língua, as quais influenciam diretamente as atividades do professor e sua produção discursiva. A primeira delas, ainda predominante, tem como base a concepção de língua como instrumento de comunicação e, conseqüentemente, como código, e, ao se debruçar sobre o funcionamento do sistema linguístico, retomou as preocupações de identificação e classificação dos recursos linguísticos a partir da gramática tradicional, acentuando a dicotomia entre o certo e o errado da linguagem, a qual é considerada como homogênea. A segunda defende a concepção de língua como discurso e enfatiza o trabalho com a linguagem a partir de textos. Tais paradigmas se encontram em conflito. Cada um deles busca uma hegemonia para colocar em segundo plano o outro, podendo até mesmo excluí-lo. Mas como efetivamente tal embate ocorre na relação entre o discurso e o social? Acreditamos que isso pode ser explicado se levarmos em consideração a tríade posposta por van Dijk, analisando a relação entre discurso, cognição e sociedade, além da teoria construída por Fairclough para explicar a organização das práticas discursivas, com destaque para a produção, distribuição e consumo (interpretação) do discurso.

A análise do nosso *corpus* buscou explicitar essa relação conflituosa entre os paradigmas de ensino de língua e as estratégias utilizadas para a afirmação de cada um deles. Por isso, para o nosso trabalho, alguns conceitos desenvolvidos pela teoria sociocognitiva de van Dijk são fundamentais, tais como modelos mentais, modelos de contexto e ideologia, já que todos eles nos auxiliarão a explicar a relação conflituosa a que nos referimos e as formas como ela influencia a transformação ou manutenção de um determinado modelo de ensino de língua.

2.2.1 Modelos mentais

Ao discutir as relações de poder na sociedade, van Dijk (2010) focaliza a questão da manipulação que diz respeito ao abuso de poder de um grupo sobre outro, o que ocorre quando um grupo, atendendo a seus interesses, procura se sobrepôr a um outro, contra o interesse deste, por meio, por exemplo, da restrição a bens econômicos ou culturais. A abordagem que o autor faz da questão é bastante interessante, por estabelecer a diferença entre o poder legítimo e o poder ilegítimo, este denominado de manipulação.

O poder legítimo, diferentemente da manipulação, se estabelece, como já afirmamos acima, por meio da educação, da mídia, da política, da medicina etc. (embora, muitas vezes, os sujeitos envolvidos nessas áreas também tenham interesse em estabelecer relações de manipulação) e controla discursos variados, escolhendo frequentemente as informações e os conhecimentos que são divulgados à população em geral. No caso da educação, pode-se dizer que ela estabelece fortes relações de controle sobre os estudantes, já que está a serviço de sua formação intelectual. Assim, seguindo as ideias de van Dijk, afirmamos que a educação, por abarcar influentes discursos, os quais muitas vezes são aceitos sem questionamento por seu público-alvo, possui chances de “controlar as mentes e as ações dos outros” (VAN DIJK, 2010, p. 118). Isso porque

(...) os receptores tendem a aceitar crenças, conhecimentos e opiniões (salvo se forem inconsistentes com relação a suas crenças e experiências pessoais) através do discurso produzido por aqueles que são considerados fontes autorizadas, confiáveis ou críveis, tais como acadêmicos, peritos, profissionais, bem como meios de comunicação de confiança. (VAN DIJK, 2010, p. 121).

Como se pode notar, pelo que fala o autor, quanto maior o prestígio de uma instituição em sua área de atuação e, conseqüentemente, em sua sociedade, maior a possibilidade de ela influenciar as mentes das pessoas, sobretudo se estas não possuírem conhecimentos e crenças que possibilitem o questionamento dos discursos a que são expostas.

Segundo van Dijk, as condições de controle da mente são contextuais (com informações sobre a situação ou os participantes do evento, por exemplo) e

discursivas (com estratégias específicas em textos escritos e orais). O controle pelo contexto acontece quando o falante enfatiza certas informações pertencentes ao entorno da prática discursiva e não outras. Ressaltar ou minimizar certos aspectos do entorno pode levar o leitor/ouvinte a percebê-los de forma diferenciada, atribuindo-lhes destaque em seus próprios modelos de contextos, o que pode provocar a sua reestruturação ou transformação. Isso corresponde a uma forma de manipulação que, no discurso, é feita por meio de estratégias como topicalizações que enfatizam certos dados e não outros, persuasão e uso de pressuposições por meio das quais certas crenças são apresentadas de forma implícita, dificultando a chance de questionamentos.

Van Dijk (2010) destaca que o controle discursivo resulta na manipulação da compreensão do discurso, baseando-se na Memória de Curto Prazo (MCP), ou seja, aquela que auxilia no processamento das informações do texto e que faz com que o leitor entenda o texto. A manipulação pode focalizar certas informações em lugar de outras, contribuindo para que aquelas sejam processadas mais rapidamente e consideradas como de maior importância pelo leitor. Esse direcionamento da compreensão, normalmente, serve aos interesses de grupos hierarquicamente mais poderosos.

Ao descrever algumas das estratégias utilizadas a favor da manipulação, o autor ressalta que muitas delas servem também para influenciar mentes por meio de atividades legítimas de controle, ou seja, por meio de relações de poder consideradas aceitáveis, como as relações estabelecidas entre professor e aluno, por exemplo. Vejamos o que afirma o autor:

Manipular pessoas envolve manipular suas mentes, ou seja, as crenças das pessoas, tais como seus conhecimentos, suas opiniões e suas ideologias, os quais por sua vez controlam suas ações. Constatamos, entretanto, que há muitas formas de influência mental baseadas no discurso, tais como informar, ensinar e persuadir, o que também modela ou muda os conhecimentos e as opiniões das pessoas. (...) Para sermos capazes de distinguir entre o controle da mente legítimo e ilegítimo, primeiramente precisamos ser mais explícitos sobre o modo como o discurso pode "afetar" a mente. (VAN DIJK, 2010, p. 240).

Isso significa que, por meio do discurso, é possível fazer com que as pessoas mudem suas opiniões, seus conhecimentos e, assim, passem a agir diferentemente

em sociedade, o que pode provocar uma verdadeira mudança social. Fica evidente que, na perspectiva sociocognitiva, da mesma forma que o social não interfere diretamente sobre o discurso, este não age diretamente sobre aquele. É necessário haver entre discurso e sociedade a interface cognitiva que possibilite as transformações. Evidentemente, as mudanças não ocorrem obrigatoriamente, já que o sujeito pode resistir e opor-se ao controle que se quer exercer sobre ele.

Segundo van Dijk (2010, p. 240), para melhor entender como o discurso pode afetar a mente, é preciso compreender princípios e categorias básicos da análise cognitiva, dentre eles o conceito de modelo mental. Um modelo mental, segundo o autor, “é uma representação individual, subjetiva, de um evento/situação na memória episódica, que é parte da memória de longo prazo” (VAN DIJK, 2001, p. 71). Tal representação corresponde às nossas memórias pessoais, assim como às nossas experiências de vida, experiências cotidianas. Entretanto, vale destacar que o modelo mental possui também, um caráter social, por apresentar características de pertença a um determinado grupo, além de estar baseado num conhecimento comum e em ideologias pertencentes a esse mesmo grupo social.

O fato de as ideologias estarem subjacentes aos modelos mentais não significa que eles sejam a representação geral de certo número de crenças. Na verdade, para van Dijk (1999, p. 34), os modelos mentais são “representações de crenças específicas” (tradução nossa). Tais crenças:

(...) podem ser opiniões sobre casos, pessoas, acontecimentos, atos ou circunstâncias pontuais. Não são sobre a imigração em geral, mas acerca deste grupo de refugiados que *atualmente* estão chegando no país, ou este aborto em particular, ou este caso concreto de discriminação de sexos. (VAN DIJK, 1999, p.34, grifo do autor, tradução nossa).

Assim, podemos dizer que os modelos mentais são representações sobre os eventos que vivenciamos, as quais armazenamos em nossa memória. Segundo van Dijk (1999), isso significa que não só os modelos mentais são específicos como pessoais, já que definem as experiências e opiniões de qualquer membro de um grupo em particular. O autor afirma que eles permitem a ligação entre o geral, ou seja, o sistema ideológico e o específico, nossas representações sobre os eventos,

e também entre o social e o pessoal, o grupo por uma parte e os membros sociais individuais por outra.

Van Dijk (2012, p. 92-94) cita três das propriedades fundamentais dos modelos mentais que consideramos importante comentar aqui. Tais propriedades são: (1) os modelos mentais são únicos, pessoais e subjetivos, (2) recebem influências de “condicionamentos ‘objetivos’” e (3) expressam opiniões e emoções. Vejamos cada uma dessas propriedades mais especificamente.

No que diz respeito ao fato de os modelos mentais serem únicos, pessoais e subjetivos, o autor destaca que eles não representam de forma objetiva os eventos aos quais se refere o falante em seu discurso, mas são uma interpretação ou construção particular que o sujeito realiza em função de diversos fatores, como “objetivos pessoais, conhecimentos ou experiências prévias – ou em função de outros aspectos do ‘contexto’” (VAN DIJK, 2012, p. 92). Apesar disso, na maioria dos discursos entre membros de um mesmo grupo ou uma mesma comunidade, os modelos mentais são semelhantes, o que garante que a comunicação tenha sucesso.

Essas semelhanças entre os modelos mentais de uma mesma comunidade podem estar relacionadas ao fato de eles apresentarem restrições objetivas (além de elementos sociais comuns a um grupo, como as ideologias). Referimo-nos aqui aos condicionamentos ‘objetivos’ que destacamos na segunda propriedade dos modelos mentais apontada acima. Sobre essa questão, van Dijk (2012, p. 93-94) afirma:

(...) os discursos e os modelos mentais são definidos por esquemas que se repetem frequentemente como tais, como parte de nossas experiências. As experiências acumuladas com as situações do dia a dia podem, portanto, levar a esquemas de modelos abstratos nos quais, por exemplo, os Ambientes (Tempo, Lugar), os Participantes (em vários papéis e relações), bem como as Ações são categorias mais ou menos estáveis. Portanto, embora cada modelo mental de um texto ou situação seja único, por causa de circunstâncias e contingências da situação presente, sua estrutura abstrata pode ser definida ‘objetivamente’ pelas percepções acumuladas das pessoas.

Assim, as nossas diversas experiências do dia a dia nos fazem identificar a estrutura abstrata de certos eventos. No caso, por exemplo, de alguém que procura emprego

e irá passar por uma entrevista de emprego, é possível imaginar como esse evento acontecerá: quais serão os participantes, seus papéis e suas relações, onde e quando o evento acontecerá, além das ações que serão desenvolvidas no momento da entrevista. Tal construção está baseada em nossas experiências vivenciadas.

Segundo o autor (2012, p. 100), os elementos que compõem a estrutura abstrata dos modelos mentais são mais ou menos fixos e podem ser denominados de categorias da situação que podem ser resumidos em: tempo, lugar, participantes em vários papéis e relações, intenção e objetivo, além de ação ou estado de coisas. Um esquema com essas categorias pode ser aplicado a vários eventos ou mesmo experiências. Isso significa que podemos analisar uma prática discursiva a partir de tais categorias para observar como elas são atualizadas nos modelos de contexto considerados no momento da produção ou compreensão do discurso.

Van Dijk destaca ainda que, no cotidiano, participamos de diversas situações que, de tão parecidas entre si, tornam-se rotinas. Estas, segundo o autor, podem ser definidas “cognitivamente como um modelo de experiência em que a estrutura esquemática é mais ou menos fixa, o mesmo acontecendo com os ‘conteúdos’: mesma localização, mesmos participantes (ou papéis), mesma ação, mesmos objetivos” (VAN DIJK, 2012, p. 103). Muitas rotinas são socialmente partilhadas, tornando-se parte do conhecimento sociocultural, o qual é pressuposto nas interações do cotidiano. Assim, as ações, tanto nossas quanto de nossos interlocutores, são rotinas que facilitam a interação. Isso acontece porque,

(...) dia após dia, encarando os mesmos objetivos comunicativos e as mesmas condições comunicativas, as pessoas ativam os mesmos contextos de rotina, que lhes permitem dar atenção àquilo que é único, importante e relevante no momento, como conteúdos únicos, uma história interessante, um pedido específico ou aquilo que é problemático ou perturbador no evento comunicativo: mal-entendidos, conflitos de interesses e objetivos, e assim por diante. (VAN DIJK, 2012, p. 104).

Assim, nossas experiências ou modelos mentais armazenados em nossa memória nos permitem agir de forma rotineira e perceber o desvio da rotina como algo bastante relevante e, portanto, fundamental para o evento em que estamos envolvidos. É importante destacar, no entanto, que o fato de as categorias dos modelos mentais serem mais ou menos fixas não significa que sejam estáticas, ou

seja, elas estão em constante mudança durante a experiência. Assim, por exemplo, cada vez que um indivíduo passa por uma entrevista de emprego, ele atualiza seu modelo mental que representa, de uma maneira geral, sua experiência com esse tipo de evento.

Além de representar experiências, os modelos mentais expressam opiniões e emoções, o que corresponde à terceira propriedade fundamental à qual nos referimos acima. Segundo van Dijk (2012), isso significa que eles não são apenas uma construção dos eventos tais como os sujeitos os veem, mas também indicam nossa avaliação sobre os acontecimentos, baseada em nossas emoções. Para van Dijk (2012, p. 94), quando lemos, por exemplo,

“sobre os acontecimentos do ataque ao World Trade Center no dia 11 de setembro de 2001, ou sobre a guerra que começou em 2003 no Iraque, não nos limitamos a construir nossa ‘versão pessoal’ desses acontecimentos com base em muitos artigos do noticiário, editoriais e conversas, mas também formamos crenças que valem por avaliações, ou seja, opiniões a respeito, possivelmente associadas com emoções como tristeza ou raiva”.

Assim, além de categorias como tempo, lugar, participantes (com seus papéis e relações), ação e estados de coisas, os modelos mentais são constituídos por nossas emoções e crenças.

Como já afirmamos acima, as práticas de produção e compreensão textual são realizadas com base em tais modelos, já que, para escrever um determinado gênero, necessitamos acionar o modelo (subjetivo) da situação comunicativa na qual aquele texto se insere, com participantes e seus papéis, cenário e o tipo de ação adequado. Da mesma forma, para compreendermos um texto, modelos mentais com as representações sobre os eventos comunicativos são utilizados para que possamos construir um modelo de contexto (tipo de modelo mental que discutiremos em 2.2.2) daquela situação de comunicação específica. Todos os modelos mentais, quando construídos, passam a fazer parte de nossa memória episódica, a qual pertence à nossa memória de longo prazo. Eles são o resultado de nossas experiências e história de vida, e possuem importância fundamental na compreensão dos discursos. Segundo van Dijk (2010, p. 243-244),

A compreensão não é meramente a associação de significados com palavras, sentenças ou discurso, mas a construção de modelos mentais na memória episódica, incluindo nossas próprias opiniões pessoais e emoções, associadas a um evento sobre o qual nós ouvimos ou lemos. (...) Os modelos mentais definem não apenas nossa compreensão da fala e da escrita em si (pela representação sobre o que é um discurso), mas também a compreensão de todo o evento comunicativo.

De acordo com o autor, os modelos mentais definem o que constitui um determinado discurso e de que forma devemos compreendê-lo. Além disso, indica como o evento comunicativo no qual se insere o discurso deve ser percebido. E tal percepção passa a fazer parte de nossa memória de longo prazo, que formará nossas memórias futuras.

Com base nessas informações, afirmamos que a influência do discurso sobre o social ou deste sobre aquele é intermediada pelos modelos mentais. Isso porque são eles que definem não só as experiências pessoais, mas também as opiniões pessoais dos membros do grupo em particular (VAN DIJK, 1999). Quando se deseja, por exemplo, manipular alguém desse grupo, busca-se atingir seu modelo mental, como forma de afetar o seu comportamento, suas crenças e opiniões. O mesmo ocorre nas situações legítimas de relações de poder.

2.2.2 Contexto

Segundo van Dijk (2001), apesar do uso frequente da noção de contexto na linguística e nos estudos do discurso, não existe nenhuma teoria completa sobre a temática. A LSF de Halliday desenvolveu algumas discussões a respeito do assunto para mostrar como a linguagem é determinada pelo contexto (algo que já questionamos anteriormente). Entretanto, segundo o autor, é da Psicologia Social, com Brown e Fraser, além de Giles e Coupland, e da etnografia da comunicação, com Auer e Di Luzio, Duranti, e Goodwin e Gumperz, inspirados no clássico trabalho de Dell Hymes sobre as situações comunicativas, que se originam as contribuições mais interessantes sobre o tema.

De uma maneira geral, tais trabalhos compreendem o contexto como uma série de elementos externos ao discurso. Segundo van Dijk (2012, p. 64), Halliday, por exemplo, inspirado na teoria de Malinowski e Firth (de quem foi aluno), passa a

considerar o contexto nos estudos da língua, desprezando qualquer aspecto mental, ou seja, expressando um antimentalismo que, como já afirmamos no início deste capítulo, é uma forma de rompimento, sobretudo, com as pesquisas gerativistas. Na perspectiva de van Dijk, esse é um problema da teoria subjacente à LSF, pois, embora ela leve ao estudo do entorno, o que, sem dúvida, trouxe mudanças fundamentais para as pesquisas sobre a linguagem, focaliza apenas os elementos que podem ser objetivamente observáveis, desprezando qualquer aspecto cognitivo.

Dessa forma, van Dijk (2012) afirma que a tríade, campo, encaminhamento e modo, utilizada por Halliday para definir o contexto é bastante problemática. Primeiramente, porque, para o autor, não há uma definição clara de tais termos e, em segundo lugar, pelo fato de, em cada um deles, o autor apontar características de natureza diferente, o que torna difícil a compreensão de seu funcionamento. Um exemplo disso estaria no fato de a característica denominada “campo” abarcar tanto o ambiente institucional, quanto o assunto, elementos de ordem bastante distinta. Ademais, a característica encaminhamento engloba as relações entre os participantes, mas os sujeitos em si e suas propriedades não são citados.

Mesmo considerando a importância da teoria hallidayana para os estudos linguísticos, gostaríamos de destacar que muitos trabalhos de linha funcionalista têm focalizado, de forma extremista, a influência do contexto sobre a linguagem. Segundo Cunha (2009, p. 159),

É costume distinguir as análises na linha funcionalista com base no grau em que se considera o condicionamento do sistema linguístico pelas funções externas. A postura mais radical propõe que as funções externas (tais como os propósitos comunicativos dos interlocutores) definem as categorias gramaticais, de modo que não seria necessário postular categorias autônomas e independentes. Em outras palavras, não existiria o nível estrutural chamado sintaxe: a língua poderia ser descrita unicamente com base nos princípios comunicativos.

Como se pode notar, alguns trabalhos funcionalistas têm focalizado de forma extremada a função de aspectos contextuais sobre a linguagem, de maneira que os níveis formais desta deixam de ser considerados para dar lugar aos elementos puramente pragmáticos, os quais poderiam explicar, por si só, o funcionamento da linguagem. Cunha afirma ainda que Halliday não se encontra entre os autores

extremistas, pois assume uma postura moderada, segundo a qual “as funções externas atuam concomitantemente com a organização formal inerente ao sistema linguístico, influenciando-a em certos pontos” (2009, p. 159). Seja como for, percebemos que a análise da linguagem, nesse caso, focaliza a estrutura linguística e os aspectos externos a ela, os quais correspondem aos elementos contextuais, ou seja, externos à língua. Estes, na perspectiva funcionalista, influenciam a estrutura linguística. Assim, teríamos o contexto determinando diretamente o discurso.

Essa é uma postura diferente do que van Dijk propõe para o estudo da linguagem. Na perspectiva dos ECD, o contexto não corresponde a algo externo, objetivo e, sim, a uma percepção que o sujeito constrói sobre a situação comunicativa em que ele se insere, o que significa que contexto é diferente de situação comunicativa. O primeiro é uma interpretação subjetiva que os falantes fazem sobre o seu entorno e o último corresponde ao próprio entorno, englobando os elementos sociais, interacionais ou comunicativos. Van Dijk (2012, p. 45) afirma que “onde os estudos mais antigos usam frequentemente ‘contexto’”, ele usa o termo “situação”. Para o autor, o contexto é um tipo especial de modelo mental que construímos sobre as nossas experiências diárias. Vejamos o que ele afirma sobre tal tipo de modelo mental:

(...) os contextos são um tipo especial de modelo mental da experiência cotidiana (...). Não há nada de estranho ou contraintuitivo em definir os contextos como modelos mentais, porque os eventos comunicativos e as interações discursivas são formas da experiência cotidiana como quaisquer outras. Ou seja, a maneira como experienciamos, construímos, definimos ou interpretamos o que está acontecendo enquanto estamos participando de um evento comunicativo não é fundamentalmente diferente do modo como fazemos tudo isso para outros eventos. A única característica diferente dos modelos de contextos é que eles representam a comunicação ou interação verbal. (VAN DIJK, 2012, p. 107).

Assim, podemos dizer que os modelos de contexto são específicos para as interações verbais e, como os outros modelos mentais, apresentam características que os identificam como tais, mas se diferenciam destes pelo fato de a interação envolver “participantes que falam, escrevem, ouvem e leem (em diferentes papéis comunicativos), e os atos sociais locais e globais consistem em textos e falas, atos de fala ou outros atos verbais” (VAN DIJK, 2012, p. 111).

Por serem uma representação mental, portanto subjetiva, os modelos de contextos não englobam todos os elementos pessoais e sociais da situação comunicativa, mas só aqueles que o sujeito leitor/produzidor do discurso, num dado momento, considera relevantes para o processo de produção e interpretação textual. Isso explica por que é possível leitores/ouvintes, encontrando-se no mesmo espaço físico, terem interpretações diferentes de um dado discurso. Ou seja, é possível que os indivíduos que assistem a uma palestra sobre aborto, por exemplo, tenham compreensões distintas do discurso do mesmo palestrante. Isso acontece porque cada uma das pessoas presentes àquele evento comunicativo seleciona aspectos diferentes para compor o seu modelo contextual, o que determina a construção de um certo sentido.

Além disso, sendo o modelo de contexto um resultado da percepção do sujeito, ele não tem uma estrutura rígida e se transforma por conta da realidade do evento comunicativo durante a prática social, influenciando, constantemente, o discurso e vice-versa. Entretanto, segundo van Dijk (2001), como o modelo de contexto faz parte de nossa memória episódica, e, portanto, da memória de longo prazo, nós também temos representações prototípicas sobre cada situação comunicativa que nos ajudam a construir os modelos concretos dos eventos de comunicação. Isso nos permite afirmar que, embora a estrutura dos modelos de contexto não seja fixa, existe um certo número de categorias sempre reiteráveis. O autor destaca ainda que tais categorias são hipotéticas e as classifica em macro e micro.

Van Dijk afirma que as categorias macro representam “estruturas sociais globais da situação comunicativa” (2001, p. 75-76, tradução nossa) e correspondem à representação subjetiva que o indivíduo faz sobre o entorno social mais amplo em que ele está envolvido. Elas podem ser subdivididas em domínio, participantes globais e ação global.

O domínio, segundo o autor, corresponde a um setor global da sociedade, como a educação, a política, a saúde. É o que Marcuschi (2002b, p. 23) chama de domínio discursivo, o qual corresponde a “uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana” que permite o surgimento de discursos específicos. Assim, um político, ao proferir um discurso no parlamento, sabe que está no domínio da política. Da mesma forma, um professor, no momento em que está dando uma aula,

sabe que está no domínio da educação. Segundo van Dijk (2001), o domínio não interfere diretamente sobre o discurso, mas opera como uma restrição das categorias locais ou micro de contexto.

No que diz respeito aos participantes globais dos modelos de contexto, van Dijk afirma que, se nos referimos aos participantes locais da interação, também podemos remeter aos globais, o que nos permite, por exemplo, representar os discursos coletivos, afirmando que “o governo pode governar o país, o parlamento pode legislar, a universidade pode educar os/as estudantes, e a maioria branca pode discriminar as minorias negras” (2001, p. 76, tradução nossa).

Por último, a última categoria macro dos modelos de contexto, denominada por van Dijk de ações globais, corresponde às ações realizadas pelos participantes globais, como o ato de governar, o de legislar ou o de educar. Segundo van Dijk, esta “categoria controla o uso dos conhecimentos, a interpretação global dos temas, e os objetivos sociais do discurso” (2001, p. 76, tradução nossa).

Entretanto, o autor destaca que não podemos analisar as categorias globais como categorias fixas dos modelos de contexto. Como exemplo, ele cita a ditadura que, sem dúvida alguma, pode influenciar a legislação, e, indiretamente, os debates parlamentares (se eles existirem). Entretanto, não se pode dizer que o regime de poder de um dado governo seja uma categoria fixa dos modelos de contexto dos indivíduos envolvidos em situações comunicativas.

Já as categorias micro ou locais são “a representação mental das estruturas relevantes da situação imediata da interação” (VAN DIJK, 2001, p. 77, tradução nossa) . Assim, com base em estudos anteriormente elaborados, além da bibliografia específica sobre os modelos mentais, van Dijk (2012, 2001) aponta as possíveis categorias locais que caracterizam os esquemas de modelos de contexto, os quais são quase sempre reiteráveis em cada situação comunicativa, mas atualizados no momento da interação. Tais categorias são: cenário (tempo, lugar), ação, participantes, e categorias cognitivas, tais como objetivos e intenções, além de crenças e conhecimentos. Vejamos cada uma dessas categorias especificamente.

a) Cenário – Tempo e Lugar

A categoria do cenário é talvez a mais óbvia de todas, com suas subcategorias tempo e lugar. São elas que controlam, por exemplo, o uso de expressões dêiticas no discurso as quais podem ser usadas de forma escalar, indo do mais específico para o mais geral: “neste momento, agora mesmo, agora, hoje, estes dias, esta semana, este mês, este ano, etc.” (VAN DIJK, 2001, p. 77, tradução nossa).

b) Participantes

Van Dijk (2001) afirma que os participantes constituem a categoria central dos modelos de contexto. Eles devem ser compreendidos a partir dos diversos papéis que assumem na interação, mas também com base em seus papéis sociais e nas relações estabelecidas entre si durante a prática discursiva.

No que se refere aos papéis comunicativos, os sujeitos podem ser falantes ou ouvintes e estar envolvidos de muitas maneiras na produção do discurso. Nos casos dos discursos institucionais, como declarações governamentais, notícias, editoriais ou leis, por exemplo, van Dijk (2001, p. 78, tradução nossa) cita que muitos são os “profissionais que formulam os objetivos gerais, os tópicos, a primeira formulação, o controle e a correção, a representação pública etc.” dos discursos. Todos estão envolvidos na construção do discurso. Dessa forma, não faz sentido o emprego de expressões dêiticas como “eu” (excetuando as citações) que apontam para uma individualidade. No caso do *corpus* utilizado em nossa pesquisa, a direção do CAP em 2011 nos informou que as provas são produzidas por dois professores de português e revisadas por um terceiro docente, o qual faz análise das questões construídas, sugerindo alterações, caso ache necessário. Entretanto, esses profissionais não produzem o discurso em nome próprio, mas em nome do CAP, instituição que representam. Por essa razão, tal material é resultado da individualidade dos professores A ou B, os quais, sofrendo restrições sociais e institucionais, elaboram a prova do teste seletivo.

Além de papéis comunicativos, os participantes estabelecem entre si relações que apontam para o fato de os interlocutores serem oponentes ou aliados, o que é de

fundamental importância para a interpretação da interação. Segundo van Dijk (2001, p. 78, tradução nossa), “para a produção ou a interpretação de uma argumentação, é crucial saber se nosso(a) interlocutor(a) é um(a) oponente ou não (nota-se nas formas corteses de dirigir-se às pessoas, na lexicalização, etc.).”

Por fim, os participantes apresentam papéis sociais, ou seja, são membros de certos grupos definidos por aspectos que os interligam e que são de natureza variada. Segundo van Dijk (2001, p. 78, tradução nossa), a percepção dos falantes sobre tais aspectos controla “entre outras estruturas, as estratégias de cortesia, as formas de dirigir-se aos interlocutores, as estratégias globais de auto-representação negativa e a representação negativa dos outros, e muito mais.”

Como se pode notar, de uma maneira geral, os participantes possuem tanto papéis sociais, quanto comunicativos, além de estabelecerem certos tipos de relações entre si. Com base na percepção de tais informações, os interlocutores fazem escolhas das estratégias mais adequadas para a construção ou interpretação do discurso.

c) Ação

Segundo van Dijk (2001), as teorias modernas do discurso enfatizam que o discurso não corresponde apenas à forma e ao sentido, mas também à ação. Assim, é fundamental que os modelos de contexto indiquem o que os participantes fazem socialmente ou o que fazem com o discurso. O autor exemplifica com o caso do parlamentar que, por meio do seu discurso pode fazer uma afirmação ou uma ameaça, mas também realizar diversos atos políticos, como “defender e atacar o governo, fazer oposição, representar os eleitores, etc.” (2001, p. 78, tradução nossa). Assim, os modelos de contexto podem representar, subjetivamente, tanto atos comunicativos ou discursivos, quanto atos políticos dos participantes. E tal representação subjetiva controlará a construção e interpretação do discurso.

d) Objetivos e Intenções

Segundo van Dijk (2012), para que a interação aconteça, é preciso que os participantes tenham representações sobre as suas intenções, além das intenções

dos outros. Da mesma forma, isso acontece com os objetivos, que se diferenciam das intenções. Estas estão relacionadas a condutas a serem realizadas ou já efetivadas pelos participantes da interação, aqueles dizem respeito a modelos mentais “com suas consequências esperadas” (VAN DIJK, 2012, p. 120). O autor ilustra a diferença entre ambos os conceitos com o exemplo de alguém que pode ter a intenção de ler o jornal e o seu objetivo estar voltado para o recolhimento de “informações ou opiniões sobre acontecimentos recentes”. Para van Dijk (2012, p. 121),

A noção de intenção é relevante para uma teoria do contexto porque, enquanto falante ou destinatário de uma fala, eu preciso construir a mim mesmo como engajado intencionalmente num ato comunicativo, como direcionar a conversação, escrever uma notícia para um jornal ou ler um fragmento de uma antologia.

Para o desenvolvimento de uma prática discursiva, é preciso que os participantes consigam construir mentalmente a razão do seu engajamento num ato comunicativo. Da mesma forma, eles precisam definir os objetivos a serem alcançados com a produção ou interpretação do discurso. Assim, tanto as intenções quanto os objetivos dos participantes necessitam fazer parte do modelo de contexto construído para uma dada prática discursiva.

e) Crenças e Conhecimentos

Para a produção e interpretação do discurso, os participantes da interação precisam ter uma ideia dos conhecimentos e crenças uns dos outros, por isso a administração do conhecimento partilhado é de fundamental importância, pois controla o modo “como o conhecimento pessoal ou socialmente compartilhado dos falantes” é acionado, de forma apropriada, para a produção ou interpretação de discurso (VAN DIJK, 2012, p. 133).

Assim, van Dijk (2012) afirma que, dos elementos que compõem os modelos de contexto, um mecanismo principal é a regulação do conhecimento que determina o que deve ou não ser expresso no discurso. O autor denomina-o de *mecanismo-K*,²²

²² Segundo van Dijk, a letra “K” da expressão *mecanismo-K* é uma referência ao termo *conhecimento* em inglês: *knowledge*.

cujas estratégias gerenciam o conhecimento na construção e interpretação do discurso. Tais estratégias estão relacionadas não só ao conhecimento pessoal, mas também ao conhecimento social. Vejamos um pouco sobre cada uma delas para compreendermos melhor “como os falantes/escritores são (mentalmente) capazes de representar o conhecimento de seus receptores em seus modelos de contexto da produção de discurso” (VAN DIJK, 2012, p. 128). Iniciaremos a discussão com as estratégias de administração do conhecimento pessoal e, em seguida, apresentaremos aquelas referentes ao conhecimento social.

- **Administração do conhecimento pessoal**

Quando nos envolvemos num processo interativo, nem todos os conhecimentos que possuímos são explicitados no discurso. No caso de uma conversa pessoal com amigos, por exemplo, não apresentamos informações pessoais que já sabemos serem conhecidas de todos pelo fato de nós mesmos as termos comunicado em interações anteriores. Assim, em nossa nova interação com esses mesmos amigos, devemos:

“K1: Assumir que os receptores sabem o que eu lhes disse antes.” (VAN DIJK, p. 124).

Isso acontece porque, segundo van Dijk (2012), temos acesso aos modelos de contexto de interações anteriores que nos permitem saber o que dissemos ou não aos nossos interlocutores. Às vezes, esses modelos são muitos antigos e não lembramos o que contamos aos nossos interlocutores, por isso podemos iniciar a nova interação com uma pergunta, como “Eu já lhes contei que...?” e isso nos impede de fazer afirmações inadequadas.

Entretanto, se o que sabemos atualmente é informação nova e ainda não a comunicamos a nossos interlocutores, a estratégia-K utilizada será a seguinte:

“K2: Assumir que os receptores não sabem do conhecimento pessoal que eu adquiri desde minha última comunicação com eles.” (VAN DIJK, 2012, p. 125).

Novamente, a estratégia acima é processada com o acionamento de modelos de contexto anteriores, para que possamos identificar quando falamos com esses interlocutores.

- **Administração de conhecimento social específico**

Segundo van Dijk (2012, p. 126), a administração do conhecimento pessoal e interpessoal ocorre de forma bem simples com o processo “de (re)ativação da experiência e dos modelos de contextos na memória episódica”, mas a situação se complica quando precisamos nos comunicar com pessoas que não conhecemos pessoalmente. Um jornalista, por exemplo, diariamente, precisa imaginar o que seus leitores conhecem mesmo sem conhecê-los. Da mesma forma agem os outros profissionais que escrevem profissionalmente. Assim, segundo o autor, o jornalista precisa aplicar uma estratégia-K semelhante àquela utilizada na comunicação interpessoal:

“K3: Assumir que os receptores conhecem aquilo de que nós (isto é, o jornal) já os informamos antes.” (VAN DIJK, 2012, p. 126).

Assim, para evitar repetir informações sobre as quais os seus leitores já têm conhecimento, o jornalista precisa reativar modelos de contextos de situações prévias nas quais ele apresentou informações sobre um fato concreto, o qual será retomado na interação atual. O jornalista também precisa prever que seus leitores podem não ter lido o jornal recentemente ou podem ter esquecido o que foi comunicado, ou ainda podem ter tido acesso às informações por meio de outros veículos de comunicação, então será preciso utilizar expressões semelhantes a: “Como noticiamos ontem...” (VAN DIJK, 2012, p. 126). No caso de textos jornalísticos, a fonte das informações consideradas na interação atual nem sempre é o jornalista produtor do texto.

- **Administrando conhecimentos socioculturais gerais**

A administração do conhecimento em situações de comunicação pessoais e públicas envolve modelos mentais de acontecimentos específicos. Entretanto, os

conhecimentos gerais e abstratos que utilizamos na comunicação, seja ela pública ou pessoal, não se referem a esse tipo de acontecimento. Há muitas informações que não são explicitadas porque o produtor do texto considera que seus interlocutores já as possuem independentemente de ele as ter comunicado. Para isso, ele utiliza a estratégia a seguir:

“K4: Assumir que os leitores têm o mesmo conhecimento sociocultural que eu.” (VAN DIJK, 2012, p. 128).

Com essa estratégia, um jornalista, por exemplo, ao apresentar novas notícias sobre o Iraque, deduz que os seus leitores sabem que ele esteja se referindo a um país, que sabem o que é um presidente e o que são soldados etc. Assim, com base nessa estratégia, o produtor do texto considera que há um conhecimento cultural geral que é compartilhado pelos participantes da interação, o qual corresponde à cultura de uma mesma comunidade e, por isso, não necessita ser explicitado no discurso. Referimo-nos aqui ao conhecimento de uma mesma comunidade, que van Dijk (2012) denomina de comunidade epistêmica. Entretanto, é possível também o sujeito considerar que há muitos conhecimentos gerais que podem ser adquiridos pelos indivíduos de comunidades epistêmicas distintas, os quais são sempre levados em conta no momento da interação.

A administração de todo conhecimento pessoal ou social é de fundamental importância para a produção do discurso, pois controla os tipos de atos de fala que serão desenvolvidos, tais como as asserções ou as perguntas, além de gerenciar a explicitação ou a pressuposição de informações na interação.

Para finalizar a discussão sobre contexto, gostaríamos de destacar que, quando o falante/leitor possui o esquema (mesmo que provisório) das categorias de contexto, ela passa “a construir as estruturas do próprio texto ou fala, mas sob o controle mais geral de um modelo (fragmentário) de contexto” (VAN DIJK, 2012, p. 146). Isso significa dizer que a elaboração de um discurso é orientada pela construção subjetiva que os sujeitos têm das categorias do contexto.

Segundo van Dijk, o modelo de contexto controla de forma bem abrangente o processo de produção e compreensão, determinando: (1) o conhecimento geral e informações dos modelos de eventos (experiências) que devem estar presentes ou “pressupostos nas estruturas semânticas globais e locais do discurso”; (2) “as estruturas variáveis do texto e da fala: as estruturas fônicas (entonação, altura, velocidade etc.), a sintaxe, a seleção léxica e mais geralmente o estilo, o registro e a retórica.” Com base nisso, o autor afirma que os modelos de experiência fornecem o conteúdo do discurso, enquanto os modelos de contexto controlam como “as coisas são ditas na situação em curso” (VAN DIJK, 2012, p. 146-147).

Essa discussão é de fundamental importância para nossa pesquisa, pois nos ajuda a descrever, na medida do possível, os modelos de contexto (com suas categorias), considerados para a produção/compreensão das provas, a partir da interpretação de sua organização geral e local.

2.2.3 Ideologia

Van Dijk (1996) afirma que a noção de ideologia é uma das mais debatidas das Ciências Sociais, no âmbito de uma prolongada discussão teórica, a qual não reproduziremos aqui por conta dos diversos e complexos desdobramentos que o tema proporciona e pela limitação de nosso trabalho. Entretanto, é importante enfatizar que, assim como as concepções de modelos mentais e contexto, também a noção de ideologia é fundamental no desenvolvimento da teoria de van Dijk (ver, por exemplo, 1980, 1996a, 1996b, 1998, 1999, 2005a e 2005b).

Para definir a ideologia, van Dijk (2005b) cita quatro aspectos que consideramos importante discutir aqui. Em primeiro lugar, ele afirma que a ideologia é um sistema de crenças. Isso significa que ela não corresponde às práticas ou estruturas sociais (por exemplo, igrejas e partidos políticos), mas lhes é subjacente. Assim, a participação de uma mulher em uma passeata em defesa do direito ao aborto, por exemplo, é apenas uma prática social e não a ideologia em si. Entretanto, tal prática pode estar baseada numa ideologia feminista que a fundamenta.

Em segundo lugar, não há nenhuma ideologia pessoal ou privada, pois o sistema de crenças é socialmente compartilhado pelos membros de uma coletividade. Para o autor,

(...) as ideologias consistem em representações sociais que definem a identidade social de um grupo, quer dizer, suas crenças compartilhadas acerca de suas condições fundamentais e seus modos de existência e reprodução. Os diferentes *tipos* de ideologias são definidos pelo tipo de grupos que 'têm' uma ideologia, tais como os movimentos sociais, os partidos políticos, as profissões ou as igrejas, entre outros. (VAN DIJK, 2005b, p. 10, grifo do autor, tradução nossa).

Assim, diferentemente dos modelos de contexto que são construções subjetivas e pessoais, as ideologias pertencem a um dado grupo e, com base nela, os membros desse grupo definem sua identidade, realizam suas práticas sociais e discursivas que os identificam como feministas, racistas etc. As ideologias são uma construção social na qual os indivíduos se apoiam para desenvolver seus atos e explicitar sua opinião sobre os acontecimentos e o mundo ao seu redor.

É importante destacar, no entanto, que não é toda coletividade social que representa um grupo ideológico. Van Dijk (2005b) afirma que os passageiros de um ônibus ou mesmo os professores de uma universidade não o são. Segundo o autor, para que uma coletividade seja considerada como tal:

(...) é necessário satisfazer vários critérios sociais sobre a durabilidade, continuidade, práticas sociais, interesses, relações com outros grupos, e assim sucessivamente, incluindo também a base fundamental de identificação de grupo: um sentimento de pertença ao grupo que se expressa tipicamente pelo pronome *nós*. (VAN DIJK, 2005b, p. 14, grifo do autor, tradução nossa).

Assim, não é qualquer grupo que pode ser apontado com sendo ideológico. É preciso satisfazer a certos critérios, sendo fundamental o "sentimento de pertença" dos indivíduos em relação ao grupo. Mas outras categorias também constituem o que van Dijk (1998; 1999, p. 32) chama de "esquema grupal fundamental", tais como ações típicas, objetivos, normas e valores, recursos e relações com outros grupos. Segundo o autor, a interpretação e as práticas sociais se organizam com base num esquema ideológico de grupo. De qualquer forma, segundo Van Dijk (2005b), alguns grupos ideológicos podem ser identificados somente por suas práticas ou discursos,

como é o caso das feministas ou dos racistas. Outros podem não apenas compartilhar a ideologia, mas também constituir organizações (políticas, profissionais), com reuniões, afiliações etc.

O terceiro aspecto citado por van Dijk, na definição da ideologia, diz respeito ao fato de ela ser nuclear ou fundamental e de natureza bastante geral e abstrata. Assim, com base em crenças fundamentais, os indivíduos realizam suas práticas sociais, expressam sua opinião. Isso é importante, pois a ideologia não deve ser confundida com o conhecimento cultural que pode ser dominado por diversos membros de um grupo, mas não ser tomado como fonte para a sua prática social. Ou seja, os membros de um grupo podem ter tido acesso a diversas notícias, reportagens, dentre outros discursos, que tratam das reivindicações pela igualdade nas relações entre gêneros em sua comunidade, mas, em suas práticas sociais, assumir uma atitude machista diante de tais relações. Isso acontece porque a crença fundamental na qual eles se baseiam para o desenvolvimento de seus discursos e realização de outras práticas sociais permanece machista.

Por último, van Dijk afirma que as ideologias são gradualmente adquiridas e podem, muitas vezes, mudar com o passar do tempo. Por isso, elas devem ser consideradas como relativamente estáveis. Evidentemente, ninguém muda de ideologia do dia para a noite, ou seja, ninguém se torna pacifista, feminista, racista de uma hora para outra. Da mesma forma, ninguém troca de uma perspectiva ideológica de um dia para outro. O autor afirma que são necessárias diversas experiências e muitos discursos para que o indivíduo possa adquirir ou mudar as ideologias.

Van Dijk (1999, p. 29) afirma ainda que, na história das Ciências Sociais, a ideologia era (e, algumas vezes, ainda é) relacionada a algum tipo de crença duvidosa, “em contraste com as verdades da sociologia”. Entretanto, para ele, o conceito de ideologia não é inerentemente negativo. Isso quer dizer que os membros da sociedade possuem ideologias boas ou más, o que será classificado de acordo com as suas práticas sociais que podem estar a favor dos direitos humanos e da igualdade, por exemplo, ou, de forma negativa, contra tais princípios. Além disso, tanto os grupos sociais dominantes quanto aqueles grupos dominados têm ideologia.

Essa ideologia, quando aceita pelos membros de uma mesma cultura, representa um conhecimento para todos daquele mesmo grupo, e, por essa razão, não será foco de conflito ou luta entre eles. São essas crenças gerais compartilhadas que dão espaço para o desenvolvimento de pressuposições no discurso, permitindo que todos os indivíduos daquela cultura se comuniquem, como vimos na discussão sobre a administração do conhecimento social nos modelos de contexto. Segundo van Dijk (1998, 1999), essas crenças constituem parte do que o grupo considera como sendo senso comum. Entretanto, membros de outros grupos ideológicos podem considerar esse conhecimento como mera crença, ou seja, uma superstição. Sobre essa questão van Dijk afirma que

(...) os membros de outras comunidades podem descrever o conhecimento assumido por uma comunidade como 'mera crença' (superstição etc.) e, por consequência, considerá-lo como ideológico. E o que hoje pode descrever-se como 'crença religiosa' pode ter sido considerado como 'conhecimento' na fase inicial de constituição de uma comunidade cultural. Notemos finalmente que a noção de conhecimento tal como se usa aqui se define no âmbito da comunidade, e não se refere a crenças individuais. (VAN DIJK, 2005b, p. 17, grifo do autor, tradução nossa).

Com base no que afirma o autor, podemos dizer que a definição sobre o que é conhecimento social ou o que é resultado de uma crença ocorre no seio da própria comunidade.

Falcone (2008, p. 60), citando van Dijk, afirma que as ideologias também possuem diversas funções sociais e cognitivas, as quais podem ser resumidas da seguinte forma:

- a) “elas organizam e consolidam as representações sociais dos grupos;”
- b) “são as bases principais para a elaboração dos discursos dos membros dos grupos como membros dos grupos;”
- c) “possibilitam que membros de grupos organizem e coordenem suas ações e interações em propósito dos interesses coletivos;”
- d) “(...) funcionam como parte da interface sociocognitiva entre as estruturas sociais dos grupos, de um lado, assim como seus discursos e suas outras práticas sociais, de outro.”

Com base no que foi exposto acima, afirmamos que as ideologias assumem papel fundamental na organização da sociedade, contribuindo para que os indivíduos construam suas representações mentais as quais ajudarão na elaboração dos discursos. Ademais, elas fazem com que os sujeitos, por se sentirem pertencentes a um determinado grupo, coordenem suas ações em favor dos interesses coletivos. Assim fica perceptível o quanto as ideologias, interface cognitiva, contribuem para as relações entre discurso e sociedade.

Vale destacar, no entanto, que as ideologias não se confundem com os modelos mentais que construímos para interagir em sociedade. Isso porque aquelas correspondem a sistemas de ideias muito gerais que vão caracterizar um determinado grupo, influenciando suas opiniões e atitudes; já estes são construções mentais sobre experiências vivenciadas pelos sujeitos. Os modelos mentais que formamos também estão baseados nas ideologias, mas não as originam. Podemos afirmar o mesmo a respeito dos modelos de contexto. Estes, na verdade, são construídos tendo como referência o conjunto de crenças socialmente partilhado por um grupo social. Van Dijk (2005b) diz que a forma, por exemplo, como alguns homens falam das mulheres depende da representação que eles têm delas. Assim, podemos afirmar que as ideologias estão subjacentes tanto aos modelos mentais quanto aos modelos de contexto.

Para finalizar este capítulo, gostaríamos de destacar que as teorias de Fairclough e van Dijk aqui discutidas são importantes para o nosso trabalho, pois tratam da relação entre sociedade e discurso, buscando mostrar como estes se influenciam mutuamente.

Fairclough discute como o discurso expressa as ideias, a identidade e as relações sociais dos sujeitos envolvidos na interação. Isso, pelo que vimos, pode ser analisado pelas marcas linguísticas que são identificadas no próprio discurso. Dessa forma, o discurso é influenciado pelo social, que determina as escolhas do sujeito no processo interativo. Entretanto, na perspectiva de Fairclough, as práticas discursivas de produção e interpretação também podem modificar o social, influenciando a forma como os indivíduos agem. Essa perspectiva de análise da relação entre discurso e sociedade é fundamental para o nosso trabalho, já que buscamos mostrar

como as concepções de língua influenciam construção das provas do processo seletivo do CAp.

Da mesma forma, van Dijk discute a relação entre discurso e sociedade, intermediada por uma interface cognitiva. Para o autor, não existe uma influência direta entre o discurso e o social. No desenvolvimento das práticas de produção e interpretação dos discursos, o sujeito constrói subjetivamente uma seleção dos fatores por ele considerados mais relevantes para constituir o discurso e o seu sentido. Assim, van Dijk desenvolve uma teoria sobre os modelos de contextos, cujas categorias são analisadas em nosso trabalho.

Assim, dos dois autores, tomamos a discussão sobre a relação entre sociedade e discurso, na medida em que nos interessamos por investigar como as concepções de língua influenciam a organização das provas do processo seletivo do CAp. Para isso, consideramos fundamental analisar as categorias dos modelos de contexto cujas características podem ser inferidas das questões das provas que constituem o nosso *corpus*.

A análise de tais categorias depende também da discussão teórica sobre as concepções de linguagem, o que nos ajuda a identificar, compreender e analisar como as atividades de leitura, produção de texto e análise linguística propostas nas provas do processo seletivo do CAp são desenvolvidas de maneira a reforçar ou transformar certos paradigmas de ensino de Língua Portuguesa. Passemos, portanto, no capítulo 3, à discussão sobre as concepções de língua na relação com o ensino de gramática, análise linguística, leitura e escrita.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DE GRAMÁTICA, ANÁLISE LINGUÍSTICA, LEITURA E ESCRITA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Nas últimas duas décadas, têm ocorrido diversas discussões em torno do ensino de Língua Portuguesa, no intuito de ampliar as competências comunicativas daqueles que são o principal alvo do ensino de língua: os estudantes. Tais debates podem ou não aperfeiçoar o trabalho em sala de aula, visto que, para haver mudança, é necessário que os sujeitos tenham diversas novas experiências que os façam reconstruir seus modelos mentais sobre o ensino de língua, e, mais especificamente, sobre o evento da aula de português. Entretanto, é um fato que os variados debates acontecem como consequência de razões sociais, econômicas, históricas que, ao influenciarem a forma de os sujeitos construírem sua percepção sobre o mundo ao seu redor, fazem com que novos discursos sobre o ensino de língua surjam, o que dá origem a novas concepções sobre a própria linguagem.

Na história da disciplina de Língua Portuguesa, interessa-nos compreender as transformações no ensino de língua, tendo como fio condutor as discussões em torno dos fatores históricos, sociais e linguísticos que possibilitaram o surgimento das concepções de linguagem, as quais influenciaram e continuam a influenciar as práticas discursivas de leitura, produção de texto e análise linguística realizadas em sala de aula.

Nosso objetivo é entender como o ensino de tais práticas acontece ou aconteceu na história da educação no Brasil. Para alcançar tal meta, discutiremos as concepções de linguagem e, em seguida, analisaremos as implicações que cada uma delas tem ou teve sobre o trabalho de gramática/análise linguística, de leitura e de produção de texto desenvolvido em sala de aula. Lembremos que, em nossa discussão, tendo como base a tríade discurso-cognição-sociedade, não percebemos uma relação direta entre tais concepções e as práticas de sala de aula, sendo necessária uma interface cognitiva.

3.1. Concepção de língua

A Língua Portuguesa, no Brasil, não foi componente curricular até meados do século XVIII, quando o Marquês de Pombal realizou, em 1759, em Portugal e nas colônias, uma reforma no ensino, retirando, no caso do Brasil, o domínio dos jesuítas sobre o sistema de ensino. Segundo Soares (2004), só a partir dessa época, o português tornou-se de uso obrigatório no país e, além de os alunos, poucos privilegiados, irem à escola para serem alfabetizados, eram submetidos ao estudo da gramática, da retórica e da poética. O ensino da gramática no Brasil seguiu a tradição do ensino do latim, língua também estudada oficialmente. Na verdade, até o latim perder seu prestígio, o estudo da gramática portuguesa era uma forma de se aprender melhor a gramática latina.

É evidente que a maneira como o ensino do português foi instituído no Brasil estava baseada numa relação conflituosa entre os jesuítas e a coroa portuguesa. A exclusão destes do sistema de ensino, provavelmente, não foi objeto de uma ampla discussão sobre os novos métodos de ensino para a língua nacional, o que explica o porquê de o ensino de gramática no Brasil continuar a seguir a tradição do ensino de latim. Além disso, para que houvesse uma significativa mudança no ensino oferecido aos estudantes, seria necessária uma verdadeira transformação dos modelos mentais dos envolvidos no processo educacional a respeito das práticas de sala de aula e não apenas a imposição de um governo que defendia seus interesses, sobretudo, econômicos.

Além disso, Soares (1998) afirma que a disciplina “Português” ou “Língua Portuguesa” só passou a existir com tais denominações a partir das duas últimas décadas do século XIX. Até então, segundo a autora, “a língua era estudada na escola sob a forma das disciplinas Gramática, Retórica e Poética” (SOARES, 1998, p. 55), as quais foram fundidas no final do século XIX numa única disciplina denominada Português. O cargo de professor de Português foi criado, por meio de decreto imperial, em 1871, o que muitos estudiosos apontam como um marco no início do ensino oficial da Língua Portuguesa.

Mas o que se ensinava em Língua Portuguesa nesse período e nas décadas subsequentes? Em que consistia tal ensino? Essas são indagações que podem ser respondidas se levarmos em consideração, dentre outros aspectos, a concepção de língua vigente no período do Brasil Império e início da República.

Muitos estudiosos (GERALDI, 1995, 1997a; KOCH; ELIAS, 2006, 2009; MARCUSCHI, 2008; SOARES, 1998, 2004; SUASSUNA, 1995; TRAVAGLIA, 2002 dentre outros) discutem, a partir dos estudos de Bakhtin, as concepções de língua que predominaram nos séculos XIX e XX. Tais concepções são bastante importantes, pois elas correspondem ao elemento norteador das atividades que são desenvolvidas em sala de aula. Vale destacar, no entanto, que não basta apenas conhecer ou ser adepto de uma determinada concepção de linguagem para realizar atividades que estejam nela baseadas. O momento de preparação da aula leva à construção de um modelo de contexto, a partir do qual o professor define o que considera mais relevante para fazer parte desse trabalho. Isso significa que todas as categorias do modelo de contexto são levadas em consideração para o desenvolvimento da aula. Assim, a construção subjetiva que o docente faz sobre os participantes, seus papéis e relações, além dos objetivos definidos para cada aula, dentre outras questões, influencia a organização de seu trabalho.

Apesar de termos consciência de que não é apenas a concepção de linguagem que define o trabalho do professor, sabemos de sua importância para a orientação das atividades desenvolvidas em sala de aula. Por isso, consideramos fundamental a discussão das concepções de língua que fundamentaram o ensino do português na história dessa disciplina.

Atualmente, a linguagem é vista como uma atividade interativa que se realiza num processo sempre dialógico, não podendo ser analisada fora do contexto de produção, nem desconsiderando os sujeitos interactantes. Entretanto, nem sempre a língua foi compreendida dessa forma. Geraldi (1997a), assim como a maior parte dos estudiosos, aponta três tendências nos modos de compreender a língua:²³

²³ Segundo Fuza, Ohuschi e Mengassi (2001, p. 479), as concepções de linguagem apontadas por Geraldi são uma renomeação das concepções ideológicas apontadas por Bakhtin: Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e Concepção Ideológica de Linguagem.

- Língua como expressão do pensamento;
- Língua como instrumento de comunicação;
- Língua como interação.

Tais concepções, como afirmamos acima, são importantes, pois, assim como outros aspectos do modelo de contexto, orientam o trabalho do professor em sala de aula. O docente, no entanto, muitas vezes, não tem consciência do conceito de linguagem que fundamenta o seu trabalho, fazendo uso, até, de concepções de língua diferentes de acordo com os objetivos estabelecidos para a atividade por ele desenvolvida.

No Brasil, no século XVIII, quando o ensino de Língua Portuguesa torna-se obrigatório, a concepção de língua como expressão do pensamento predomina no cotidiano escolar. Nosso objetivo, neste capítulo, é compreender as concepções de língua que, desde então, têm sido adotadas no ensino de português. Passemos à discussão.

3.1.1 Língua como expressão do pensamento

Segundo Perfeito (2007), a concepção de linguagem como expressão de pensamento foi inicialmente desenvolvida pela tradição gramatical grega, passou pelos latinos, pelos estudiosos da Idade Média e Idade Moderna e, teoricamente, só foi rompida efetivamente com Saussure, no início do século XX.

Neves (2002) afirma que, para os filósofos gregos, o discurso é a imagem do pensamento. E Aristóteles acreditava que os sons emitidos pela voz são símbolos dos estados de alma. Assim, esse filósofo se dedicou a estudar, dentre outras questões, os modos de expressão, buscando descrever como os pensamentos se organizam e como eles se apresentam no discurso. É com Aristóteles que surge a definição das partes do discurso. Segundo Neves:

Seu procedimento geral de investigação, que se baseia na definição e nas classificações, aplica-se também às formas de expressão e caracteriza, a partir daí, a apresentação das entidades da linguagem. Mais tarde a gramática alexandrina vai estruturar-se sobre o procedimento de classificações e definições, e, do mesmo modo, vai-se ver, pelo tempo afora, assim apresentarem-se também as gramáticas ocidentais. (2002, p 37).

Como se pode notar, a tradição gramatical de classificação e definição dos elementos da língua se inicia na Grécia antiga e tem influência nas gramáticas ocidentais, o que pode ser comprovado nos manuais atuais. Essa perspectiva de estudo da língua é, portanto, resultado de uma herança cultural muito forte, que deixou marcas no ensino de português. Assim, podemos afirmar que, quando o ensino de Língua Portuguesa tornou-se oficial, em Portugal, no Brasil e nas outras colônias portuguesas, foi essa tradição gramatical que herdamos.

Vale acrescentar ainda que a preocupação de Aristóteles, e dos filósofos que o antecederam, era com a eficiência da linguagem. Nessa direção, estudava-se o discurso para descrever as formas que fossem mais eficientes para a construção de um discurso e fossem úteis para expressar bem, e de forma elegante, as ideias do falante. Segundo Neves (2002, p. 32), nesse período:

(...) para revelar as coisas (uma preocupação lógica), a linguagem tem de ser eficiente, tem, por exemplo, de ter características apropriadas a seu modo de expressão (prosa ou verso). Não interessa apenas o dizer com verdade, mas também o dizer com arte, o dizer bem.

A partir de então, passa a existir a preocupação com a forma de falar que deve ser correta, segundo modelos de grandes escritores da literatura grega que se tornam exemplos do bom desempenho linguístico, por meio do qual é possível traduzir os pensamentos. Então, é desse período que se origina a relação entre o falar e escrever bem com o falar e escrever corretamente, o que era considerado fundamental para a adequada expressão do pensamento.

Muitos séculos depois da Antiguidade Clássica, Bakhtin (2009), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, comenta essa concepção de linguagem como expressão do pensamento, referindo-se à corrente de estudos linguísticos denominada de “subjetivismo idealista”, que se interessa pelo:

Ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo lingüista e pelo filósofo da linguagem. (BAKHTIN, 2009, p. 74)

Como se pode perceber, a língua, nessa perspectiva, corresponde a um ato de fala que é criado individualmente por cada sujeito que a utiliza para expressar o seu pensamento. Para Bakhtin (2009, p. 114-115), essa forma de definir a língua corresponde a uma enunciação monológica, ou seja, “um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc.” Nessa perspectiva, não se considera o contexto em que o ato de fala é produzido e as categorias que o constituem. Assim, tudo que é externo à linguagem é excluído do processo da enunciação, restando apenas o sujeito que constrói o seu discurso, baseado em aspectos puramente psicológicos, sem nenhuma relação com o social.

Koch e Elias (2009, p. 33) afirmam que, nesse sentido, o sujeito é psicológico, “dono e controlador de sua vontade e de suas ações”. Dessa forma, o produtor de texto é aquele que expressa seu pensamento, suas intenções, desconsiderando as experiências e o conhecimento do leitor ou ouvinte, assim como a interação envolvida nesse processo. Podemos acrescentar que, nessa perspectiva, por ser levado em consideração apenas o aspecto psicológico do sujeito falante, o discurso é o resultado de um ato puramente mental, sem relação com o social.

Travaglia (2002, p. 21) chama a atenção para o fato de que, sendo a língua resultado de um ato psicológico, considera-se que as pessoas com problemas para se expressar não conseguem organizar o pensamento. Para que este tenha organização, é necessário estar de acordo com as regras que determinam “a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem.” O autor afirma que tais regras se constituem pelas normas do falar e escrever bem, que estão relacionadas à gramática normativa ou tradicional. Esta se desenvolveu por influência dos antigos estudos gregos que prezavam o falar e o escrever com correção e elegância, conforme modelos da literatura clássica, os quais eram considerados a única forma aceitável para a expressão do pensamento. Temos,

assim, uma visão de língua como algo homogêneo, já que se exigia um único padrão de uso da linguagem.

Como veremos adiante, essa perspectiva de ensino vai dar origem, no Brasil, a um ensino centrado na forma, com preocupações puramente gramaticais e com a correção linguística, sem foco na compreensão e na produção textual. Esse ensino é, portanto, resultado de diversas experiências vivenciadas pelos indivíduos envolvidos na educação, os quais possuem, por essa razão, modelos mentais específicos sobre o evento da aula de língua.

3.1.2 Língua como instrumento de comunicação

A concepção de língua como instrumento de comunicação, segundo Perfeito (2007), vai romper, pelo menos teoricamente, com aquela que define a linguagem como expressão do pensamento. Ela surge com Saussure, no início do século XX, e vai ter forte influência nos estudos linguísticos que passam a considerar a língua um sistema de signos o qual é utilizado para codificar a mensagem de um emissor a um receptor.

Segundo Bakhtin (2009), tal concepção de linguagem está atrelada à corrente que ele denomina de “objetivismo abstrato” e tem o sistema linguístico como o centro organizador dos fatos da língua. Assim, não é mais o pensamento que organiza a linguagem e, sim, o conjunto de signos estruturado conforme normas internas do próprio sistema. Este, segundo Nader (1993, p. 77), “é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta”.

Nessa perspectiva, a língua não está sujeita às construções individuais dos sujeitos. Cada enunciação é, sem dúvida, resultado de ato individual que não se reitera nunca, mas em cada enunciação há elementos idênticos aos de outras enunciações – aspectos fonéticos, gramaticais e lexicais – que são normativos e garantem a compreensão “por todos os locutores de uma mesma comunidade” (BAKHTIN, 2009, p. 79).

Para Saussure (1997, p. 21), a língua é:

“um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo.

Assim, a língua deixa de ser vista como individual e passa a ser analisada como social, já que os elementos que a constituem são dominados por todos os falantes de uma dada comunidade. Mas o sujeito não tem força criativa sobre a enunciação linguística. O sistema da língua impõe-se aos indivíduos (emissor e receptor) como uma norma que deve ser aceita como tal. Dessa forma, embora a língua passe a ser vista como social, o contexto continua a ser desconsiderado, pois o foco está no sistema de formas e normas que constituem a linguagem. Isso significa que tudo que é externo a ela também não é levado em conta e, assim, as categorias do modelo de contexto (lugar, tempo, participantes com suas relações e papéis, objetivos, ações e conhecimentos) não são percebidas como tendo influência sobre o discurso.

Koch e Elias (2006) afirmam que, nesse sentido, o sujeito é predeterminado pelo sistema que é utilizado na produção de texto. Este é um produto que resulta da codificação e sua leitura/audição corresponde a um processo de pura decodificação, para o qual basta o conhecimento linguístico do leitor/ouvinte. É um ato puramente mecânico, sem a interferência da percepção do sujeito sobre o seu entorno.

É por isso que, segundo Travaglia (2002, p. 22):

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização – na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção.

Essa é uma perspectiva de análise que se preocupa apenas com a imanência linguística, excluindo tudo o que é contextual. As normas do sistema devem ser estudadas e apreendidas pelos falantes para que possam codificar adequadamente a mensagem a qual será posteriormente decodificada pelos ouvintes. Geraldini

(1997a) afirma que essa concepção de língua está ligada à teoria da comunicação, que a vê como um código, ou seja, um conjunto de signos organizado com base em regras. Assim, o sujeito não tem importância ou não tem influência sobre a língua, a qual deve ser compreendida de forma objetiva, sem influência externa.

Nesse período, no Brasil, o ensino da gramática deixa de lado a preocupação com a correção da linguagem. Segundo Soares (1998, p. 57-58), na verdade, acontece um desprestígio do ensino de gramática e enfatiza-se “a aprendizagem dos ‘elementos’ do processo de comunicação (de certa forma, a gramática, como objeto de estudo foi substituída pela teoria da comunicação)”. Já Perfeito (2007, p. 827) afirma que, nesse período, o estudo da língua ainda revelava preocupações com os aspectos gramaticais, apesar de, na escola, a leitura e a produção de texto começarem a ganhar maior relevância “ao lado dos elementos da teoria da comunicação”.

Acreditamos que o contraste apontado por Soares e Perfeito é normalíssimo, já que não é possível haver um apagamento total de uma concepção de linguagem por conta do surgimento de outra, ainda que a visão de língua como instrumento de comunicação tenha recebido o apoio dos órgãos que regulavam oficialmente o ensino de língua (é importante lembrar que na Lei 5.692, de 1971, que reestruturou o ensino dos então chamados Primeiro e Segundo Graus, a língua nacional é definida como instrumento de comunicação). Vale ressaltar que a concepção de língua como expressão do pensamento teve prestígio por séculos, o que não é facilmente suplantado.

Como já destacamos no capítulo 2 deste trabalho, uma perspectiva de ensino não muda apenas porque foi adotada oficialmente uma nova concepção de língua e um novo método de trabalho. Por isso, Perfeito aponta a coexistência de uma preocupação com aspectos puramente gramaticais num momento em que a concepção de língua como instrumento de comunicação é adotada oficialmente no Brasil. Para que haja mudança, é necessário também que sejam reconstruídos os modelos mentais dos sujeitos envolvidos no processo educacional a respeito do evento “aula de português”. Ainda hoje, é possível identificar atividades em sala de aula baseados na concepção de linguagem como expressão do pensamento. Bunzen (2006, p. 143) afirma que isso é “uma prova de que não é apenas uma

questão de ‘mudança’ nos objetos de ensino, mas de (re)discutir as **crenças** e os **valores** impregnados nos nossos modos de ensinar língua materna”. Isso significa que é fundamental haver uma transformação da interface cognitiva que interliga o discurso e o social. Como afirma van Dijk (2010, 2012), a transformação não acontece apenas pela existência de um novo discurso sobre o ensino de língua. Se assim fosse, haveria uma relação determinista entre discurso e sociedade, o que, como já discutimos, não ocorre.

Para que haja a mudança, é necessário que os sujeitos envolvidos no processo educacional tenham novas experiências com o ensino de língua, as quais serão, armazenadas em sua memória episódica e retomadas em outros momentos. Sem uma reconstrução dos modelos mentais, com suas crenças e valores, dos envolvidos nas atividades escolares muito dificilmente conseguiremos mudar a realidade do ensino de língua.

3.1.3 Língua como interação

Entender a língua como uma forma de interação é compreendê-la como uma atividade social que envolve sujeitos historicamente situados que não estão apenas transmitindo mensagens uns aos outros, mas agindo uns sobre os outros. Geraldi (1997a, p. 41) afirma que, por meio da linguagem, “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala”.

Dessa forma, a língua é muito mais que a expressão do pensamento ou mesmo um código organizado por normas específicas. A língua é uma maneira de agir. E isso se dá tanto na atividade de produção, quanto na prática de leitura/audição de um texto (escrito/oral). Percebemos que, nessa perspectiva, os sujeitos passam a ser considerados como indivíduos que têm participação ativa na construção do discurso. Assim, temos o sujeito como um ser ativo na leitura e na produção de texto.

Para Bakhtin (2009, p. 127):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenómeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. (Grifo do autor).

Assim, as atividades de leitura e produção de texto devem ser vistas como autênticas práticas de interação verbal, por meio das quais o sujeito constrói um dado sentido, influenciado por seus conhecimentos não apenas linguísticos. E é no texto e no discurso que a língua se realiza, já que depende da efetiva troca entre falante/escritor e ouvinte/leitor.

Bakhtin (2009) afirma que o diálogo é uma das características mais importantes da linguagem e deve ser compreendido num sentido amplo, expressando não somente a comunicação entre pessoas face a face, mas também o processo de interlocução que ocorre entre os textos que, numa relação intertextual, se encontram interagindo com outros discursos, constituindo com eles uma cadeia ininterrupta de enunciações. O autor destaca ainda a necessidade de se estudar a relação entre a enunciação concreta e o contexto interacional, incluindo não apenas o contexto situacional em que a interação se desenvolve, mas também o contexto social mais amplo em que ela está inserida. Para Bakhtin (2009, p. 128), “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (grifo do autor).

Isso significa que não podemos analisar adequadamente práticas discursivas, tais como a produção e a leitura de texto, se desconsiderarmos o contexto. Este é constituído pelos participantes da interação, com suas relações e papéis sociais, dentre outros elementos. Na perspectiva de van Dijk (2010, 2012), esse contexto corresponde a uma construção subjetiva dos sujeitos envolvidos na prática discursiva. Mas tal construção não é resultado de um ato individual, já que está baseada em conhecimentos partilhados, ideologias, relações e papéis dos interactantes, dentre outros aspectos, de carácter fortemente social.

Entretanto, no estudo da língua, não devem ser desconsideradas as formas linguísticas. Marcuschi (2008) chama a atenção para o fato de que há muitos aspectos da língua que são melhor explicados quando observados no nível do

sistema. Entretanto, deve-se frisar que “as formas não são tudo no estudo da língua” e que elas “só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes” (MARCUSCHI, 2008, p. 62).

Para Marcuschi (2008), é preciso que o estudo da língua desloque-se do código linguístico para o funcionamento da língua, ou seja, para a análise de textos e discursos que podem ser considerados planos da enunciação. Só assim será possível “observar o que fazem os falantes com/na/da língua e, principalmente, como se dão conta de que estão fazendo uma determinada coisa com a língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 64).

Dessa forma, o ensino de língua não deve se basear apenas no estudo das normas do falar/escrever corretamente ou no código linguístico em si. É preciso fazer com que os alunos percebam que, por meio da linguagem, eles atuam em sociedade, já que são sujeitos ativos que se constituem no processo enunciativo. Isso porque o sujeito não é aquele ser passivo que apenas se submete a um sistema de códigos ou que imita modelos considerados corretos e adequados. É do ponto de vista do sujeito que as escolhas (fonológica, sintática, estilística etc.) para o discurso são realizadas.

Com base no que foi discutido até então, podemos perceber uma diferença fundamental entre a concepção de língua como interação e as outras duas discutidas anteriormente: aquela considera fundamentalmente o contexto situacional e social na organização da língua, destacando o papel dos interlocutores nesse processo. Já a concepção de língua como expressão do pensamento é definida como uma atividade individual e monológica, sem considerar o contexto em que ela se desenvolve. Da mesma forma, na concepção de língua como sistema de códigos não se observa o que é externo à língua, dando-se ênfase apenas aos elementos linguísticos e suas normas de organização. Para nosso trabalho, adotamos a concepção interacionista da linguagem, considerando, evidentemente, o aspecto cognitivo como uma interface que estabelece a relação entre a língua e os contextos situacional e social.

É importante destacar ainda que o surgimento da concepção de linguagem como interação não bloqueia, nem impede que as outras duas continuem a ser tomadas como base para o desenvolvimento de diversas atividades em sala de aula. Acreditamos que, atualmente, tais concepções podem surgir no agir pedagógico de muitos professores de Língua Portuguesa, ora nos exercícios de produção textual, ora nas atividades de análise da língua ou leitura.

3.2 As diferentes concepções de língua e o ensino de gramática e análise linguística

Mesmo antes de a disciplina “português” ser oficializada no Brasil, a gramática tinha tido presença constante nas atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, no estudo da Língua Portuguesa. Este tem relação estreita com a concepção de língua adotada em cada momento da história. Como já vimos anteriormente, essas concepções de língua mudaram com o tempo e, com ela, o que se ensinava em Língua Portuguesa.

Com tais mudanças, surgiu, pelo menos teoricamente, a partir da década de 1980, uma nova forma de abordar o estudo da língua e, mais especificamente, os elementos gramaticais deixaram de ser investigados apenas do ponto de vista de sua classificação ou definição, passando a ser analisados em seu uso concreto, ou seja, em textos orais e escritos.²⁴ É essa nova perspectiva de análise, que tem como base a concepção de língua como interação, que se convencionou denominar de Análise Linguística (doravante AL).

Isso significa que nem sempre a AL esteve presente no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Houve momentos, como já afirmamos acima, em que o estudo da língua limitava-se às regras do falar e escrever corretamente ou às normas de organização da comunicação (muitas vezes, eram realizados – o que ainda acontece hoje em dia – os dois tipos de investigação ao mesmo tempo). Então, é importante frisar que, neste tópico, nem sempre discutimos o ensino da AL e, sim, o

²⁴ É importante destacar que entre o surgimento das novas teorias sobre o ensino de língua e as práticas de sala de aula existe um intervalo considerável, e, ainda hoje, o estudo da língua a partir de seus usos concretos não é uma realidade em muitas das escolas brasileiras.

trabalho com a gramática tradicional, tendo em vista a realidade do ensino do português no Brasil, o qual é debatido numa perspectiva histórica.

Assim, fazemos uma discussão em três momentos distintos: 1) O ensino de gramática após da Reforma Pombalina (1759) até a década de 50 do século XX; 2) O ensino de gramática nas décadas de 60 e 70 do século XX; 3) O ensino de Análise Linguística a partir da década de 80. Tentamos debater a passagem de um momento a outro à luz dos estudos desenvolvidos pela ACD.

Evidentemente tal divisão é puramente didática, para que possamos compreender as transformações que aconteceram no ensino de Língua Portuguesa desde o momento em que ele foi oficializado no Brasil. Entretanto, como já foi dito acima, tais abordagens do estudo da língua podem coexistir num mesmo momento histórico.

3.2.1 O ensino de gramática – da Reforma Pombalina à década de 1950

No período que vai do descobrimento do Brasil até meados do século XVIII, a educação, no Brasil, estava sob o comando da Companhia de Jesus, criada em 1534, à qual foi entregue a tarefa de combater a Reforma Protestante. Para isso, foi enviado ao Brasil o padre Manuel de Anchieta que iniciou o trabalho de catequização dos povos indígenas a partir de 1549 (FÁVERO, 2008). Tendo em vista a dificuldade de comunicação entre os padres jesuítas e os índios, os quais, por todas as regiões do país, falavam cerca de 1175 línguas, a coroa portuguesa apoiou a institucionalização de uma *língua geral* (originada do tupi), possibilitando, assim, a interação entre os povos nativos e os padres.

Os jesuítas perceberam, desde cedo, que, para o trabalho de catequização, seria fundamental o ensino das “primeiras letras”. Segundo Fávero (2008, p. 4):

Os jesuítas mostraram, desde logo, muito empenho no ensino das primeiras letras, talvez por perceberem que o trabalho de catequese não podia prescindir do ensino da leitura e da escrita. Responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos

índios e dos escravos, procurando transformá-los em cristãos, acenando-lhes com o céu por prêmio, ou com o inferno, aos que se recusassem.

A preocupação dos jesuítas era, portanto, com a catequização, sendo a aprendizagem das “primeiras letras” importante apenas para o estudo da Bíblia. Assim, não havia um foco específico na Língua Portuguesa cuja primeira gramática (de Fernão de Oliveira) foi publicada apenas em 1536.

Além disso, mesmo no início do século XVII, apesar da publicação de várias gramáticas e manuais de ortografia, “o português ainda não se constituía em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular” (SOARES, 2004, p. 159). Nessa realidade, aqueles poucos favorecidos que seguiam os estudos após a alfabetização partiam para a aprendizagem da gramática latina. Isso significa que o modelo mental sobre do evento “aula” foi construído tomando-se o ensino do latim como ponto de partida fundamental.

Foi com a Reforma Pombalina, em 1759, que essa realidade começou a mudar, já que o Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo, expulsou do Brasil os jesuítas, tirando-lhes a responsabilidade pela educação formal. Nesse mesmo período, Soares (2004, p. 161) afirma que, nesse mesmo período, se tornou obrigatório o estudo da gramática portuguesa:

No que se refere ao vernáculo, a reforma pombalina seguiu a proposta de Verney:²⁵ além de aprender a ler e escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser “componente curricular”, como diríamos na terminologia atual, ao lado da gramática latina, que manteve sua posição de “componente curricular”. Persistiu também a retórica (...). Desde, pois, a reforma pombalina, e até fins do século XIX, estudos relativos à língua se fizeram nestes dois conteúdos, que hoje denominaríamos “disciplinas curriculares”: gramática e retórica.

Assim, é só após a reforma pombalina que se inicia o estudo da gramática portuguesa, esta, segundo Soares (2004, 1998), seguindo a tradição do ensino da gramática latina, que manteve seu prestígio até início do século XX, já que a experiência que os professores tinham sobre o ensino de língua era justamente o ensino do latim. Não poderia haver, portanto, uma mudança repentina na forma de

²⁵ Luís António de Verney (1713-1792) foi filósofo, teólogo, padre, professor e escritor português que defendia “nesta mesma altura uma reforma revolucionária dos métodos de ensino no seu *Verdadeiro método de estudar*”, publicado em 1749 (COUTO, 2004, p. 13).

se trabalhar a linguagem, pois os participantes envolvidos no processo educacional desconheciam outra forma de ensiná-la, ou seja, não tinham experiências suficientes que lhes possibilitassem a construção de outro modelo mental sobre o ensino do português.

Couto (2004) afirma que, nesse período, ganharam relevância as ideias de Jerônimo Soares Barbosa, gramático que defendia o estudo do latim desde a língua materna. Entretanto, para o gramático, “a teoria gramatical devia também partir não da aplicação mecânica dos esquemas gramaticais latinos, mas da teoria da gramática geral ou filosófica, comum a todas as línguas” (COUTO, 2004, p.12). Ilari (1992, p. 11) afirma ainda que Barbosa “é o ascendente direto ou indireto de todos os autores da chamada ‘gramática tradicional’”.

Para Ilari (1992, p. 12), a gramática, na perspectiva de Barbosa, inclui

(...) uma concepção peculiar de como a mente humana concebe ideias, formula juízos e os encadeia em raciocínios (...); como gramático, ele se compromete a fornecer uma análise de língua que reflita essa lógica; ou por outra, incorporando as hipóteses vigentes em seu tempo sobre as articulações do pensamento, Soares Barbosa se compromete a reencontrar na língua unidades e conexões do pensamento.

Nesse sentido, ensinar gramática seria ensinar a pensar. Para isso, Barbosa defende que o ensino da gramática nacional deva fazer como que o homem possa falar e escrever corretamente, além de discorrer com fluência. Na introdução de sua Gramática Filosófica, ele afirma que:

A Grammatica pois, que não he outra couza, segundo temos visto, senão a *Arte, que ensina a pronunciar, escrever correctamente qualquer Língua*, tem naturalmente duas partes principaes; huma *Mechanica*, que considera as palavras como meros vocabulos e os sons articulados, já pronunciados, já escriptos (...); outra *Logica*, que considera as palavras, não já como vocabulos, mas como signaes artificiaes das ideas e suas relações, e como taes sujeitos ás leis psychologicas, que nossa alma segue no exercicio das suas operações e formação de seus pensamentos. (BARBOSA, 1822, p. VIII, grifo do autor).

Como se pode ver muito claramente, o autor defendia que a gramática constituía um conjunto de sinais que serve para representar as ideias e suas relações, ou seja, o pensamento, e seu papel era o de levar a falar e escrever corretamente. Para isso, a língua escrita foi tomada como base para a determinação das regras gramaticais,

sendo os textos de escritores consagrados pela literatura os modelos dos “bons usos da língua” (NEDER,1993, p. 82). Essa forma de se perceber tem estreita relação com a tradição grega, que buscava na língua as formas para expressar, de forma elegante e correta, o pensamento individual.

Temos, portanto, uma sucinta descrição da realidade que dá origem ao ensino de gramática tradicional em Portugal e no Brasil — defendia-se o falar e escrever corretamente com base em um único conjunto de regras que não considerava as variações da língua. Tal situação se prolongou até o final da década de 50 do século XX.²⁶

Essa realidade vivenciada por diversos professores e alunos, evidentemente, originou um modelo do evento “aula” baseado na tradição gramatical que valorizava o falar e escrever corretamente de acordo com modelos de escritores clássicos. A ideia de que tais autores deveriam ser imitados parece estar relacionada a atitudes de submissão defendidas por uma elite intelectual para a qual não era interessante a apropriação crítica do conhecimento. Existia, portanto, uma relação hierárquica bastante forte e o interesse principal dessa elite, acreditamos, era o controle do conhecimento e do comportamento social.

Embora a língua fosse como expressão do pensamento, sendo o sujeito a fonte do dito, não se permitia a seus usuários a uma livre manipulação de seus recursos. Os alunos que não seguissem as normas da gramática tradicional seriam vistos como seres incapazes de se comunicar adequadamente. Temos, portanto, um formato de ensino a serviço de um restrito grupo social que se preocupava em defender os seus interesses.

²⁶ Segundo Soares (2004, 1998), até o final da década de 50 do século XX, no Brasil, era a concepção de língua como sistema que orientava o ensino de português. Entretanto, acreditamos que isso não aconteceu, pois tal concepção surge apenas com as teorias saussurianas, no início do século XX, na Europa. Além disso, segundo Faraco (2007), o *Curso de Linguística Geral* de Saussure foi publicado, postumamente, apenas em 1916 e o seu impacto real só começou a surgir no final da década de 1920. O autor afirma ainda “que, na prática, até a Segunda Guerra Mundial, a linguística continuou a ser, no espaço universitário, uma disciplina fundamentalmente histórica. O século XIX, portanto, não terminou, em linguística, tão cedo como muitas vezes os recortes manuais chegam a sugerir.” (FARACO, 2007, p. 27-28). Por essa razão, acreditamos que a concepção de língua subjacente ao ensino de língua até a década de 50 do século XX foi, sem dúvida, a de expressão do pensamento.

3.2.2 O ensino de gramática nas décadas de 1960 e 1970

A partir da década de 1950, começam a acontecer mudanças no conteúdo da disciplina de português que, até a década anterior, reunia a gramática, a retórica e a poética. Já por volta dos anos 1960, ocorrem muitas transformações nas condições sociopolíticas que envolviam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Tudo isso leva ao surgimento de uma nova concepção de língua.

Para Soares (1998, p. 56), no que diz respeito às condições sociopolíticas, a década de 60 foi o momento no qual se consolidou a democratização do acesso à escola. Por conta disso, uma diferente clientela passou a frequentar a instituição escolar, sobretudo, a pública. Segundo a autora:

Já não são os filhos das camadas privilegiadas que a demandam, mas crianças pertencentes às camadas populares, que trazem para as salas de aula a inusitada presença de padrões culturais e variantes linguísticas diferentes daqueles com que a escola estava habituada a conviver – tornaram-se outras, pois, as condições culturais e linguísticas para o ensino do português. (SOARES, 1998, p. 56).

Como se pode notar, não são apenas as crianças de famílias abastadas que frequentam a escola a partir de então. Assim, o novo contexto do ensino de língua exige uma transformação, pois já não fazia sentido, para os alunos, estudar apenas a classificação ou a definição de elementos da língua, considerada como homogênea. As variantes linguísticas trazidas pela nova clientela, que desconhecia a norma considerada culta, apontam para a necessidade de se repensar um ensino de português fundamentado apenas na gramática tradicional.

É a partir desse período que, segundo Soares (2004, p. 167):

(...) gramática e texto, estudo *sobre a língua* e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. (Grifo da autora).

Dessa forma, a partir dos anos 50 e 60, a gramática é estudada a partir do texto e este é analisado com base nos elementos oferecidos pela gramática. Nesse período,

os livros didáticos passam a integrar o estudo da gramática com o estudo do texto abandonando-se, assim, a tradição de uso de dois manuais, uma gramática e uma seleta de textos. Entretanto, Soares (2004) chama a atenção para essa integração que, na prática, não aconteceu. Segundo a autora:

(...) na verdade, a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960 (primazia ainda hoje é dada em grande parte das aulas de português, nas escolas brasileiras). Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuíta e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX. (SOARES, 2004, p. 168).

Podemos notar, mais uma vez, que a força da tradição se impõe no ensino de língua, apesar das tentativas de integrar o texto ao estudo da gramática. Esta se sobrepôs àquele e contribuiu para perpetuar uma tradição que vem da época dos jesuítas, trazendo subjacente a concepção de língua como expressão do pensamento. Isso, sem dúvida alguma, pode ser interpretado como consequência dos modelos mentais sobre o ensino de língua que não foram modificados, apesar das novas condições históricas e sociais por que passava a escola.

Oficialmente, no início da década de 70, a disciplina curricular Língua Portuguesa sofreu uma radical mudança, decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71). Tal transformação não foi progressiva, em resposta às transformações sociais e culturais, mas resultou de uma verdadeira intervenção do governo militar iniciado em 1964. A nova lei desse governo, baseada em “objetivos e ideologias do regime militar” colocava a educação a serviço do desenvolvimento (SOARES, 2004, p. 169) e a Língua Portuguesa, nesse contexto, passou a ser considerada como um instrumento por meio do qual se alcançaria tal desenvolvimento. Nesse contexto, é natural que a perspectiva de trabalho com a gramática tradicional, na prática, tenha continuado, já que a nova concepção de língua foi resultado de uma decisão governamental e não de uma transformação das experiências dos sujeitos envolvidos diariamente no ensino de língua.

Por outro lado, surge, na década de 1970, um novo quadro referencial para a análise da língua advinda dos meios de comunicação: a teoria da comunicação. Assim, a concepção de língua até então vigente é substituída pela concepção de língua como

instrumento de comunicação. Nesse período, o objetivo do ensino de língua passa a ser fundamentalmente prático e utilitário. Segundo Soares (2004, p. 169):

(...) trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua. Também aqui os livros didáticos testemunham essa mudança na disciplina que, no currículo, tem por objetivo a Língua Portuguesa. Neles, a gramática é minimizada – aliás, foi nesse período que surgiu a até então impensável polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental (...).

Nesse período, conforme Soares, o ensino da gramática não é o foco principal. Na verdade, procura-se fazer com que os alunos possam aperfeiçoar seus comportamentos como emissores-codificadores e como receptores-decodificadores de mensagens a partir da utilização de diversos códigos (verbais e não-verbais). Assim, os alunos podem desenvolver suas habilidades para expressar e compreender mensagens. É nesse período que uma grande variedade de gêneros textuais passa a fazer parte do livro didático.

Perfeito (2007, p. 827) afirma também que,

Em termos gramaticais, sem o abandono, na prática, do ensino da gramática tradicional, a concepção de linguagem como forma de comunicação focaliza o estudo dos fatos lingüísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos lingüísticos, próprios da norma *culta*. Isto é revelado, por exemplo, em livros didáticos ou em apostilas, que apresentam exercícios mecânicos tais como: atividades de seguir modelo(s), de múltipla escolha e/ou de completar lacunas.

Ressaltamos, ainda, que alguns compêndios, no período, *enfatizavam* noções com base na teoria da comunicação (conceitos/exercícios sobre o código, a mensagem, o emissor, o receptor etc. (Grifo da autora).

Então, nesse período, a preocupação era com a internalização inconsciente de certos comportamentos lingüísticos, o que ajudaria na codificação de mensagens por sujeitos passivos diante do sistema da língua. A preocupação central com a “boa escrita” é deixada de lado, já que o foco deve ser o funcionamento do sistema de comunicação. Mesmo assim, como afirma a autora, continua a existir, em menor proporção, o ensino de gramática tradicional.

Ruiz (1988) confirma essa tendência, ao analisar livros didáticos da década de 1980 que têm subjacente a concepção de língua como instrumento de comunicação, ou seja, como código. Este possibilita a emissão de mensagens a serem decodificadas pelos leitores. Segundo a autora, os livros didáticos da época desenvolvidos nessa perspectiva ainda revelavam uma preocupação de seus autores com a expressão oral e escrita elegante, correta e clara. Para Ruiz (1988, p. 48), “a dicotomia do certo e do errado é quem dita as regras do jogo” nos livros didáticos por ela analisados.

Assim, podemos afirmar que, embora os professores e autores de livros passassem a considerar os diversos textos como modelo de uso da língua, a preocupação com aspectos da gramática tradicional ainda tinha sua presença garantida no espaço escolar, embora com menor força que em décadas anteriores. Deduzimos que é a partir desse período que os exercícios de gramática começam a ser explorados no texto, deixando, paulatinamente, de ser propostos em frases isoladas.

3.2.3 O ensino de análise linguística a partir da década de 1980

A partir da década de 1980, a redemocratização do país e o desenvolvimento de diversas disciplinas, como a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, dentre outras, e as discussões em torno do ensino de língua materna se constituíram um terreno fecundo para a construção de uma nova perspectiva de ensino de língua que passou a considerar os elementos pragmáticos e discursivos que envolvem a língua em uso.

Além disso, segundo Soares (1998), muitos professores de português, insatisfeitos com o desempenho de seus alunos em atividades de produção de texto, sobretudo, as realizadas em vestibulares diversos, exigiam uma reorientação para o ensino de língua.

Os fatos acima apontados levaram ao surgimento de novas reflexões e teorias sobre o ensino de português. É nesse período que, segundo Mendonça (2006; 2007), Geraldi, ao fazer uma nova proposta para esse ensino, refere-se ao trabalho com a AL. Este é proposto num dos artigos publicados no livro *O texto na sala de aula*,

organizado e publicado pelo autor em 1984.²⁷ No artigo intitulado de *Unidades básicas do ensino do português*, o autor se refere ao trabalho de análise linguística, a partir da reflexão de textos de alunos.

Mendonça (2006, p. 200) afirma que, na verdade, todos os artigos publicados no referido livro propunham:

(...) uma reorientação para o ensino de português, com base na leitura e escrita de textos como práticas sociais significativas e integradas, e na análise dos problemas encontrados na produção textual como mote para a prática de AL, em vez dos exercícios estruturais de gramática (normativa e descritiva).

Assim, pode-se perceber que as atividades de leitura e escrita são tomadas como práticas sociais e que a AL se desenvolve a partir dos problemas encontrados nos textos dos alunos. Nessa perspectiva, as concepções de língua como expressão de pensamento e instrumento de comunicação não têm mais lugar, ficando claro que é a concepção de língua como interação que está subjacente às novas propostas de ensino de língua, já que as práticas sociais de leitura e escrita passam a ser o foco de tal ensino e o texto é defendido como o ponto de partida e o ponto de chegada das atividades desenvolvidas no estudo da Língua Portuguesa.

Mendonça (2006) destaca, no entanto, que, embora a publicação de *O texto na sala de aula* tenha sido um marco que aponta para a necessidade de mudança no ensino de língua, a realidade em sala de aula não sofreu grandes alterações desde então. Segundo a autora, no início do 3º milênio,

(...) as práticas de ensino de língua materna do ensino fundamental II (EFII) e do ensino médio (EM), revelam (como sempre revelaram) uma mescla de perspectivas: o jeito “tradicional” de ensinar gramática ainda está presente, ao passo que novas práticas também já são encontradas. (MENDONÇA, 2006, p. 200).

Como se pode notar, embora tenha se desenvolvido uma nova orientação para o ensino de Língua Portuguesa, as mudanças no trabalho com a gramática não

²⁷ Em nota de rodapé, no referido artigo, Geraldi (1997b, p. 74) destaca que o termo “análise linguística” não representa um simples gosto por novas terminologias. Para o autor, “a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto”, como a coesão, a coerência, o uso de recursos expressivos no texto, adequação do texto aos objetivos estabelecidos pelo autor etc.

acontecem automaticamente. Isso é bastante significativo, pois revela que, como afirma van Dijk (2010, 2012), não existe uma relação direta entre discurso e sociedade. Ou seja, embora haja, já há algumas décadas, um novo discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com a linguagem não tem se modificado significativamente nas salas de aula. Isso, como já discutimos anteriormente, pode se explicar com base na manutenção de modelos mentais que representam as experiências dos sujeitos envolvidos no ensino de Língua Portuguesa.

Segundo Mendonça (2006, p. 201),

(...) não é possível, para o professor, desvencilhar-se da sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra, a não ser por meio de uma adoção acrítica de novas propostas, de um “inovacionismo” irresponsável. Nesse sentido, atravessamos um momento especial, em que convivem “velhas” e “novas” práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas.

Assim, segundo a autora, é necessário, antes de pôr em prática as novas propostas de ensino de língua, que o professor reflita sobre elas para que possa reconstruir sua própria identidade, a qual tradicionalmente está atrelada a concepções de língua até então vigentes.

A análise de Mendonça (2006) parece-nos remeter ao que van Dijk (2010, 2012) propõe com a tríade discurso–cognição–sociedade: para o discurso influenciar a sociedade, e vice-versa, é necessário haver transformações nos modelos mentais que os sujeitos possuem sobre suas experiências. No caso do ensino de AL, este tem sido um grande desafio, já que muitos docentes, ao que tudo indica, ainda não construíram para si um novo modelo sobre o ensino de gramática, permanecendo, portanto, com as práticas tradicionalmente desenvolvidas. Segundo van Dijk (2005b), ao se referir à aquisição e mudança de ideologias, são necessárias muitas experiências vivenciadas pelos sujeitos para que eles possam mudar seu sistema de crenças fundamental. Isso significa que não é apenas pelo acesso a novas teorias sobre o ensino de língua que o professor irá transformar a realidade da sala de aula. Serão necessárias muitas novas experiências para que ele vivencie uma nova concepção de língua na prática e, partir daí, comece um processo de transformação em seus modelos mentais sobre o evento aula de Língua Portuguesa. O professor

precisa, por exemplo, começar a perceber como relevante a necessidade de formar um aluno capaz de ler, ouvir, produzir e interpretar textos orais ou escritos, não se limitando a identificar e classificar elementos da língua.

É fundamental destacar que muitos cursos de formação inicial e continuada de professores, além de diversas publicações, têm contribuído com a modificação do ensino de língua materna, de forma que o texto seja tomado como o ponto de partida e de chegada para o ensino do português, mas é preciso que o professor, como já afirmamos acima, transforme seu modelo mental sobre a aula de Língua Portuguesa, desviando a prioridade de seu trabalho da identificação e classificação de elementos linguísticos, para o aperfeiçoamento da competência comunicativa dos estudantes. Evidentemente, outros elementos do modelo de contexto da aula também influenciam nas decisões do professor, como a cobrança dos pais em relação ao que seus filhos aprendem, dentre outras questões. Todos esses e ainda outros fatores contribuem para a decisão do professor sobre o que é relevante ensinar a seus alunos.

Inicialmente, o professor precisa compreender a diferença entre o ensino de gramática tradicional e a AL. Sobre essa questão, Mendonça (2006) busca esclarecer quais são as diferenças principais entre os dois tipos de atividades. A autora elaborou um quadro, o qual reproduzimos a seguir, para ilustrar as diferenças entre o ensino de gramática e a prática de AL:

Quadro 3: Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística
(MENDONÇA, 2006, p. 207)

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
<ul style="list-style-type: none"> • Privilégio das habilidades metalingüísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho paralelo com habilidades metalingüísticas e epilingüísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que

isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade da norma-padrão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade dos efeitos de sentido.
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de relação com as especificidades dos gêneros nos contextos de interação verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a interseção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade privilegiada: o texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Como se pode notar, a prática de AL é totalmente diferente do trabalho com a gramática tradicional. O ponto principal que diferencia essas duas perspectivas de estudo é a concepção de língua que lhes é subjacente. No caso da AL, a língua é tomada como uma atividade de interlocução, ou seja, de ação dos falantes uns sobre os outros, os quais influenciam a organização da própria língua. Ao ensino de gramática tradicional, por outro lado, subjaz a concepção de língua como um sistema imutável e inflexível, isto é, um conjunto de signos codificados o qual deve ser dominado pelo sujeito.

No entanto, acreditamos, com base na apresentação que fizemos sobre as concepções de língua, que a preocupação com a classificação e identificação dos elementos linguísticos, além do foco na correção gramatical, está atrelada à concepção de língua como expressão do pensamento, já que a ideia de sistema de signos codificados está subjacente à concepção de língua como instrumento de comunicação, segundo a qual a preocupação do ensino de língua não deveria recair sobre o estudo da gramática, mas sobre os fatores da comunicação.

De qualquer forma, o trabalho de sala de aula com a Língua Portuguesa, considerando as diferentes concepções de linguagem, tem se baseado em perspectivas bastante distintas, já que, na prática de AL, o texto, resultado de práticas sociais de linguagem, é a unidade privilegiada para a reflexão sobre a língua, enquanto no ensino tradicional de gramática, a palavra, a frase e o período são tomados como ponto de partida para se conhecer as regras e as formas do falar e escrever corretamente.

O ensino de gramática tradicional tem por objetivo principal o domínio de nomenclaturas e a adequação do falante às normas do sistema, com aulas de português que acontecem de forma descontextualizada e fragmentada, sem nenhuma relação com as atividades de leitura e produção textual; nessas aulas, é focalizada a norma-padrão, a qual o estudante deve dominar, desconsiderando as variedades linguísticas existentes. Nesse caso, a metodologia adotada é transmissiva e não promotora de uma reflexão sobre os usos linguísticos, de forma que ao estudante resta apenas a assimilação do que é apresentado pelo professor.

Por outro lado, a prática de AL é vista como uma base para as atividades de leitura e produção de texto. O objetivo, na verdade, é aperfeiçoar as habilidades dos estudantes de ler e produzir textos (orais ou escritos) e, acrescentamos, as habilidades de audição de textos orais. Tudo isso deve ocorrer por meio de uma metodologia reflexiva que leva o estudante a pensar sobre os usos, os empregos de recursos não só linguísticos, mas também textuais e discursivos e os seus efeitos de sentido. Esse tipo de reflexão é denominado de atividades epilinguísticas (Geraldi, 1995). Segundo o autor, estas têm por objetivo levar à compreensão da relação entre os recursos expressivos e as atividades linguísticas em que o estudante está engajado (leitura, audição, produção de textos).

Geraldi (1995, p. 190-191) afirma ainda que a AL também pode ser realizada por meio de atividades metalinguísticas, desde que estas aconteçam de forma reflexiva e levem “à construção de noções com as quais se torna possível categorizar” os recursos empregados nos mais variados textos. Isso, muitas vezes, é necessário, pois o estudante precisa conhecer conscientemente tais recursos para que possa fazer uso deles no momento da leitura e da produção textual, manipulando-os para alcançar seus objetivos comunicativos.

Segundo Geraldi (1995, p. 191), é por meio da atividade metalinguística que se produz “uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais”. Entretanto, o foco do ensino de língua não deve ser a metalinguagem em si mesma. Tudo deve estar

em função da compreensão reflexiva dos usos linguísticos, o que permitirá aos estudantes a ampliação de sua competência comunicativa, objetivo maior do ensino de língua.

Como já afirmamos acima, a prática de AL não é ainda amplamente realizada nas salas de aula de Língua Portuguesa. Como bem afirma Mendonça (2006), existe um verdadeiro conflito entre essa nova perspectiva e o ensino de gramática tradicional, o que, acreditamos, reflete-se no *corpus* de nossa pesquisa, pois este é também resultado de perspectivas conflituosas de ensino de língua, já que, parece-nos, elas também estão presentes no CAP.

O que consideramos interessante nesse aspecto é o fato de o CAP ser uma das instituições que têm um importante papel na formação inicial de professores da área de Letras, sendo palco de desenvolvimento e divulgação das novas teorias sobre o ensino de língua, pois está atrelado à academia, ambiente em que tais ideias têm terreno bastante fecundo. Acreditamos, portanto, que tanto as atividades realizadas no colégio quanto o próprio processo seletivo para o ingresso de novos alunos na instituição devem refletir uma preocupação com um dado perfil de aluno, o qual deverá dominar certos conhecimentos. Ora, o aluno é um dos participantes do modelo de contexto construído para as aulas de Língua Portuguesa da instituição e para o processo seletivo. Isso significa que, no processo de construção das aulas e da seleção para a 5ª série/o 6º ano do colégio, os alunos são levados em consideração, tornando-se relevante o que eles devem aprender, no caso das aulas de português, e o que devem conhecer antes mesmo de entrar na instituição, no caso do processo seletivo.

3.3 As diferentes concepções de língua e o ensino de leitura

A discussão sobre o ensino de leitura no Brasil leva-nos a um caminho histórico, no qual tentamos descrever o percurso que tal atividade trilhou até os dias de hoje. Para isso, fazemos um debate sobre o ensino da leitura e compreensão de textos em três momentos distintos, focalizando a concepção de língua subjacente a tal trabalho.

Dessa forma, começamos por discutir o ensino da leitura e compreensão no Brasil Império, após a Reforma Pombalina até os anos 50 do século XX, momento em que predomina a concepção de língua como expressão do pensamento. Em seguida, analisamos o desenvolvimento das atividades de leitura nas décadas de 1960 e 1970, quando a concepção de língua como instrumento de comunicação orientava o trabalho com a Língua Portuguesa. Por último, vemos a leitura numa perspectiva interacionista da língua, que começa a ser desenvolvida a partir da década de 80 do século XX.

3.3.1 O ensino de leitura com base na concepção de língua como expressão do pensamento

Como já destacamos em 3.2.1, o ensino de língua no Brasil começou com os jesuítas, no século XVI. Num primeiro momento, segundo Zotti (2006), o objetivo dos jesuítas era catequizar e fazer com que a cultura portuguesa fosse apreendida por índios e reforçada junto aos filhos dos colonos. Após a morte do padre Manuel da Nóbrega, chefe da primeira missão jesuíta na América, a educação no Brasil passou a excluir os índios, destinando-se exclusivamente “à formação das elites para prepará-las a exercer a hegemonia cultural e política na Colônia” (ZOTTI, 2006, p. 3). Dessa forma, não era uma preocupação do Estado o curso elementar, o qual era oferecido na família e reforçado nos colégios apenas para os filhos dos nobres, sem que houvesse interesse em educar as camadas populares.

Segundo Zotti (2006), desde os jesuítas, a leitura, ao lado da escrita e do cálculo, sempre esteve presente no currículo das “primeiras letras”. A preocupação, no entanto, não era a de formar leitores proficientes, mas alfabetizar os estudantes, de forma que eles pudessem, posteriormente, estudar a gramática latina e outros conteúdos curriculares, como as noções de história, geografia etc. Segundo Soares (2004, p. 158), até metade do século XVIII, quando aconteceu a Reforma Pombalina,

“o que iam os meninos (os poucos privilegiados que se escolarizavam) aprender à escola era o ler e o escrever em português: este não era, pois,

componente curricular, mas apenas instrumento para a alfabetização. (...) Da alfabetização, praticada nas escolas menores, passava-se diretamente ao latim.

Como se pode notar, no tocante à leitura, nesse período a preocupação era com a alfabetização das crianças, as quais, em seguida, eram introduzidas nos estudos da gramática latina e da retórica, esta última a partir de autores latinos e de Aristóteles.

Com a Reforma Pombalina, em 1759, o estudo da gramática portuguesa, por uma imposição do governo, passa a ser obrigatório, ao lado da retórica, que também era focalizada nos estudos jesuítas. Assim, os alunos estudavam, além da gramática latina, também a gramática portuguesa e investigavam autores portugueses em concomitância com os autores latinos. Segundo Soares (2004), inicialmente, a retórica abordava os princípios da arte de falar bem, da arte de elaboração dos discursos e da arte da elocução, além de incluir a poética, com “o estudo da poesia, das regras de métrica e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária, enfim, daquilo a que hoje chamaríamos literatura ou teoria da literatura” (SOARES, 2004, p. 163). Posteriormente, a poética se tornou um componente curricular independente. Percebemos, portanto, que o objetivo do ensino de língua era semelhante às preocupações dos gregos, que a estudavam com foco na arte do bem falar.

Nesse período, como já destacamos em 3.2.1, a concepção de língua subjacente ao ensino de português era a de língua como expressão do pensamento. Segundo Koch e Elias (2006), a atividade de leitura baseada em tal concepção é percebida como uma forma de captar as ideias do autor. Assim, o foco de atenção são as intenções do autor em quem o sentido estaria centrado. Foi esse o tipo de atividade de leitura que se realizou após a Reforma Pombalina, continuando a acontecer até final da década de 50 do século XX. São as ideias do autor o que há de importante a ser captado e repetido pelo leitor. Isso porque a preocupação não era de formar leitores simplesmente. Segundo Batista e Galvão (1998),²⁸

²⁸ Tivemos acesso do texto de Batista e Galvão, publicado em 1998, no formato *html*. Por essa razão, todas as citações referentes a esse material aparecem sem a indicação de páginas, já que o texto, disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/>>, não está paginado.

(...) formar leitores parece ter significado não propriamente desenvolver as competências e usos da leitura mas antes ensinar outras coisas *através* da leitura escolar. É o que sugere a análise dos livros didáticos mais utilizados no Brasil no século XIX e nas décadas iniciais do século XX. O que se buscava, quando se formavam leitores, poderia ser — como no caso dos livros de Abílio César Borges e de Felisberto de Carvalho — a transmissão de *conteúdos instrutivos*, em geral das áreas de ensino que terminaram por se consolidar na tradição escolar brasileira: geografia, história, ciências; poderia ser — como no caso dos livros de Olavo Bilac e da maior parte dos livros brasileiros de então — a transmissão de *regras e modelos de comportamento*, de uma imagem idealizada da criança, centrada em *aspectos morais e ideológicos*. (Grifo dos autores).

A leitura, portanto, não era uma atividade com um fim em si mesma, que visasse a desenvolver as habilidades leitoras das crianças. O objetivo do seu ensino era fazer com que os estudantes assimilassem conteúdos os mais variados que iriam contribuir para formar a sua personalidade. O que se esperava era que os alunos pudessem imitar os exemplos apresentados nos chamados *livros de leitura*.²⁹ Não existiam, portanto, aulas de leitura. Segundo Batista e Galvão (1998), “O modo pelo qual se lia parece também ter sido, inicialmente, um modo muito restrito. A leitura favorecida pelo modelo do ‘dar e tomar lição’ parece ser aquela em voz alta, lenta e muito associada à memorização do texto.”

Zilberman (1996), ao analisar a atividade de leitura em livros didáticos nesse período, destaca que, em 1870, após a educação ter se tornado obrigatória, houve uma proliferação de tal material que trazia a atividade de leitura como algo bastante mecânico, centrando-se apenas no material escrito, o qual servia de modelo para os estudantes. Segundo a autora, o mais importante autor de livros didáticos no período imperial foi Abílio César Borges, cujos “livros começaram a ser produzidos na década de 60, quando ainda lecionava na Bahia, mas sua influência estendeu-se até o final do século” (ZILBERMAN, 1996, p. 13).

Zilberman (1996, p.13), em seu texto *No começo, a leitura*, reproduz parte da Introdução do *Terceiro Livro de Leitura*, escrito por Abílio César Borges, na qual fica clara a concepção de leitura do autor, que, devido à sua influência, foi amplamente adotada na época e mesmo no início do século XX:

²⁹ Segundo Zilberman (1996), os *livros de leitura* eram aqueles utilizados para as séries iniciais, aos quais se seguiam as *seletas* ou *antologias* que coletavam o melhor dos autores de Língua Portuguesa e eram destinadas aos anos finais da escola.

Agora que com algum embaraço podeis ler palavras, proposições e até páginas inteiras, pelo que fostes julgados dignos de passar a este livro, necessário é saberdes quais os preceitos da boa leitura, a fim de, praticando-os, merecerdes a qualificação de bons leitores.

A boa leitura, meus amiguinhos, não consiste em ser feita de carreira, sem atender o leitor ao sentido daquilo que vai lendo, unindo, muitas vezes, palavras que devem ser lidas separadamente e separando outras, que convém ditas juntamente. Para fazer boa leitura, deve o leitor ler com moderação, mudando o tom da voz e dando pausas convenientes, segundo requerem o objeto da leitura e os diferentes sinais da pontuação.

(...)

Mas o melhor meio para se aprender a ler bem é ouvir atentamente a leitura do mestre, ou de qualquer bom leitor, e repeti-la, procurando imitá-los.

Como se pode notar, para o autor, a boa leitura consistia em leitura oral, devendo ser treinada para que a criança pudesse dominá-la perfeitamente, dando a entonação adequada conforme o texto e os sinais de pontuação utilizados. De uma maneira geral, os livros didáticos produzidos no Brasil Império e na primeira metade do século XX concebiam o ato de ler como uma imitação da leitura realizada pelos mestres ou “bons leitores”. Tal realidade, ao que tudo indica, é uma consequência dos estudos retóricos desenvolvidos até então, que se preocupavam com a boa oratória dos estudantes (FUZA, OHUSCHI; MENEGASSI, 2011). O objetivo era, portanto, que os alunos pudessem aprender a se expressar oralmente, demonstrando ser capazes de falar em público, com o pensamento bem organizado.

Percebemos, assim, uma coerência entre o ensino da leitura e o ensino da gramática desse período, sendo a imitação dos grandes escritores ou do professor um ponto de partida fundamental. Isso nos parece ser consequência de atitudes de um grupo dominante para o qual a submissão às ordens governamentais era uma maneira de controle das massas e uma forma de manutenção do poder, o que se expressava na hierarquia entre os participantes da aula, com a submissão dos alunos às ordens do professor.

Assim, havia um rigor na atividade de leitura, relatada por diversos autores da literatura brasileira educados no final do século XIX e início do século XX. Dentre outros, Zilberman (1996, p. 16) cita Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Mário Quintana e reproduz trecho em que este último descreve como aconteciam as aulas de leitura:

Sim, havia aulas de leitura naquele tempo. A classe toda abria o livro na página indicada, o primeiro da fila começava a ler e, quando o professor dizia “adiante”, aí do que estivesse distraído, sem atinar o local do texto! Essa leitura atenta e compulsória seguia assim, banco por banco, do princípio ao fim da turma.

O foco da leitura, como se pode notar, não está na compreensão e interpretação do texto, mas na forma como ele deveria ser oralizado, o que exigia dos alunos especial atenção para a pronúncia adequada das palavras. Além disso, as *seletas* ou *antologias*, nos anos finais da escola, eram utilizadas para aprimorar nos alunos o gosto literário “de que resulta o bom uso da língua, obtido graças à imitação dos escritores exemplares” (ZILBERMAN, 1996, p. 15).

Diante do que foi exposto, fica evidenciado que, após a Reforma Pombalina, sobretudo no século XIX e início do século XX, a atividade de leitura estava fundamentada na imitação, seja da leitura oralizada, seja dos modelos de escrita produzidos pelos considerados bons autores. Isso reflete bem a concepção de língua como expressão do pensamento. Nessa perspectiva, os modelos mentais sobre as práticas discursivas de escrita e leitura de alunos e professores foram construídos com base na imitação dos grandes escritores cujo uso da linguagem seguia uma norma padronizada. A avaliação de tal atividade acontecia no acompanhamento que o professor realizava da leitura oralizada dos estudantes, focalizando a capacidade de eles se expressarem oralmente (FUZA, OHUSCHI; MENEGASSI, 2011).

As reformas realizadas na Educação pelos ministros Francisco de Campos, na década de 1930, e por Gustavo Capanema, na década de 1940, reforçaram a prática desse tipo de leitura que servia para depreender o pensamento do autor do texto, e imitar as estruturas linguísticas.

Segundo Zilberman (1996, p. 16), em junho de 1931, o ministro Francisco Campos

(...) expediu os “programas do curso fundamental do ensino secundário”, fixando os objetivos e os conteúdos para a matéria agora denominada Português (Brasil, 1931). A meta principal desta cadeira é “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da Língua Portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto dos bons escritores e

ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária”.

Como se pode notar, a referência aos bons escritores continua a ser feita e eles serão o ponto de partida para a aquisição de um novo e correto vocabulário. Zilberman (1996) afirma ainda que, em documento oficial, o ministro Francisco Campos se referia não apenas ao vocabulário correto, mas à ortografia e outras formas corretas que deveriam ser observadas em textos escolhidos com bastante cuidado.

Evidentemente, todo esse contexto vivenciado por professores e alunos faz com que eles construam modelos mentais sobre as práticas de leitura em sala de aula como atividades baseadas na imitação. Assim, o processo de leitura estabelece entre seus participantes (produtor do texto e leitor) uma relação hierárquica, sendo o autor do texto o dono da verdade, a qual deve ser apreendida, identificada pelo leitor e, seguida como modelo de comportamento pelos estudantes.

3.3.2 O ensino de leitura com base na concepção de língua como instrumento de comunicação

A concepção de língua como instrumento de comunicação começa a ser tomada como referência para as atividades de Língua Portuguesa nas décadas de 1960 e 1970, período que representa uma transição entre concepções de linguagem, o que provoca um panorama de práticas discursivas escolares com características bastante diversas, ora fundamentadas na concepção de língua como expressão do pensamento, ora na concepção de língua como instrumento de comunicação. É possível encontrar autores que descrevem atividades desse período com peculiaridades até mesmo opostas no que diz respeito ao trabalho com a leitura e compreensão de texto. É o que se percebe em textos publicados, por exemplo, por Rojo (2004) e Kleiman (2004).

Para Rojo (2004, p. 3):

(...) no início da segunda metade do século passado, ler era visto – de maneira simplista – apenas como um processo perceptual e associativo de

decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto. (...) Nessa teoria, as capacidades focadas eram as **de decodificação** do texto, portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler. (Grifo da autora).

Pelo que afirma Rojo, no período que se inicia na década de 1950, o ato de ler era visto como uma atividade de decodificação, não sendo trabalhadas, portanto, outras habilidades essenciais à atividade de leitura. Evidentemente isso tem relação direta com a concepção de língua que se desenvolvia nesse momento, a saber: língua como instrumento de comunicação.

Já Kleiman (2004), ao analisar livros didáticos da década de 1970, afirma que, nessa época, já era possível encontrar atividades de compreensão de texto numa perspectiva interacional. Segundo a autora:

(...) o leitor previsto pelo LD antes da reforma da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, em que se fixou a Língua Portuguesa como conteúdo da matéria Comunicação e Expressão, não era um leitor que apenas reagia aos estímulos visuais. O interlocutor inferível nos livros usados antes, durante e imediatamente após o ano da reforma era um leitor relativamente independente, que podia, certamente, ter problemas de compreensão, mas era capaz de determinar por si só a existência e o tipo de problema, ou seja, um leitor engajado em processo de auto-avaliação do próprio conhecimento. (...) O modelo de leitura subjacente era um modelo interativo, sugerindo que tanto o texto como os conhecimentos do leitor interagiam constantemente durante o processo de leitura. (KLEIMAN, 2004, p. 17)

Para Kleiman, a leitura proposta pelos livros didáticos indicava uma atividade interativa. Entretanto, o exemplo que a autora apresenta para comprovar tal afirmação corresponde a um exercício de compreensão que se centraliza apenas no sentido do texto e de seu vocabulário, não permitindo uma interação entre as informações do texto e os conhecimentos do estudante.³⁰ Por isso, não

³⁰ Reproduzimos abaixo o exemplo analisado por Kleiman e retirado da quarta edição do livro didático *Português: leitura e gramática* da 5ª. série, escrito por Alpheu Tersariol e publicado em 1972:

CONSELHOS PRÁTICOS

I. COMO SE DEVE PREPARAR UMA LEITURA EM CASA

1º - Leia o texto com toda a atenção possível.

2º - Caso o título não o indique, procure descobrir, antes de mais nada, qual o assunto.

3º - Leia com atenção o "vocabulário" que segue as lições, tentando encontrar nele o sentido das palavras que ainda não conhece.

4º - Se o vocabulário não esclarecer alguma dúvida sua, recorra a um dicionário da língua. (Não se esqueça de que nos dicionários os verbos estão registrados na forma do infinitivo, os substantivos no singular, os adjetivos no singular masculino.). (ZILBERMAN, 2004, p. 17).

consideramos a análise adequada para apontar a existência de uma atividade de leitura interativa no momento histórico da década de 1970.

Uma realidade distinta da apontada por Kleiman é descrita por Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), ao discutirem a relação entre as concepções de língua e o ensino de leitura em língua materna. Segundo os autores, a concepção de leitura nesse período era a de decodificação. E o leitor era assujeitado, sendo apenas um repetidor de modelos ideológicos apresentados pelos livros didáticos, o que reforça os modelos mentais do ensino de leitura já construídos por professores e alunos em décadas anteriores. A diferença entre estes e os construídos pelos sujeitos nas décadas de 60 e 70 está no fato de o produtor do texto não ser mais a fonte da verdade. Assim, é o próprio texto que deve ser focalizado com sentido determinado pelo sistema da língua. Nessa direção, a relação entre os participantes da prática discursiva muda, já que não se precisa considerar o autor do texto, sendo fundamental apenas o domínio do sistema linguístico. Entretanto, o leitor continua sendo passivo, numa atitude de submissão.

Ao discutir a atividade de leitura na concepção de língua como instrumento de comunicação, Koch e Elias (2006, p. 10) afirmam que:

Nessa concepção de **língua como código** – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de **sujeito como (pre)determinado pelo sistema**, o **texto** é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado.

Conseqüentemente, **a leitura** é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. Se, na concepção anterior, ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estrutura do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução. (Grifo das autoras).

A partir da discussão apresentada por Koch e Elias, podemos dizer que o exercício analisado por Kleiman corresponde a um exemplo de atividade de leitura que está centrada no texto, com preocupações com o sentido das palavras e da produção escrita de uma maneira geral, sendo um claro exemplo de exercício ao qual está

subjacente a concepção de língua como instrumento de comunicação e não de interação.

Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) também afirmam que as atividades de compreensão nessa perspectiva são constituídas, normalmente, por perguntas sobre a superfície textual, por consultas ao dicionário, além de leitura em voz alta e questões sobre aspectos gramaticais. Assim, nesse período o foco da leitura é o texto que traz o sentido pronto, acabado, sendo necessário apenas que o leitor o decodifique e assimile e reproduza os ensinamentos nele apresentados.

Ao analisar livros de leitura publicados entre os anos de 1866 e 1959, Batista, Galvão e Klinke (2002) destacam que, na verdade, livros contendo exercícios de compreensão não eram muito comuns no período. Os autores analisaram 444 livros de leitura do acervo do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. Na coleção do CEALE, os livros de leitura que não apresentam exercícios são os predominantes, traziam apenas textos para serem lidos pelos alunos. O modo como os textos deveriam ser lidos e as atividades a serem desenvolvidas não são indicados.

Sobre os livros com exercícios, os autores afirmam que estes

(...) parecem, no entanto, concentrar-se nos livros publicados nos anos finais do século XIX e nas décadas de 1960 e 1970, apresentando, nos primeiros anos deste século um movimento descendente. A partir de 1920, a representação de livros com exercícios volta a crescer. (BATISTA, GALVÃO; KLINKE, 2002, p. 38).

A ausência de atividades de compreensão de texto na maior parte dos livros analisados por Batista, Galvão e Klinke parece estar relacionada aos objetivos de ensino predominantes até os anos 1950, que conduziam à aprendizagem de “conteúdos de áreas diversas ou ensinamentos morais e cívicos” (2002, p. 43). Nesse caso, a leitura em voz alta e assimilação passiva das ideologias apresentadas pelos autores eram predominantes.

Só a partir do final da primeira metade do século XX é que surgem livros em que a leitura é vista como uma atividade autônoma em relação aos conteúdos dos textos; as habilidades de leitura passam, então, a ser objeto de ensino:

Somente no final da primeira metade do século XX, a leitura parece ganhar certa autonomia em relação aos conteúdos dos textos. A série de livros de leitura de *Pedrinho*, de Lourenço Filho, constitui um exemplo desse modelo. (...) Os livros trazem exercícios de compreensão de textos, incluindo o estudo do vocabulário, explicações gramaticais, explicitando, em suas diferentes seções, a preocupação com a organização e a sistematização do trabalho didático. Apesar de conter textos com conteúdos informativos e também formativos, a ênfase do livro está num conjunto de habilidades discretas de leitura e não nos conteúdos dos textos. (BATISTA, GALVÃO; KLINKE, 2002, p. 42).

São esses tipos de livros que vão provocar o desaparecimento dos chamados livros de leitura, que traziam em seu interior apenas textos sem exercícios. Entretanto, embora o trabalho didático esteja focalizado nas habilidades de leitura, nesse período, a concepção de língua adotada leva à formação de um sujeito passivo diante do texto, já que este era visto como resultado de um processo de codificação que exigia do leitor apenas uma decodificação para que seu sentido fosse apreendido. Como afirmam Koch e Elias (2006), nessa perspectiva, o leitor realizava uma atividade de reconhecimento e também de reprodução. Sem dúvida alguma, essas mudanças no formato de atividades de leitura são resultado de uma nova concepção de linguagem que passa a influenciar os modelos mentais das práticas discursivas de leitura e análise da língua, as quais focalizam apenas o sentido do texto, das formas linguísticas, das regras de funcionamento da comunicação, sem preocupação com os elementos externos, contextuais.

Para Zanini (1999), os anos 1970 representam a década do modelo, o qual deve ser imitado, reproduzido. Segundo a autora:

A Lei 5692/71 deixava clara a concepção de linguagem que previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição e exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele “seguisse o modelo”. Os livros “didáticos” tornaram-se os grandes aliados dos professores, já que vinham com diversos e variados exercícios, aos quais os alunos respondiam no próprio livro e nos quais o professor, presenteado pelo livro do professor, já encontrava as respostas, aceitas com submissão, sem muito, ou talvez, sem nenhum questionamento. (...) Com um discurso de que a prática, os exercícios levam à aprendizagem, o enfoque era o incentivo à repetição. Repetição que não era questionada, nem reclamava, aparentemente, uma reflexão. (ZANINI, 1999, p. 81).

Nesse contexto, os livros didáticos não estavam a serviço de um trabalho interativo e de construção da independência do leitor, como afirma Kleiman (2004). De acordo

com a maior parte dos estudiosos citados em nosso trabalho, as atividades de leitura e os exercícios de compreensão apontavam para um sujeito passivo, capaz apenas de decodificar o texto, reconhecendo e aceitando o seu sentido. Os livros didáticos eram desenvolvidos para alcançar tal objetivo. Numa época de ditadura militar no país, não se poderia esperar outra forma de ensinar e de trabalhar a leitura.

Vemos, portanto, no período que vai do início da década de 1950 até a década de 1970, uma atividade de leitura que é desenvolvida, em parte, como reflexo de uma mudança dos modelos mentais sobre essa prática discursiva, na medida em que elimina o importante papel do autor do texto como fonte do sentido. Por outro lado, essa mesma atividade reforça a atitude de submissão do leitor, já que este deve apenas depreender e aceitar o sentido expresso pelo texto. Assim, podemos afirmar que as experiências vivenciadas por professores e alunos no período em discussão deram origem a novos modelos mentais que ora transformam ora reforçam aqueles construídos anteriormente.

3.3.3 O ensino de leitura com base na concepção de língua como interação

A atividade de leitura desenvolvida com base na concepção de língua como interação, evidentemente, apresenta aspectos bastante diferenciados em relação às práticas anteriormente citadas neste trabalho. Isso porque a língua passa a ser vista, a partir da década de 1980, como uma atividade interativa. Segundo Koch e Elias (2006, p. 10-11):

Diferentemente das concepções anteriores, na concepção **interacional (dialógica da língua)**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo (...) dos participantes da interação.

Nessa perspectiva, **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. A **leitura** é, pois, **uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer

a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (Grifo das autoras).

Como se pode ver, na perspectiva interacional, a leitura não é apenas uma atividade de decodificação, de identificação do sentido das palavras, das frases, baseada somente no código linguístico. Evidentemente, o código precisa ser considerado, pois, sem ele, não há texto (verbal). Entretanto, ele não é suficiente para se compreender o sentido do texto. É fundamental perceber que os implícitos presentes em qualquer produção escrita exigem que o leitor contribua com as suas experiências e os seus conhecimentos para construir o sentido do texto, pois nem tudo está escrito. É por isso que a leitura, dessa forma, é interacional, já que o sentido se constrói na interação entre o autor, o que está no texto, aquilo que é trazido pelo leitor, e também pelas relações e papéis dos participantes da atividade. Assim, portanto, o contexto passa a ser considerado e, como assumimos neste trabalho, ele é uma construção cognitiva do sujeito produtor e leitor do texto, sendo resultado da análise dos indivíduos sobre as categorias que o constituem (lugar, tempo, ações, participantes com seus papéis e relações, objetivos, intenções). É a partir dessa perspectiva interacional que analisamos a atividade de leitura em nosso trabalho.

Segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 497), na abordagem interacionista, “o trabalho com o texto vai além dos domínios do bem falar e da extração, ele faz com que haja trocas de conhecimentos entre o texto e os participantes do discurso, promovendo uma leitura crítica do texto.”

Além disso, é importante destacar o caráter responsivo presente na atividade de compreensão de qualquer texto. Segundo Bakhtin (2003, p. 271):

(...) o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo. (...) Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva.

Nesse sentido, o leitor e o ouvinte não têm diante do texto uma atitude passiva, assumindo uma postura de réplica em relação ao que leem ou ouvem. Tal resposta pode ser imediata, na medida em que o sujeito concorda ou não com o texto com o

qual interage, ou pode acontecer posteriormente, quando ele produz discursos ou ações como resposta ao que foi lido ou ouvido. É o que Bakhtin chama de “compreensão responsiva de efeito retardado” (2003, p. 272).

Quando Bakhtin afirma que o falante completa o texto no processo de compreensão, parece estar se referindo à inferência, já que nem todas informações estão presentes no texto, exigindo que o sujeito faça uso de seus conhecimentos e experiências para que o sentido do texto, só assim, seja construído.³¹ Já discutimos, no capítulo 2, como o conhecimento é administrado na construção dos modelos de contexto, o que permite ao leitor, por exemplo, retomar informações já lidas em outros textos ou partilhadas socialmente para, assim, realizar a produção ou a leitura dos mais variados textos.

Para Marcuschi (2008), inferir corresponde a compreender o texto. Segundo o autor,

(...) a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio (2008, p. 233).

Marcuschi e Vianna (1997, p. 32) também apontam a inferência como “um dos indicadores de que a compreensão se deu”, o que significa que o sentido do texto está além do significado literal das palavras. Para as autoras,

(...) como a intenção do emissor (falante/escritor) está subjacente ao enunciado (texto), o receptor (ouvinte/leitor) tende a fazer inferências a partir das pistas fornecidas pelo emissor com base no contexto imediato e no conhecimento prévio partilhado por ambos. (MARCUSCHI; VIANA, 1997, p. 36).

Só a partir desse processo, o sentido do texto é construído e poderá variar de um leitor/ouvinte para outro, já que os indivíduos possuem experiências e conhecimentos prévios também distintos. Além disso, o modelo de contexto para a leitura ou produção de um texto é baseado no que os sujeitos consideram relevante para a interação. Assim, o que é importante para um sujeito pode não ser para outro, causando distintas interpretações de um mesmo texto.

³¹ É esse tipo de conhecimento que pode provocar o que Possenti (1991, 1990) chama de leitura errada, caso o leitor o utilize de forma inadequada.

A nova concepção de leitura e compreensão tem sido apontada inclusive em documentos oficiais, dentre os quais se destacam os PCN que, desde a sua publicação, na década de 90 do século passado, apontam a leitura como uma atividade interacional. Vejamos o que se declara no documento:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, p. 69)

A leitura, portanto, tem sido compreendida como uma atividade interativa que se diferencia da pura decodificação e extração de sentidos do texto. Isso parece ser um consenso tanto na academia quanto nos documentos oficiais que regulamentam o ensino no Brasil. Podemos destacar, portanto, que o leitor, considerado um ser passivo nas concepções de leitura anteriormente discutidas neste trabalho, agora é visto como um ser completamente ativo, já que ele contribui para a construção do sentido do texto.

Essa forma de definir a leitura tem estreita relação com a teoria de contexto de van Dijk, já que coloca o papel do sujeito como tendo destaque no processo de compreensão. A diferença está no fato de que, embora considerem a importância do contexto situacional e social, as novas teorias sobre o ensino de língua não o definem como resultado de uma construção subjetiva do sujeito, o que van Dijk (2010, 2012) aponta muito claramente em sua discussão sobre a temática. Assumimos, pois, com o autor que o contexto corresponde a uma percepção do sujeito sobre o entorno em que se desenvolve a prática discursiva.

No que diz respeito ao trabalho com a leitura em sala de aula, no entanto, a realidade ainda está longe de corresponder à proposta de leitura como interação. Isso se deve, evidentemente, a diversos fatores, dentre os quais destacamos a falta de formação continuada para os professores, a inexistência de materiais adequados para o trabalho nas escolas, a adoção de livros didáticos com exercícios de

compreensão que pouco contribuem para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, e, por fim, os modelos de contexto dos professores.

Para Marcuschi, B. (1999), por exemplo, essa realidade deve ser reflexo da vivência dos professores, os quais não conseguem mudar repentinamente a sua prática pedagógica. Segundo a autora, as novas propostas de ensino e as novas reflexões advindas da ciência da linguagem:

(...) são bastante desafiadoras para os professores que atuam no ensino fundamental, principalmente se considerarmos que toda sua vivência escolar e seu tempo de formação foram calcados em uma perspectiva teórica tradicional. Não se pode deixar de ter presente que o domínio de novos conceitos e sua tradução em práticas requerem tempo de estudo e experiência. (MARCUSCHI, B., 1999, p.171-172).

A partir do exposto pela autora, podemos afirmar que não basta apenas a existência de novas teorias sobre o ensino de língua para que os professores assumam novas posturas em sala de aula. Com base em van Dijk (2010, 2012), afirmamos que é preciso os professores construírem novos modelos mentais sobre o ensino de português para que tais teorias possam ser postas em prática.

Na década de 1990, ao analisar exercícios de compreensão em livros didáticos, por exemplo, Marcuschi (2002a) pôde perceber que a maioria deles ainda trazia atividades que tinham subjacente a concepção de língua como código. O autor afirma que, embora os livros didáticos tivessem se modificado nos últimos anos, apresentando um número maior de textos variados, menos exercícios gramaticais, mais atividades de compreensão de textos, muitos deles deixavam a interpretação “muito por conta do aluno” (MARCUSCHI, 2002a, p. 52) que devia se limitar a expressar sua opinião a respeito do texto.

O autor analisou 25 livros do Ensino Fundamental e Médio com um total de 2.360 questões de compreensão de texto. Os resultados da pesquisa apontaram que 70% das perguntas eram fundamentadas apenas no texto. Somente 10% das questões estavam relacionadas a aspectos inferenciais que exigiam uma maior reflexão e raciocínio crítico por parte do leitor. Nessa perspectiva, os autores dos livros didáticos demonstravam entender a compreensão de texto como decodificação,

bastando que o estudante identificasse, na produção escrita, as informações que davam origem a seu sentido.

Também Suassuna (2007), ao analisar instrumentos³² de avaliação em Língua Portuguesa, em livros didáticos, aponta a existência de diversos casos em que as questões de compreensão não se realizam de forma a proporcionar a interação entre os conhecimentos do leitor e as informações do texto. Muitas vezes, ao estudante cabe apenas justificar, apontar, confirmar a análise do texto já apresentada no livro didático, numa postura, portanto, passiva.

Beserra (2007, p. 55), ao discutir a avaliação da compreensão leitora, mostra a necessidade de construção de exercícios que possam levar o estudante a assumir uma atitude responsiva e não passiva diante do texto. Para isso, é preciso fazer com que o aluno, para responder às questões, “exercite a análise, a argumentação, a síntese, através da expressão oral ou escrita”. Isso só é possível se as atividades de compreensão de texto forem desenvolvidas numa perspectiva de língua como interação, para a qual a construção de inferências é uma característica fundamental.

A discussão que apresentamos sobre a concepção de leitura mostra que o livro didático, considerado por muitos como o principal instrumento de trabalho do professor em sala de aula, leva o docente, muitas vezes, a trabalhar a leitura numa perspectiva da decodificação, o que precisa ser urgentemente transformado.

3.4 As diferentes concepções de língua e o ensino da escrita na escola

Atualmente, a produção de textos escritos é uma atividade presente na maior parte dos livros didáticos em circulação no mercado, seja com características de um trabalho tradicional, seja com inovações baseadas nas mais novas teorias advindas da ciência da linguagem (BUNZEN, 2006; FERNANDES, 2006; MARCUSCHI, 2008;

³² Para a autora os instrumentos de avaliação correspondem “ao conjunto de tarefas, atividades, exercícios, testes etc. que aplicamos com o objetivo de acompanhar a aprendizagem dos alunos” (SUASSUNA, 2007, p. 111). Evidentemente, tais instrumentos só se tornam avaliativos na medida em que são analisados tendo em vista o processo de construção do conhecimento dos estudantes, pois precisam ser questionados, discutidos para indicar como está a aprendizagem.

MARCUSCHI; LEAL, 2009; VAL, 2003). Ao analisar 40% das obras que se submeteram à avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³³ no ano de 2002, Val (2003, p. 131) aponta que 90% delas apresentam “propostas numerosas e variadas de produção de diversos gêneros e tipos de textos escritos, com sugestões quanto à escolha temática.”

Entretanto, essa nem sempre foi a realidade do ensino de produção escrita no Brasil. Fernandes (2006) destaca que o trabalho educacional dos jesuítas no Brasil Colônia focalizava, sobretudo, a leitura, deixando a escrita em segundo plano, já que a exigência maior era a leitura dos textos sagrados e dos clássicos da literatura. Bunzen (2006) ressalta também que, do final do século XVIII até a primeira metade do século XX, o escopo do ensino de língua eram, fundamentalmente, as regras gramaticais e a leitura. Nosso objetivo nesse momento é mostrar, mesmo que resumidamente, um pouco dessa história.

3.4.1 O ensino da escrita – do Brasil Império até meados do século XX

É importante enfatizar, inicialmente, que o ensino de escrita, embora já existisse no período em que os jesuítas controlavam a educação no país, não era algo simples de acontecer. Havia, no país, uma escassez de papel, algo inimaginável nos dias de hoje, mas que ocorria no Brasil Império e, sobretudo, no Brasil Colônia. Fernandes (2006) afirma que o papel era um bem raro, cuja importação era controlada pelo governo português. Em São Paulo, o caderno, segundo a autora, só aparece na lista de material escolar na década de 1890. Antes eram usadas folhas avulsas pautadas. Então, pode-se imaginar que o ensino da escrita era dificultado por essa falta de papel que, só no século XIX, começa a ser superada, após a instalação da Imprensa Régia no Brasil em 1808, quando fábricas de papel iniciam suas instalações no Rio de Janeiro.

³³ Segundo Batista (2003, p. 25), “o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Seus objetivos básicos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro”.

Fernandes (2006) afirma que, na época dos jesuítas, a escrita fazia parte das atividades diárias dos estudantes, filhos da elite que seguiam os estudos secundários. Nesse caso, os alunos produziam a chamada **composição**, que consistia numa produção de texto em língua latina seguindo modelos de autores clássicos. Quando aconteceu a Reforma Pombalina, esse tipo de trabalho passou a ser criticado, sobretudo, porque se defendia que era o português e não o latim que deveria ser utilizado para a explicação das matérias diversas. A composição em latim só poderia acontecer depois que os estudantes dominassem bem a sua gramática e vocabulário, o que não era uma exigência no período dos jesuítas.

Assim, nas instruções do Estado sobre a organização do ensino no Brasil, não havia, segundo Fernandes (2006), indicação de atividades de composição no primeiro ano do curso secundário. Nos anos em que acontecia, a produção de escrita era realizada apenas uma vez por semana, sob a justificativa de que era necessário um maior espaço de tempo para que a composição acontecesse com qualidade.

Seja como for, a composição permanece como uma atividade da disciplina **retórica**, considerada fundamental para a organização do pensamento e da fala. Assim, a composição consiste na imitação de modelos da literatura clássica. Entretanto, autores portugueses, após a Reforma Pombalina, passam também a ser considerados como modelos. É o que afirma Fernandes (2006, p. 61):

Ao longo de todo o período imperial vivido no Brasil do século XIX, observar o ensino de escrita, e mais especificamente, da construção textual na escola, continuará sendo analisar o ensino de humanidades clássicas, em que a Retórica é a matéria de ensino responsável por desenvolver aquela prática de linguagem e o texto do aluno reproduz o modelo clássico da literatura greco-romana. Alterações fundamentais, no entanto, já estão materializadas: agora são também modelos os textos dos autores portugueses e a escrita do aluno é, na maioria dos casos, uma escrita em português, e não mais apenas em latim.

Como se pode perceber, a imitação de modelos clássicos da literatura é o formato da produção textual da época. Além disso, o português assume importante papel no contexto escolar, sendo considerado fundamental o uso da língua vernácula nas atividades dos alunos. Assim, a atividade de escrita desenvolvida nesse período é

coerente com a prática de leitura e de estudo da gramática tradicional, todas tendo como finalidade principal a imitação de autores clássicos.

É importante destacar que essa metodologia de ensino baseada na imitação é algo que está atrelado à concepção de língua como expressão do pensamento. Para os autores de livros dedicados à composição no século XIX, era preciso fazer com que os estudantes, antes de escrever, organizassem o pensamento, o qual, quando estruturado, daria origem a textos bem escritos. Ao analisar o livro *Manual de Estylo*, escrito por Sá de Menezes para o ensino da composição e publicado em 1883, Fernandes (2006, p. 103) destaca que, para o autor dessa obra, assim como para autores de outros livros similares no final do século XIX, havia

Uma compreensão do pensamento humano como um processo independente e anterior à linguagem, que dá a esta a função de ser apenas “expressão” daquele e minimiza, portanto, toda a ação que a linguagem exerce sobre a própria construção e desenvolvimento do pensamento humano. Tal ponto de vista pode ser visto não apenas em V. Sá de Menezes, mas também em todos os manuais de retórica brasileiros do século XIX, segundo Roberto Brandão (1972) aponta em seu estudo. O autor esclarece que, para os autores desses manuais, a palavra era vista como algo acessório, um ornamento ao pensamento, cabendo àquela **ajustar-se** a este. (Grifo da autora).

Era, portanto, a concepção de língua como expressão do pensamento que fundamentava o trabalho com a composição desenvolvido no ensino secundário e, a partir dos primeiros anos do Brasil República, também no ensino primário. A imitação dos autores clássicos (gregos e latinos) ou da literatura portuguesa servia para que o aluno percebesse “os pensamentos do autor, a ordem de exposição destes”, comparando “a maneira como tais pensamentos eram expressos com a maneira como ele mesmo os exporia” (FERNANDES, 2006, p. 137).

Segundo Bunzen (2006, p. 142), a realidade do ensino de língua com destaque para as regras gramaticais e leitura vai permanecer do final do “século XVIII até meados do século XX” e a composição permanecia como uma produção com base em modelos apresentados pelo professor. A realidade em meados do século XX pode ser confirmada com a simples observação de livros dedicados à composição na época. Os professores, nesse período, tinham, portanto, modelos mentais sobre o evento da escrita, construídos com base em décadas de experiência acumulada.

Um exemplo disso pode ser identificado na obra ***Coletânea de Composições para cursos Primário – Secundário – Vestibular***, escrita por Carolina Brennó Ribeiro de Oliveira e publicada em 1962. O livro reúne um conjunto de textos que serve de modelo para a escrita dos estudantes. Após a exposição de cada um desses textos, a autora acrescenta a seguinte observação: “A presente descrição é modelo, não deve ser copiada. Idealize uma outra, como por exemplo: CRIANÇAS NUMA COLÔNIA DE FÉRIAS – Os professores e os responsáveis – Programa de diversões – Amigos e companheiros” (OLIVEIRA, 1962, p. 6). A orientação para a composição, portanto, está presente ainda nos anos 60 do século XX, década em que já se iniciam as transformações no ensino de língua e, conseqüentemente, no ensino da produção escrita.

3.4.2 O ensino da escrita nas décadas de 1960 e 1970

Para compreender como aconteceu o ensino de escrita nos anos 60 e 70 do século XX, é imprescindível levar em consideração que, nesse período, a concepção de língua subjacente a muitas atividades de sala de aula, assim como a diversos livros didáticos, era a de instrumento de comunicação. Embora ainda existissem livros do tipo coletâneas de textos, cujo objetivo era apresentar modelos a serem seguidos pelos alunos, já na década de 1960, a concepção de língua adotada por muitos era a de instrumentos de comunicação, o que se torna oficial com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692, de 11/08/1971). Esse é, portanto, um período, ao mesmo tempo, de transformação e manutenção dos modelos mentais dos envolvidos no ensino de Língua Portuguesa a respeito da aula de português.

A coleção de livros didáticos escritos por Magda Soares na década de 1960, (*Português através de textos*), por exemplo, segundo Monfredini (2005, p.77), já considerava, explicitamente, a língua como um instrumento de comunicação, deslocando “o lugar do professor de língua (...) para o lugar de professor de comunicação”. O foco do ensino de língua deixa de ser, paulatinamente, a aprendizagem sobre a língua, ou seja, a metalinguagem, para assumir o texto como

ponto de partida das reflexões em sala de aula. Entretanto, os textos não são vistos como atividade interativa, mas como modelos de comunicação.

Vale ressaltar que, nessa década, ainda estava em vigor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que, segundo Razzini (2000), trouxe novidades para o ensino de português. A autora afirma que:

O novo ensino de português, no ginásio, passou a ser composto de três partes: "expressão oral", "expressão escrita" e "gramática expositiva". Em cada parte, tinha-se o cuidado de oferecer os conteúdos de forma gradativa. Assim, a leitura partia de textos simples, descritivos, em direção aos textos dissertativos; a escrita se iniciaria com frases breves e seguiria até a redação com tema livre e a análise literária; a gramática, calcada na leitura dos textos, partia da oração para o estudo das classes de palavras, estudo que seria progressivamente sistematizado. (RAZZINI, 2000, p. 110).

A expressão escrita, na nova perspectiva do ensino de português, passa a ser considerada como fundamental. Nesse sentido, o trabalho, em sala de aula, deveria partir de frases curtas e seguir para a produção de textos com tema livre. Muitos autores (MARCUSCHI; LEAL, 2009; BUNZEN, 2006; ROJO; CORDEIRO, 2004; REINALDO, 2002; RAZZINI, 2000) comentam, inclusive, que, nas décadas de 60 e 70, os alunos eram incentivados a usar a criatividade em suas redações. Razzini diz que:

As duas maiores novidades do ensino de português, (...) a partir de 1961, eram a permissão e até estímulo da "liberdade de expressão individual" nos exercícios escritos de redação (...). Apesar de continuar a oferecer modelos "com real valor literário", a instituição escolar reconhecia, portanto, a criatividade do aluno no ensino de redação, a qual seria, cada vez mais, incentivada e exigida nas décadas seguintes. (RAZZINI, 2000, p. 100, grifo da autora).

É bastante perceptível, nesse momento, uma mudança em relação ao trabalho com a escrita em sala de aula, se compararmos com os anos anteriores. Até a década de 1950, os estudantes, como já vimos, deveriam seguir modelos (normalmente, de textos literários), fazendo as chamadas *composições*. Da década de 60 em diante, a criatividade dos estudantes passa a ser valorizada e estimulada com a leitura de textos variados. Reinaldo (2002) afirma que esse apelo à criatividade do aluno está relacionado à concepção de língua como um código, por meio do qual o estudante emite uma mensagem a ser decodificada pelo receptor. O importante, portanto, é a

comunicação que se estabelece entre os indivíduos a partir de códigos verbais e não-verbais.

Dessa forma, não cabe ao professor tolher a criatividade dos estudantes, os quais devem escrever livremente, sem que o ensino da escrita se constituísse verdadeiramente. Segundo Rojo e Cordeiro (2004), o texto, dessa forma, não era visto como um objeto de ensino-aprendizagem, mas como um objeto de uso. Por essa razão, os alunos escreviam à vontade, sem muita orientação do professor. Só quando a prova de redação se tornou obrigatória no vestibular, em 1978, é que as escolas passaram a se preocupar mais com o seu ensino (BUNZEN, 2006).

Entretanto, esse ensino focalizava o texto como um produto, o qual era desenvolvido a partir de um tema dado pelo professor, sem definições sobre suas condições de sua produção. O texto não era visto como um processo interlocutivo, por meio do qual o estudante tinha algo a dizer a alguém. O que ele fazia era “falar para ninguém” (BRITTO, 1997, p. 119). Na verdade, a atividade de escrita era vista (e, em muitos casos ainda é) como uma oportunidade para o aluno devolver à escola aquilo que ela lhe transmitiu. Geraldi (1997c, p. 130) afirma que, dessa forma, o sujeito é anulado, dando lugar ao “aluno-função”.

Bunzen (2006) chama atenção para o fato de a redação, na década de 1970, ser apenas um exercício escolar cuja avaliação recaía, quase sempre, sobre aspectos gramaticais. A interlocução era praticamente inexistente. Cabia aos alunos escrever a partir do que sabiam sobre determinado tema, sendo até mesmo proibida, em alguns casos, a realização de citações. Essa era, segundo Bunzen, a **pedagogia da exploração temática**. O autor afirma que os professores, nesse período,

(...) solicitam aos alunos que escrevam uma redação sobre determinado tema, sem definir um objetivo específico, sem preocupação sociointerativa explícita. É uma prática de ensino e de avaliação da escolarização que raramente considera a natureza dialógica e interativa da própria linguagem e que praticamente anula a subjetividade necessária a toda autoria. (BUNZEN, 2006, p. 148).

Assim, a atividade de escrita era desenvolvida sem que a natureza dialógica da linguagem fosse considerada. Os alunos escreviam apenas para cumprir a tarefa

solicitada pelos professores, seguindo, sobretudo na década de 1970, modelos e estruturas preestabelecidas que eram, agora, ensinadas nas aulas de redação.

Nesse contexto, a avaliação do texto dos alunos era feita numa perspectiva somativa, limitando-se a identificar, apontar erros (MARCUSCHI, 2007). Não havia uma preocupação de levar o aluno a refletir sobre o seu texto, sobre a adequação da linguagem aos objetivos pretendidos, pois a finalidade da atividade escrita era apenas a aquisição mecânica das estruturas linguísticas e textuais. Vale destacar ainda que os textos produzidos na escola se limitavam aos tipos narração, descrição e dissertação, desconsiderando-se a variedade de gêneros textuais existentes na sociedade, embora estes já estivessem presentes em muitos livros didáticos da época, como objeto, sobretudo, das atividades de leitura.

Tendo subjacente a concepção de língua como instrumento de comunicação, podemos inferir que o ensino da escrita era voltado tanto para a aquisição de estruturas linguísticas e textuais quanto para a correção de erros gramaticais, já que a dicotomia entre o certo e o errado continuou a ser valorizada nesse período. Entretanto, a falta de um ensino sistematizado sobre a escrita resultou no mau desempenho dos alunos nesse tipo de atividade, que passou a ser alvo de críticas.

3.4.3 O ensino da escrita a partir da década de 1980

A obrigatoriedade da prova de redação no vestibular, por meio do Decreto Federal nº 79.298, de 24/02/1977, foi uma tentativa de tentar solucionar o mau desempenho dos estudantes na construção de textos escritos (BUNZEN, 2006). Entretanto, a forma como o trabalho passou a ser desenvolvido em sala de aula, com foco apenas em estruturas linguísticas e textuais, não permitiu que essa realidade se alterasse. No final da década de 1970, a má qualidade dos textos de estudantes do terceiro ano do 2º Grau continuava a chamar a atenção de professores e estudiosos da linguagem que começaram a desenvolver estudos sobre o assunto.

Geraldi, segundo Marcuschi e Leal (2009), foi um dos pesquisadores que, na década de 1980, passou a sugerir que as atividades de escrita na escola deixassem de ser

simples redações para se constituírem, efetivamente, como produção de textos. Para o desenvolvimento disto, era necessário, antes de tudo, considerar o caráter dialógico da linguagem (BAKHTIN, 2009). Sendo a língua interlocutiva por natureza, as atividades de escrita não poderiam acontecer apenas para o cumprimento de tarefas solicitadas pelo professor, pois, assim, a dialogicidade não era considerada. Era preciso fazer com que os alunos não fossem apenas indivíduos passivos que devolviam à escola o que nela foi assimilado, dentro de padrões preestabelecidos. Geraldi (1995) destacava que os alunos necessitavam se tornar sujeitos de seu dizer. Para isso, a escola deveria criar condições para a produção de textos de forma que os estudantes escrevessem para um interlocutor real e não apenas para o professor. Segundo o autor (1995, p. 161), o estudante, ao escrever um texto, deveria ser um “locutor efetivo”. Para isso, torna-se indispensável que

- a) se tenha o que dizer;
 - b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
 - c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
 - d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
 - e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
- (GERALDI, (1995, p. 137).

A ideia é fazer com que a escola possa proporcionar oportunidades em que o estudante se sinta impelido a dizer algo a alguém, tendo que escolher as melhores estratégias para a construção do seu dizer. Isso significa ir muito além da simples atividade de redação descritiva, narrativa e dissertativa. Toda essa discussão, nos anos 1980, fez com que o texto passasse a ser considerado unidade básica do processo de ensino-aprendizagem, e, a partir de então, os estudantes começaram a produzir uma grande variedades de textos na escola.

Bunzen (2006) chama atenção para o fato de que, a princípio, o texto, mesmo com os novos estudos advindos das ciências linguísticas, sobretudo da Linguística de Texto, ainda era considerado como produto, na medida em que eram analisados e trabalhados com os alunos os aspectos da textualidade que se centravam no texto, tais como a coesão e a coerência, deixando-se em segundo plano aqueles que se referiam ao locutor e ao interlocutor, ou seja, os fatores pragmáticos (situacionalidade, aceitabilidade, intencionalidade, informatividade e intertextualidade).

Além disso, muitas vezes, os professores e mesmo livros didáticos, embora trabalhassem com uma variedade de textos, limitavam-se a focalizar a sua estrutura composicional, a qual deveria ser reproduzida pelos estudantes. Assim, as condições de produção de texto na escola não se alteraram de forma substancial, já que a atividade de escrita continuou a ser desenvolvida na perspectiva formal. São os estudos sobre os gêneros e os estudos linguísticos de base sociointeracionista que levaram (e têm levado) à mudança dessa realidade. Segundo Marcuschi e Leal (2009, p. 129), os pressupostos de tais estudos ganharam visibilidade com a publicação dos PCN em 1997 e 1998:

(...) esses pressupostos ganharam visibilidade quando propostos nos PCN de Ensino Fundamental I e II (1997 e 1998) e assumidos pelo PNLD na avaliação pedagógica de obras didáticas. Os estudos interacionistas sobre a função e o uso dos gêneros textuais provocaram significativas transformações no trabalho com o texto escrito nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP).

Embora haja uma orientação interacionista para o ensino da escrita em sala de aula, Marcuschi e Leal (2009), ao analisarem livros didáticos na área da alfabetização, perceberam que, daqueles que passaram pela avaliação do PNLD 2007, cerca de 68% apresentam lacunas metodológicas.

Fica evidente que os livros didáticos atualmente ainda apresentam problemas no estabelecimento de contextos de produção da escrita, problema que, na maior parte das vezes, em sala de aula, não é solucionado pelo professor, oferecendo, portanto, situações de produção confusas para os estudantes.

Val, em 2003, também analisou livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental que fizeram parte da avaliação do PNLD de 2002. Segundo a autora, a observação das atividades de produção de texto aponta que é necessário ainda avançar na apresentação das condições de produção e circulação do texto a ser produzido pelos estudantes. As 14 obras analisadas por Val (11 delas recomendadas e 3 excluídas) não indicavam adequadamente as condições de produção do texto. Mesmo as 11 obras recomendadas não possuíam informações

sobre “para quê, para quem, para que suporte, para que contexto de circulação e em que variedade o aluno” deveria escrever (VAL, 2003, p. 132).

Para a autora, fica evidente a contradição entre os fundamentos bakhtinianos que estão subjacentes aos PCN e aos critérios avaliativos do PNLD, de um lado, e as práticas seguidas nos livros didáticos, de outro, embora a maior parte deles apresente propostas de escrita bastante variadas, como a produção de cartas, notícias, artigos de opinião, fábulas, contos, propagandas etc. Para Val, essa realidade deve estar relacionada às concepções de língua e texto ainda presentes na escola. Eis o que afirma a autora:

Esse quadro parece estar relacionado com as concepções de língua e de texto que ainda prevalecem no meio educacional, tendentes a considerar a forma, a estrutura, o produto, e a não pensar no processo, nas operações mentais requeridas nas atividades de fala, escuta, leitura e escrita, e, portanto, tendentes a ignorar o papel decisivo das condições interiores e exteriores em que se dá esse processo, as quais determinam o seu desenrolar, a sua condução. (VAL, 2003, p. 151).

Assim, podemos afirmar que, embora as propostas de produção de texto tenham se modificado das décadas de 1980 e 1990 até os dias de hoje, sendo indicada pelos documentos oficiais a concepção dialógica e interacionista da linguagem para o desenvolvimento das aulas de português em sala de aula, muito ainda temos a evoluir, pois a visão de texto como produto parece ainda não ter sido superada.

Essa realidade, como já afirmamos em diversos momentos neste capítulo, é resultado dos modelos mentais e, mais especificamente, dos modelos de contexto construídos pelos sujeitos envolvidos no ensino de Língua Portuguesa. Embora os livros didáticos tragam uma grande variedade de propostas de escrita, a preocupação com a forma permanece presente no ensino de língua, como resultado de uma tradição que se reflete na relevância que os professores e autores de livros didáticos dão à estrutura do texto.

Agora que discutimos as concepções de língua que se desenvolveram nos séculos XIX e XX, orientando o ensino de português no Brasil, passemos à apresentação da metodologia de pesquisa utilizada nesta tese.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA PESQUISA

Como destacamos no primeiro capítulo de nosso trabalho, o processo seletivo do CAp da UFPE foi originado do antigo exame de admissão que, no Brasil, dava acesso ao chamado Ensino Secundário e que, a partir de 1931, tornou-se obrigatório em todo o território nacional, deixando de existir apenas em 1971, ano em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 integrou o Ensino Primário ao então Ginásio, originando, dessa forma, o 1º. Grau. Sendo um instrumento a favor de uma educação destinada a poucos, o exame de admissão, evidentemente, tinha um forte caráter seletivo e estava atrelado às concepções de ensino-aprendizagem e, no caso da disciplina Língua Portuguesa, ao conceito de língua de cada momento da história da educação do país. E essa característica dos exames de admissão persistiu no processo seletivo do Cap.

No capítulo 3, destacamos que as concepções de língua têm variado desde que, no final do século XIX, o ensino de português tornou-se obrigatório no Brasil, e, segundo alguns autores, elas podem ser agrupadas em três categorias: língua como expressão do pensamento, língua como instrumento de comunicação e língua como interação.

A passagem de uma concepção a outra, na história da educação, aconteceu ora por determinações legais, ora por exigências dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do português. Entretanto, pode-se afirmar que não houve o desaparecimento de uma delas apenas pelo fato de outra ter sido imposta ou ter surgido. Mendonça (2006) e Bunzen (2006) referem-se à coexistência dessas concepções no ensino de língua nos dias atuais e mostram que muitos professores ainda não conseguem trabalhar num perspectiva da língua como interação por não terem transformado as suas crenças e seus conceitos sobre o que seja a língua, o que revela um verdadeiro conflito de concepções de língua no ensino de português.

Por concordar com os autores sobre essa questão e para compreender melhor como ocorre a transformação de uma concepção de língua, a partir do momento em que

os discursos de uma elite simbólica, conhecedora e dominadora de novas ideias sobre o ensino de língua, começam a circular no espaço acadêmico e escolar, consideramos importante trazer para este trabalho aportes teóricos desenvolvidos pela ACD, que defende uma relação dialética entre discurso e sociedade, a qual tem como consequência a mudança social.

Dentre os teóricos da ACD, como apresentamos no capítulo 2, o trabalho de van Dijk se destaca, pois este considera que as transformações sociais não acontecem a partir de uma relação direta entre discurso e sociedade. Para ilustrar o que afirma o autor, podemos pensar no caso do ensino de língua para o qual, desde a década de 80 do século XX, surgiram e se disseminaram diversas novas propostas a partir de uma concepção de língua como interação e discurso. Entretanto, na realidade escolar, como apontam os estudiosos, essas teorias não se consolidaram nas práticas.

Para van Dijk (2010, 2012), as mudanças, no cotidiano social, influenciadas por discursos variados, e vice-versa, só acontecem quando os modelos mentais dos sujeitos se transformam, ou seja, segundo o autor, no que diz respeito às relações entre discurso e sociedade, é fundamental considerar a interface cognitiva. Isso significa que, ao analisarmos as mudanças das concepções de língua reveladas no nosso *corpus*, precisamos levar em conta o aspecto cognitivo envolvido, a saber, os modelos mentais e, mais especificamente, os modelos de contexto. Mas como analisar algo que não é objetivamente observável? Que perspectiva metodológica assumir para alcançar tal intento?

Para isso, definimos que a nossa pesquisa terá um caráter mais qualitativo do que quantitativo, embora o aspecto da quantidade não possa ser desconsiderado. A escolha por uma metodologia predominantemente qualitativa se justifica pelo fato de que trabalhamos com um material cuja análise exige de nós um olhar reflexivo, a construção de hipóteses, a atribuição de sentidos aos dados coletados, pois nem tudo pode nele ser apontado objetivamente.

Uma análise que considere unicamente os dados objetivamente observados e quantitativamente numerados não consegue dar conta do elemento cognitivo a que se refere van Dijk, ou seja, os modelos de contexto. Para Marcuschi (2001, p. 20):

(...) no caso dos estudos cognitivos – precisamos saber o que observar e analisar. Se são entidades mentais, processos, conceitos, relações linguagem-pensamento ou se simplesmente comportamentos. Seja qual for o objeto, o certo é que todo o acesso será sempre indireto, isto é, teórico, cabendo ao investigador determinar o acesso aos dados por via teórica.

Assim, a análise dos modelos de contexto a que nos referimos não acontecerá de forma direta, tendo em vista a impossibilidade de observarmos objetivamente aspectos de ordem cognitiva. Será por meio da investigação das categorias mais ou menos fixas que constituem os modelos de contexto (o tempo e o lugar, os participantes com seus papéis e relações, os objetivos e intenções, as ações e as crenças e conhecimentos) que a análise será realizada. Assim, por meio das atividades de leitura, produção de texto e análise linguística, consideradas como práticas discursivas, descreveremos as categorias do modelo de contexto, inferindo de que forma elas foram construídas pelos elaboradores das provas que investigamos e de que maneira podem ser percebidas pelo leitor.

Com base nisso, fica evidente que a perspectiva qualitativa é, portanto, mais adequada à nossa análise. Não queremos, entretanto, estabelecer uma relação dicotômica entre quantidade e qualidade. Segundo Suassuna, na atualidade, o ideal é a junção dessas duas perspectivas metodológicas para a realização da pesquisa:

Modernamente, depois de um período em que as abordagens quantitativa e qualitativa eram vistas de forma dicotômica, muitos epistemólogos e pesquisadores vêm propondo que as duas se articulem em benefício das análises daí resultantes. Gonsalves (2001) caracteriza a abordagem quantitativa como aquela em que o pesquisador procura explicar as causas do fenômeno estudado, por meio de medidas objetivas, estatísticas e testes de hipóteses. Já a abordagem qualitativa teria como marca a compreensão e interpretação dos fenômenos, considerando os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas. (SUASSUNA, 2004, p. 164).

Em nosso trabalho, portanto, em diversos momentos, fazemos usos de levantamentos quantitativos, com quadros, gráficos e dados estatísticos, para mostrar como uma ou outra concepção de língua tem o predomínio num dado teste, por exemplo. Outras vezes, enfatizamos a interpretação de certos fenômenos

numericamente irrelevantes que podem ser bastante representativos para nossa pesquisa. Sobre tais tipos de elementos, Suassuna, ao citar Indursky, afirma que:

(...) dados numericamente pouco expressivos não devem ser desqualificados, uma vez que podem produzir efeitos de sentidos significativos no funcionamento do discurso em análise, isto é, enquanto dados salientes revelam a regularidade de um funcionamento discursivo, dados quantitativamente pouco expressivos podem indicar um funcionamento que, mesmo não sendo regular, está instaurado e, conseqüentemente, participa dos processos semânticos do discurso. (SUASSUNA, 2004, p. 162).

Concordamos com a autora e destacamos que, em nosso material, muitas vezes, são os pequenos detalhes que revelam a existência de um verdadeiro conflito entre concepções de língua subjacentes às questões das provas em análise, o que aponta ora para a manutenção de um dado paradigma de ensino, ora para a instauração de um novo modelo pedagógico, havendo a tentativa de domínio de um sobre o outro. É nesse sentido que, mais uma vez, os fundamentos da ACD tornam-se importantes para a análise de nosso trabalho, já que, segundo Pedro:

Um dos objetivos da ACD é o de analisar e revelar o papel do discurso na (re)produção da dominação. (...) Especificamente os analistas críticos do discurso querem saber quais as estruturas, estratégias ou outras propriedades do texto, falado ou escrito, da interação verbal, ou dos acontecimentos comunicativos em geral, que desempenham um papel nestes modos de reprodução. (PEDRO, 1997, p. 25).

Evidentemente, o foco principal da ACD é a dominação de um grupo sobre outro por meio do discurso. Para nós, a preocupação é o embate entre os paradigmas de ensino adotados por grupos que defendem a manutenção de uma concepção de língua como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, e por outros que adotam a concepção de língua como interação e discurso.

4.1 Descrição do *corpus* da pesquisa

Segundo Marcuschi (2001), não existem métodos de composição do *corpus* de uma pesquisa que sejam exclusivos de pesquisas qualitativa e quantitativa, podendo as variadas estratégias de organização dos dados ser utilizadas por ambas perspectivas de análise. Segundo o autor, os métodos empregados por

pesquisadores sociais podem ser divididos em quatro grupos: a) observação direta; b) textos e documentos; c) entrevistas; d) transcrições.

Dessas opções, tomamos os textos e documentos como fonte principal dos dados discutidos em nossa pesquisa. Além disso, tivemos conversas informais com alguns professores e funcionários do CAP para melhor compreendermos a organização do processo seletivo para a 5ª série/o 6º ano. Entretanto, foi nos documentos (ofícios, circulares, atas de reunião dos professores e provas do processo seletivo) que realmente encontramos os dados mais relevantes de nosso *corpus*.

Por um lado, os ofícios, circulares e atas de reunião dos professores do CAP nos forneceram informações preciosas sobre a estrutura formal do processo seletivo e a respeito dos embates político-ideológicos que envolvem a seleção em foco. Por outro lado, as provas, principal material analisado, oportunizaram-nos o contato efetivo com as atividades de leitura, produção de texto e análise linguística desenvolvidas para o processo seletivo. Tais provas correspondem a um conjunto de 17 (dezesete) instrumentos aplicados entre os anos de 1989 a 2009. Dessas provas, 11 (onze) foram coletadas diretamente do sítio do CAP³⁴, e as outras 6 nos foram cedidas pela direção da instituição em 2011.³⁵ Em nosso trabalho, cada uma dessas provas é identificada pela letra P seguida do ano em que foi utilizada no processo seletivo. Exemplo: P1989 significa prova aplicada no ano de 1989.

Nossa ideia inicial era analisar um conjunto de 21 provas, as quais corresponderiam a duas décadas do processo seletivo do CAP, entretanto os testes dos anos de 1991, 1993, 1994 e 1996 não foram encontradas nos arquivos do colégio, o que nos fez limitar o nosso corpus ao conjunto das 17 provas apresentadas, como já destacamos na introdução de nosso trabalho. Embora tenhamos encontrado, nos arquivos do CAP, provas aplicadas a partir do início da década de 1980, não nos interessamos por investigar um período anterior ao que delimitamos para nossa pesquisa. Tal decisão é consequência do pressuposto de que apenas na última década do século XX as provas do processo seletivo do CAP podem apresentar

³⁴ <http://www.ufpe.br/cap>.

³⁵ As provas cedidas diretamente pela direção do CAP, em 2011, foram as referentes aos anos de 1989, 1990, 1992, 1995, 2003 e 2005.

efetivos registros de mudanças, os quais trazem, subjacentemente, as discussões sobre a concepção de língua como interação.

Como se sabe, entre o surgimento de novas teorias e a sua aplicabilidade, é necessário um período para que os responsáveis pelo ensino possam construir novos modelos mentais sobre as atividades de sala de aula. O diferencial do CAP, no entanto, está no fato de a instituição estar articulada ao Centro de Educação da UFPE, sendo um centro de experimentação no qual as discussões sobre tais teorias também ocorrem, o que nos faz acreditar que as transformações no cotidiano do colégio acontecem mais rapidamente do que no restante das escolas públicas do Estado de Pernambuco.

Em relação às questões de cada uma das provas, fizemos a sua identificação com a letra Q seguida de um número, sempre precedido da identificação da prova em foco. Exemplo: P1989-Q01 significa prova do ano de 1989, questão 01. Tais questões aparecem em quantidade variada nas provas estudadas, consolidando-se num total de 12 apenas a partir da primeira década deste século. Vejamos a tabela abaixo que apresenta 233 questões distribuídas entre as provas em análise:

Tabela 1: Relação da quantidade de questões em cada prova³⁶

PROVAS	QUANTIDADE DE QUESTÕES
P1989	16
P1990	27
P1992	20
P1995	10
P1997	12
P1998	10
P1999	16
P2000	12
P2001	13
P2002	13
P2003	12
P2004	12

³⁶ Todas as provas do nosso *corpus* encontram-se em anexo, mais precisamente, do anexo 3 ao 19.

P2005	12
P2006	12
P2007	12
P2008	12
P2009	12
TOTAL	233

Dessas questões, não é especificamente a quantidade que interessa em nossa análise, mas o tipo de atividade proposta para os candidatos do processo seletivo. Um exemplo claro disso são as atividades de produção de texto, que só aparecem efetivamente a partir de P2002. Antes, em P1997 e P2000, a atividade de escrita resume-se à construção de frases completamente descontextualizadas.

4.2 Características das provas analisadas

No que diz respeito à organização interna das provas, a leitura e a análise linguística ou os exercícios gramaticais acontecem ora a partir de um único texto, ora de textos variados. Destes, alguns foram retirados de livros, jornais e revistas (poema, letra de música, conto, fábula, notícia, trecho de reportagens, trechos de livros infanto-juvenis, tirinhas, folheto publicitário etc.), outros redigidos especificamente para as provas. O grupo de elaboradores, segundo informações da direção do CAp em 2011, é constituído por três professores de Língua Portuguesa do próprio colégio, dos quais dois elaboram as questões e um terceiro revisa o material produzido, fazendo sugestões e propondo alterações, caso ache necessário.

Normalmente, a prova é construída no formato de pergunta sobre o(s) texto(s) apresentado(s). Entretanto, em P2001, P2002, P2003 e P2005, tais textos são inseridos no contexto de uma narrativa especialmente desenvolvida para as provas, que possuem uma temática central. Nesses casos, os alunos são convidados, em diversas etapas, a acompanhar as ações dos personagens da narrativa, contribuindo com a sua realização por meio das respostas às questões dos exames. Algumas dessas narrativas apresentam forte sintonia com temas socialmente relevantes na época do desenvolvimento das provas, como P2000, P2001, P2002, P2003 e P2005, enquanto outras não revelam tal preocupação.

Os eixos do ensino de língua focalizados nos exames são a leitura, a produção de texto e a gramática/análise linguística, sobre os quais são desenvolvidas as questões das provas. Nestas, predominantemente, não há uma indicação do eixo contemplado, o que exigiu uma categorização prévia no levantamento da quantidade de questões de leitura, produção de texto e gramática/análise linguística. Essa classificação representa já uma análise sobre as provas, por isso, não a apresentamos neste momento, deixando para o capítulo 5 a relação de tais questões.

É importante destacar que a maioria dos itens da cada prova é de múltipla escolha, excetuando-se P1989, que, das 16 questões apresentadas, possui apenas três com tal formato. Há também questões em que os alunos devem completar lacunas, responder palavras cruzadas, dentre outras.

Ademais, quase todos os cadernos de provas possuem uma espécie de “capa” com o número de questões a serem respondidas, o horário de duração dos exames, instruções para respondê-los e normas de comportamento durante o processo seletivo. A exceção ocorre apenas em dois casos: P1989 e P2004. Em P1989, a “capa” traz um número reduzido de informações para o estudante, exigindo dele apenas o nome e o número de inscrição, e indica o dia e horário de realização da prova. Em P2004, embora a diagramação seja semelhante à das outras provas, não há “capa”. Nossa hipótese é que ela tenha sido utilizada no dia em que foi aplicada, mas não foi incluída na versão digital disponibilizada na internet.

No que se refere à análise das provas, acreditamos que ela nos permite identificar, de uma maneira geral, algumas das características da leitura, da produção de texto e da análise linguística privilegiadas pelo CAp. Por isso, num primeiro momento, observamos as questões separadamente, e, em seguida, investigamos a relação entre elas numa mesma prova e entre exames de anos diferentes. A ideia é evidenciar de que forma os paradigmas de ensino existentes no contexto escolar são ora reproduzidos, ora transformados por meio das provas, as quais, muitas vezes, deixam transparecer um conflito entre tais modelos de ensino.

Esperamos, com a nossa investigação, poder mostrar como as atividades de leitura, escrita e análise linguística se transformaram no período de 1989 a 2009. Passemos, portanto, à análise.

CAPÍTULO 5

PRÁTICAS DE LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E ANÁLISE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO DO PROCESSO SELETIVO

Antes de começarmos a nossa análise, é preciso esclarecer que ela está organizada em função dos eixos de ensino de Língua Portuguesa presentes nas provas do processo seletivo para a 5ª série/o 6º ano do CAp. Entendemos que essa é a organização pertinente, pois permite o agrupamento das questões que se encontram dispersas nas provas, possibilitando, assim, melhor visualização e discussão do nosso *corpus*. Por essa razão, este capítulo está dividido em três partes distintas que compreendem a análise das (1) atividades de leitura; (2) atividades de gramática/análise linguística e (3) atividades de produção de texto.

Na investigação de cada um desses eixos, consideramos as concepções de língua subjacentes às atividades propostas para o processo seletivo e evidenciamos as transformações e estabilizações no que se refere à leitura, à análise linguística e à produção de texto. Para isso, são feitas reflexões a respeito dos modelos de contexto, com foco em suas categorias, as quais discutimos no capítulo 2 deste trabalho. A partir de tais reflexões, descrevermos o perfil de aluno que, supostamente, se almeja admitir no CAp. De forma complementar, e sempre que pertinente, são acionadas, na caracterização do contexto, as orientações gerais indicadas na “capa” de cada caderno de provas.

Tais orientações são bastante importantes, pois indicam claramente algumas das características do cenário em que a prova é respondida pelos alunos, com informações sobre o tempo de sua duração (normalmente três horas) e o número de questões de português e de matemática, únicas disciplinas cujo conhecimento é examinado no processo seletivo em foco. Embora não fique evidenciado onde as provas são aplicadas, a indicação da presença de um instrutor, a quem os alunos devem pedir autorização quando quiserem levantar-se, permite-nos deduzir que o espaço no qual os testes são respondidos é definido e monitorado pelo CAp, conforme se percebe na orientação a seguir, extraída de P1995:

Não será permitido:

- Levantar-se sem autorização do Instrutor;
- Pedir ou consultar materiais de outro candidato;
- Levar o caderno de prova.

No trecho acima, fica evidenciado que o local onde a prova acontece é controlado pelo CAp e os estudantes só podem se levantar ou sair do ambiente com autorização das pessoas que trabalham na organização do processo seletivo.

Cabe a ressalva de que essa característica é peculiar a quase todo tipo de processo seletivo organizado em nossa sociedade. Isso significa que existe uma relação de poder estabelecida entre participantes do processo seletivo que aqui nos interessa: CAp de um lado e estudantes de outro (e também seus pais e responsáveis), devendo estes obedecer às determinações daquele. Há diversos momentos em que essa relação pode se evidenciar, como no preenchimento do formulário de inscrição, na documentação que precisa ser apresentada, no material que o aluno pode utilizar na hora de responder à prova. Observando o nosso *corpus*, isso fica claro nas orientações gerais da prova que trazem, por exemplo, proibição sobre a consulta de materiais de outros candidatos e aviso de que não serão aceitas reclamações posteriores ao início do exame; revela-se também nos enunciados das provas, com verbos, na maior parte das vezes, no imperativo (copie, assinale, identifique, marque, coloque, numere, preencha, passe, observe, classifique, complete, leia, escolha, enumere, escreva, dentre outros) que indicam, claramente, a relação hierárquica existente entre os participantes da interação em foco.

Entretanto, não consideramos essa relação de poder uma forma de manipulação (VAN DIJK, 2010), mas um poder legítimo, pois a prova não é construída com o objetivo de oprimir os estudantes, limitando o seu acesso aos bens culturais ou fazendo-os assumir certas posturas que beneficiam a instituição. O foco do CAp é selecionar um grupo de alunos para compor a 5ª série/o 6º ano do Ensino Fundamental. Apesar disso, é importante destacar, o processo seletivo do CAp é considerado por muitos como uma forma de limitar o acesso de estudantes menos favorecidos ao colégio, os quais não possuem condições suficientes de serem aprovados na seleção (o que representaria uma forma de poder ilegítimo, ou

manipulador, com a exclusão de um dado grupo). Seja como for, as provas que analisamos são resultado de uma relação hierárquica entre os participantes da prática social em foco. Esse tipo de relação se constituiu, historicamente, no próprio processo de organização da escola, cuja estrutura se tornou uma burocracia hierárquica, passando a exigir tempo e espaço regulamentados e disciplinados para a aprendizagem dos estudantes (SOARES, 2004). Nesse contexto, o professor foi e é visto como um dos responsáveis por colocar em prática uma série de normas que possibilite o funcionamento da escola, espelhando a hierarquia nela existente.

É essa burocracia hierárquica que permite ao CAP, por exemplo, selecionar, de forma unilateral, os conteúdos que são explorados nas provas, determinando a postura a ser assumida pelos estudantes diante das questões, a qual pode ser de passividade ou de agentividade. Um exemplo de passividade são as questões que solicitam aos estudantes apenas a identificação e cópia de informações do texto. Tanto a determinação ou abordagem dada aos conteúdos das provas quanto a postura exigida dos estudantes possuem estreita conexão com as concepções de língua adotadas pelos elaboradores das questões. Além disso, a organização de tais conteúdos nas provas pode indicar as habilidades e competências em Língua Portuguesa que o CAP espera dos alunos submetidos ao processo de seleção.

5.1 Atividades de leitura

A prática de leitura está presente em todas as provas que compõem o nosso *corpus*. Em algumas delas, tal atividade ocupa o espaço de todas as questões elaboradas para o processo seletivo, em outras, aparece dividindo espaço com as de produção de texto, gramática e análise linguística, mas, normalmente, há um maior número de questões de leitura. Essa realidade é ilustrada na tabela 2 abaixo:

Tabela 2: Distribuição de questões, tendo em vista as práticas de leitura, de gramática/análise linguística e de escrita

PROVA	QUANTITATIVO DE QUESTÕES		
	LEITURA	GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA	ESCRITA
P1989	16		
P1990	13	14	
P1992	12	8	

P1995	5	5	
P1997	8	3	1
P1998	5	5	
P1999	9	7	
P2000	6	5	1
P2001	6	6	
P2002	9	3	1
P2003	6	5	1
P2004	8	3	1
P2005	7	4	1
P2006	6	5	1
P2007	8	3	1
P2008	6	5	1
P2009	7	4	1
TOTAL	137 = 59,05%	85 = 36,64%	10 = 4,31%

Como se pode notar, apenas em P1990, as atividades de leitura estão em número menor que as de gramática/análise linguística. A sua constante presença e a sua quantidade nos permitem afirmar que o domínio de habilidades de leitura pelo estudante é considerado fundamental pelo CAp. Isso, acreditamos, deve estar relacionado à tradição do ensino de língua o qual, por muito tempo, se resumiu ao ensino das regras da gramática e à leitura (BUNZEN, 2006).³⁷ Além disso, é claro, o ato de ler é considerado fundamental pelas chamadas sociedades desenvolvidas que veem na leitura uma forma de acesso aos bens culturais.

Assim, as habilidades de leitura são largamente exploradas nas provas de nosso *corpus*, entretanto as questões construídas com esse fim não apresentam o mesmo formato ao longo do período que analisamos. Em 2008 e 2009, o programa das provas de seleção para o 6º ano do CAp³⁸ determina que os estudantes devem ler e compreender textos, considerando:

- gênero e tipologia textual;
- relações entre textos (intertextualidade);

³⁷ Ainda hoje, os programas de avaliação institucional implementados pelos MEC, como o SAEB e Prova Brasil, focalizam, fundamentalmente, as habilidades de leitura dos estudantes brasileiros.

³⁸ O documento com o programa de 2010 encontra-se no anexo 1 e o de 2009, no anexo 2 deste trabalho. Este último está disponível também em <http://www.ufpe.br/cap/images/aplicacao/selecao/anteriores/programa_2009.pdf>. Nosso último acesso foi em novembro de 2012. Os registros referentes a outros anos do processo seletivo do CAp não estão disponíveis no sítio da instituição e, na pesquisa *in loco*, não os encontramos em seus arquivos.

- aspectos do vocabulário;
- relações sintático-semânticas entre unidades do texto;
- tema, ideia principal e ideias secundárias;
- ordenação de ideias e fatos;
- (re)construção de informações explícitas e implícitas do texto.

Com base nos elementos acima, afirmamos que o foco da leitura e interpretação de texto do processo seletivo do CAP, em 2009, é a elaboração do sentido do texto visto como uma (re)construção de informações, o que pressupõe uma participação do estudante nesse processo. Ademais, considera-se importante o conhecimento do aluno sobre o gênero e a tipologia textual, assim como a percepção das relações intertextuais, aspectos que têm subjacentes teorias de base sociointeracionista. Por fim, há uma preocupação com a compreensão global e local e com a organização interna do texto, com foco no estudo do vocabulário, ordenação de fatos e ideias (principal e secundárias) e identificação de tema.

Resta-nos saber se as questões das provas exploram tais aspectos numa perspectiva meramente estrutural (inclusive sobre gêneros) ou inferencial, e se são situadas, portanto, na prática social de leitura, pois a simples relação acima, embora aponte para a atividade numa abordagem textual-discursiva, não é uma garantia de que isso realmente ocorra nas provas.

Por não termos os programas dos outros anos, optamos por observar o que acontece nas provas do processo seletivo que investigamos, via análise das questões, observando as concepções de língua a elas subjacentes e o tipo de atividade de leitura que elas originam. Assim, este tópico 5.1 foi dividido em três etapas, nas quais discutimos questões que têm subjacentes as três concepções de língua que debatemos no capítulo 3: expressão do pensamento, instrumento de comunicação (código) e interação. Desde já, vale destacar que nem sempre tais questões podem ser facilmente associadas a uma dessas três concepções. Muitas vezes, elas parecem ser híbridas, com traços que remetem a concepções de língua distintas. Vejamos alguns exemplos.

5.1.1 A prática de leitura no contexto da língua como expressão do pensamento

Como já discutimos no capítulo três deste trabalho, a atividade de leitura desenvolvida com base na concepção de língua como expressão do pensamento tem por objetivo principal identificar “as ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10). Além disso, a leitura, nessa perspectiva, é realizada como forma de aprendizagem dos bons costumes, os quais devem ser imitados pelos estudantes, após a captação das representações mentais do autor do texto.

No nosso corpus, encontramos poucas questões com tais características, ou seja, com foco no autor e em busca da sua intencionalidade. Vejamos alguns exemplos, os quais, a partir da análise das categorias do modelo de contexto, podem ser compreendidos como relacionados à concepção de língua como expressão do pensamento.

Para responder à questão do exemplo 1, em P1990, os alunos, inicialmente, são convidados a ler o poema “Balõesinhos” de Manuel Bandeira, a partir do qual, praticamente, todas as questões da prova são desenvolvidas. Vejamos:

Exemplo 1 – P1990 – Q08

A atitude das crianças causa estranheza ao autor.
Marque a alternativa que dá a razão dessa estranheza:

- a. o autor não gosta de balões coloridos.
- b. o autor esperava que as crianças admirassem os cereais e as frutas.
- c. o autor não quer que balões sejam vendidos em feira.
- d. o autor não concorda com a tagarelice do vendedor de balões.

No exemplo 1, temos claramente uma preocupação com as representações do autor, pois existe uma referência direta a ele, tanto no enunciado da questão, quanto nas alternativas que devem ser analisadas pelos estudantes. Entretanto, o autor, participante do modelo de contexto de produção/interpretação do poema, é confundido, na elaboração da questão, com o eu-lírico, personagem construída por Manuel Bandeira para assumir a voz no texto. Assim, a questão focaliza, na

verdade, não a percepção do autor em si, mas a da personagem por ele desenvolvida, o que representa uma preocupação, mesmo que involuntária, com o sentido do texto. Seja como for, a confusão entre autor e eu-lírico pode levar os estudantes a construírem, em seus modelos de contextos, uma identificação entre tais elementos.

Ademais, o enunciado “A atitude das crianças causa estranheza ao autor” representa um sentido ou uma interpretação atribuída ao texto pelos elaboradores da prova. Isso significa que os estudantes, em seu papel comunicativo, devem assumir uma postura passiva, apontando apenas a alternativa que confirma a leitura já dada pela prova, o que não exige o acionamento de seus conhecimentos pessoais ou sociais.

Dessa forma, fica evidenciado que os elaboradores da prova, ao gerenciarem os conhecimentos envolvidos nessa questão, desconsideraram os conhecimentos pessoais ou sociais dos estudantes, apresentando como importante apenas a percepção do autor, a qual é identificada e apontada por eles.

Evidentemente, o estudante, com a intenção de ser aprovado no processo seletivo, deve tentar assinalar a alternativa esperada pela banca examinadora, e o acerto pode convencê-la a considerá-lo um bom aluno para o CAP. Essa intenção, vale destacar, está presente em todas as respostas que os alunos dão às questões da prova, já a passividade deles diante da atividade de leitura poderia ser substituída por uma postura ativa, se a questão fosse elaborada nessa perspectiva, como é o caso do exemplo 6 que analisamos adiante (página 178), no qual a questão de múltipla escolha não apresenta um sentido já dado para o estudante, restando a ele fazer uma inferência para conseguir respondê-la. Isso, no entanto, não ocorreu no exemplo 1, que aponta para a pressuposição de um leitor passivo.

Os aspectos acima analisados confirmam a concepção de língua como expressão do pensamento, pois o foco está no que, possivelmente, seria a representação mental do autor do texto. Isso também é reforçado pela atitude de passividade que os estudantes são levados a assumir, desconsiderando-se os seus conhecimentos pessoais e sociais, os quais não são importantes para a resposta da questão.

Questões com esse perfil, como já afirmamos acima, não são muito comuns em nosso *corpus*. Elas aparecem apenas em P1989, P1990, P1992, P1997 e P2003. Dessas, a que apresenta um maior número de questões com base na concepção de língua como expressão do pensamento é P1990, com 5 delas, mais precisamente, as questões 01, 05, 08, 10 e 11. Nas outras provas mencionadas, o número de questão desse tipo é de apenas uma, o que nos indica que a atividade de leitura nessa perspectiva parece não ter muito espaço no contexto do processo seletivo do CAp no período de 1989 a 2009.

Além do exemplo acima analisado, destacamos a questão 14 de P1989, na qual o aluno, após a leitura do conto “No restaurante”, de Carlos Drummond de Andrade, é convidado a indicar o que o autor quis “dizer quando afirma que o poder ultrajovem vem aí com força total”. Vejamos:

Exemplo 2 – P1989 – Q14

O que o autor quer dizer quando afirma que o poder ultrajovem vem aí com força total?

O exemplo 2 é desenvolvido na perspectiva de língua como expressão do pensamento, pelo fato de o enunciado fazer referência clara ao autor do texto, com a finalidade de identificar o que ele quer dizer ao usar uma determinada frase. Evidentemente, o aluno, para responder à questão, necessita realizar uma inferência, já que a resposta não está na superfície do texto, mas o conto, diferentemente do que ocorre na concepção de língua como interação, não é tomado como uma prática social, o que pode ser percebido no conjunto de questões de P1989, que, na maior parte das vezes, leva o estudante a identificar e copiar trechos do texto, para confirmar um sentido já dado no enunciado dos itens da prova. Assim, no exemplo 2, como já afirmamos anteriormente, a interpretação do

trecho “o poder ultrajovem vem aí com força total” é apontado como a identificação do pensamento do autor. Esse é um tipo de questão que traz subjacente a ideia de que o autor do texto é a fonte do sentido, o qual deve ser apreendido e assimilado pelo leitor.

Outro tipo de questão desenvolvida com base na concepção de língua como expressão do pensamento foi encontrado em P2003 que focaliza a lição que a fábula *O leão e o rato* de Esopo trouxe para a personagem Joana (especialmente criada para P2003). Vejamos:

Exemplo 3 – P2003 – Q04

A fábula da qual Joana mais gostou lhe ensinou que:

- a) Os poderosos sempre precisam dos mais fracos.
- b) Os poderosos quase sempre precisam dos mais fracos.
- c) Os poderosos jamais necessitam dos mais fracos.
- d) Os poderosos nunca ajudam os mais fracos.

Na discussão que fizemos no capítulo 3, explicitamos que um dos objetivos da atividade de leitura desenvolvida com base na concepção de língua como expressão do pensamento é, justamente, a transmissão de “conteúdos instrutivos”, com foco na aquisição de regras e modelos de comportamento e não o desenvolvimento de habilidades específicas do ato de ler (BATISTA; GALVÃO, 1998). No contexto de P2003, os textos utilizados para a construção das questões possuem uma preocupação em apresentar aos estudantes um discurso em defesa dos animais.

Tendo em vista tal peculiaridade e o fato de as questões da prova terem sido construídas no contexto de uma narrativa cuja personagem principal é Joana, é importante destacar que a adequada análise de muitos dos itens de P2003 deve considerar duas dimensões ou realidades diferentes, nas quais a discussão das categorias dos modelos de contexto é bastante pertinente.

A primeira dessas dimensões diz respeito à realidade ficcional criada para P2003. Nesse caso, existe um contexto situacional no qual a personagem Joana, uma menina de dez anos que mora na fazenda onde seu pai trabalha, realiza, em diversos momentos, a atividade de leitura. O que nos chama a atenção, nesse caso,

é a descrição que os elaboradores da prova fazem da relação de Joana com o ato de ler. De uma maneira geral, a leitura é descrita como uma forma de aprendizagem, como uma fonte de conhecimento que apresenta ao leitor regras de comportamento no zoológico ou ainda ensinamentos sobre as relações humanas e as estruturas dos gêneros lidos. Assim, no exemplo 3, a leitura feita por Joana é apresentada como um meio de aprendizagem a respeito da relação entre “os poderosos” e “os fracos”. Isso fica evidenciado no enunciado da questão, no qual o verbo “ensinou” destaca que a leitura da fábula é uma forma de aprendizagem para Joana.

Numa segunda dimensão, o modelo de contexto envolve outros participantes: de um lado, os elaboradores da questão, do outro, os estudantes candidatos a uma vaga do CAp. No caso da questão em foco, o que se espera dos estudantes é que eles sejam capazes de compreender globalmente o texto, o que os levaria necessariamente à realização de inferência. Entretanto, a forma como a questão é construída, com destaque para a leitura como uma forma de aprendizagem, nos permite afirmar que os modelos de contextos dos estudantes sobre o ato de ler podem ser influenciados por uma perspectiva de leitura que é consequência da concepção de língua como expressão do pensamento.

Em nosso *corpus*, encontramos ainda algumas questões que, embora bem situadas numa outra concepção de língua, fazem referência clara à figura do autor, o que nos parece ser resquício de uma tradição em que a leitura era focalizada no que se considerava a fonte do sentido do texto, ou seja, o autor. São exemplos desse caso as questões 04 e 05 de P1989 as quais, sendo desenvolvidas numa perspectiva de língua como instrumento de comunicação, permanecem com uma referência ao autor do texto. Isso nos permite concluir que, em 1989, já havia uma imbricação de concepções de língua diferentes numa mesma prova. Tal imbricação não parece ser resultado de embate entre concepções de língua, mas aponta para o processo de transformação pelo qual elas passam no período em questão.

5.1.2 A prática de leitura no contexto da língua como instrumento de comunicação

De acordo com o que discutimos no capítulo 3 deste trabalho, a atividade de leitura desenvolvida a partir da concepção de língua como instrumento de comunicação ou código tem, pelo menos, um ponto de contato com a concepção de língua como expressão do pensamento, mas, evidentemente, também apresenta pontos divergentes.

No que se refere à convergência, destacamos a existência de um sujeito passivo diante do texto, apenas recebendo a mensagem transmitida, sem usar seus conhecimentos pessoais ou sociais para interpretar o que está escrito. No que diz respeito aos pontos divergentes, enfatizamos o fato de o produtor do texto não ser mais a fonte da verdade, sendo desconsiderado no processo de compreensão textual, ou seja, não se busca mais identificar a organização dos pensamentos do autor do texto. Procura-se fazer com que o leitor reconheça o sistema linguístico, com foco no sentido das palavras e estruturas do texto, ou seja, ao leitor basta apenas reconhecer a significação das palavras e a estrutura que o texto apresenta. Além disso, a organização de tais elementos, ou códigos, deve ser tomada como modelo pelos leitores para que consigam codificar adequadamente suas mensagens. Dessa forma, o sentido do texto é resultado de uma codificação realizada por seu autor e deve ser apenas apreendido no processo de interpretação, mas nunca construído pelo leitor.

Em nosso *corpus*, das 17 provas que o compõem, 16 delas apresentam questões construídas com base na concepção de língua como instrumento de comunicação. Vejamos alguns exemplos.

O exemplo 4, a seguir, foi retirado de P1989, prova cujos itens, como já afirmamos anteriormente, são desenvolvidos a partir do texto “No restaurante”, de Carlos Drummond de Andrade. Na questão, os elaboradores da prova solicitam que o estudante retorne ao texto para copiar expressões que confirmem um sentido já dado no enunciado do item em foco.

Exemplo 4 - P1989 – Q01

Copie do texto duas expressões que mostram que a principal personagem feminina não era uma pessoa adulta.

No exemplo 4, fica claro o estabelecimento da relação hierárquica entre os participantes do processo seletivo a que já nos referimos na introdução deste capítulo: CAp, de um lado, e candidatos, de outro. O emprego do verbo *Copie*, no imperativo, demarca uma ordem que deverá ser obedecida pelos estudantes. Essa ordem tem por objetivo averiguar a habilidade dos alunos de identificar informações explícitas no texto, a respeito de um sentido já dado e construído no enunciado da questão. Assim, os estudantes devem assumir uma atitude passiva, na medida em que se limitam a reconhecer o sentido do texto apontado no enunciado da questão e a confirmá-lo com base na cópia das duas expressões. Isso significa que, no exemplo 4, a leitura é proposta com foco na linearidade do texto, não se considerando os conhecimentos pessoais ou sociais dos alunos.

Assim, o exemplo 4 é uma evidência de leitura baseada na concepção de língua como instrumento de comunicação, pois, nessa perspectiva, acredita-se que o texto traz o sentido pronto, acabado, restando ao leitor apenas a tarefa de identificá-lo, como uma forma de decodificação da mensagem. A atitude de passividade a ser assumida pelos estudantes não remete à concepção de língua como expressão do pensamento, já que uma atividade de leitura feita com base nessa concepção não apresenta preocupações com a compreensão do texto em si, mas com a identificação da intenção do autor e a imitação de modelos de comportamento considerados corretos num dado momento, o que não acontece na questão em análise. Em P1989, há diversos exemplos em que o aluno é levado a copiar palavras, frases ou expressões do texto.

Outro exemplo que solicita ao aluno a retirada de trechos do texto que comprovem a afirmação feita na questão pode ser encontrado em P2004. Para responder ao item 02, o aluno deve ter lido o texto 2 (poema “Minha Terra”, de Manuel Bandeira). Vejamos, detalhadamente, a questão no exemplo a seguir:

Exemplo 5 – P2004 – Q02

Retire do poema **Minha terra**, de Manuel Bandeira (TEXTO 2), e escreva nos espaços ao lado o verso que comprova:

- a) a volta do poeta à cidade do Recife. _____
- b) a constatação do poeta, ao rever sua cidade. _____
- c) o tempo que o poeta passou distante de Recife. _____

No exemplo 5, mais uma vez, a compreensão do texto recai sobre a sua linearidade, uma vez que o aluno deve identificar o trecho que confirma o sentido já dado nas três alternativas apresentadas. Por isso, a ação realizada pelo estudante é passiva, o que é confirmado pelo emprego dos verbos “retire” e “escreva”. Com base em tais informações, podemos pressupor que os elaboradores dessa questão não consideraram os conhecimentos pessoais ou sociais dos alunos, limitando-se ao que está “dito no dito” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10). O objetivo da questão é identificar a habilidade dos estudantes em apontar informações explícitas do texto.

O que nos chama a atenção no exemplo em foco é o ano em que foi produzido para o processo seletivo do CAp. Pertencendo a uma prova desenvolvida em 2004, a questão nos leva a inferir que, ainda na primeira década do século XXI, dentre as habilidades esperadas para o aluno do CAp, está a de identificação de informações explícitas do texto. No entanto, isso não pode ser visto como característica negativa da prova, pois, ainda hoje, o ensino de leitura aponta a necessidade do domínio de tal habilidade. Nas Matrizes de Referência do SAEB publicadas em 2008 (ver capítulo 1 desta tese), o leitor competente é descrito como aquele que, além de fazer inferências, sabe também identificar informações explícitas do texto. É indiscutível que o sentido do texto não está apenas nele, nem no autor, nem no leitor, mas em sua inter-relação. Entretanto, não se pode negar, como afirma Marcuschi (2008, p. 241), que “os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor”, sendo importante, portanto, que este seja

capaz de identificar o que o texto apresenta para poder relacionar com seus conhecimentos pessoais e sociais.

Isso nos permite afirmar que, no processo de construção de uma nova concepção de língua como interação, a partir da década de 1980, algumas habilidades e competências de leitura, consideradas na concepção de língua anterior, ou seja, a língua como instrumento de comunicação, continuaram a ser trabalhadas no ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista a sua importância para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Evidentemente, essa realidade também pode ser uma forma de resistência daqueles que defendem um trabalho numa perspectiva mais tradicional.

Entretanto, deduzimos que não é uma postura de resistência dos elaboradores o que encontramos em P2004, pois além dessa questão com foco na linearidade do texto, a prova apresenta outras em que são exploradas, com base em inferências, a questão da variação linguística ou ainda a interdiscursividade. Parece-nos que os elaboradores da prova, na construção de seus modelos de contexto no ano de 2004, consideraram relevante que os alunos, participantes do processo interacional, dominassem habilidades de leitura as quais, segundo nossa análise, são baseadas em distintas concepções de língua. A divulgação de novas teorias sobre o ensino de língua, a partir de 1980, não resultou numa transformação radical na forma como os professores compreendem a atividade de leitura.

Na verdade, as provas de 1989 a 2009 demonstram que o perfil de um leitor competente aponta para o domínio tanto de habilidades de reconhecimento de informações explícitas, quanto de elaboração de inferências. Estas, desenvolvidas com base na concepção de língua como interação, são menos numerosas no início da década de 1990 e, a partir de 1995, tornam-se mais frequentes. Entretanto, as questões oriundas da concepção de língua como instrumento de comunicação não desaparecem, estando presente em 16 das 17 provas de nosso *corpus*.

Além das questões que analisamos nos exemplos 4 e 5, encontramos outras que também focalizam a linearidade do texto. Dentre elas, podemos citar as que examinam a compreensão dos alunos quanto (1) ao vocabulário, (2) ao

estabelecimento de relações sintático-semânticas e (3) à ordem de fatos e ações do texto (estrutura do texto). Tais questões têm por objetivo identificar a habilidade dos alunos de depreender o sentido do texto, tratando-o, na maior parte das vezes, como algo já pronto, dado, cabendo aos estudantes apenas apontá-lo, sem levar em consideração os efeitos de sentido provocados pelo emprego de determinadas palavras, de certas relações sintático-semânticas ou de estruturas do texto ou, ainda, sem relacionar os indícios do texto a seus conhecimentos pessoais ou sociais, como acontece no exemplo 07 que analisamos mais adiante (página 180) – questão que explora o conhecimento de mundo do estudante.

Gostaríamos de destacar que a permanência de questões com foco exclusivo no texto como depositário do significado nos leva a supor que os elaboradores das provas consideram relevante o domínio de habilidades de identificação de informação em sua linearidade. Isso se confirma quando comparamos a presença de questões na perspectiva da língua como instrumento de comunicação com aquelas construídas com base na noção de língua como interação. Para se ter uma ideia, do ano 2000 a 2009, embora questões com foco exclusivo no texto comecem a ser reduzidas, em P2002 e P2006 (com percentuais de 33,34 e 66,66, respectivamente), elas ainda superam as questões de natureza interacionista. Por outro lado, estas se consolidam com itens que focalizam a leitura como prática social, fazendo com que os alunos, na elaboração do sentido do texto, relacionem seus conhecimentos pessoais e sociais com as informações presentes no texto.

Assim, podemos afirmar que, no processo de construção das provas para a seleção do CAp, a visão dos professores sobre a leitura tem se transformado, mas, ao mesmo tempo, mantido traços de modelos de contexto, armazenados em sua memória episódica, sobre a atividade de leitura.

5.1.3 A prática de leitura no contexto da língua como interação

A leitura com base na concepção de língua como interação, como já assinalamos no capítulo 3 desta tese, é uma atividade de construção de sentido, na qual não são o autor, o texto ou o leitor que, isoladamente, o determinam. Tal tipo de atividade está

presente em, praticamente, todas as provas que compõem o nosso corpus, excetuando-se P1990. Em algumas provas, ela é mais numerosa que em outras.³⁹ Há também questões em que a atividade de leitura é construída a partir de mais de uma concepção de linguagem, incluindo a interacionista. Vejamos alguns exemplos desenvolvidos nessa perspectiva.

A questão 03 de P1992 (exemplo 6) foi elaborada tendo como base o conto “Governar”, de Carlos Drummond de Andrade. Este é o único texto da prova que trata de uma brincadeira de um grupo de garotos que decide escolher um presidente para governá-los, o qual, no final da narrativa, é deposto, por abuso de poder. Vejamos:

Exemplo 6 – P1992 – Q03

Na opinião dos garotos da rua, governar para o bem de todos, significa:

- a. () fazer tarefas, pagar lanches e contribuir para a caixinha do governo;
- b. () garantir uma boa administração, resguardando os direitos e deveres dos governados;
- c. () adquirir lucros financeiros e pessoais, sem considerar o direito de igualdade;
- d. () fazer exigências e aplicar punições, visando manter a ordem pública.

No exemplo 6, temos uma questão cujo enunciado explora a opinião de algumas personagens do texto sobre o ato de “governar para o bem de todos”, sem que tal ponto de vista esteja apresentado na linearidade do texto.⁴⁰ Podemos pressupor, portanto, que os elaboradores da prova, ao produzirem a questão, tinham por objetivo analisar se os estudantes são capazes de reconstruir um sentido implícito, a partir da relação entre seus conhecimentos sociais e os dados apresentados no texto. Assim, para responder à questão, os estudantes precisam relacionar o enunciado final do texto (“Foi deposto”) com todas as ações que se desenvolveram no conto e o pedido inicial dos meninos da rua de que Januário, personagem do texto, “governasse para o bem de todos”.

Além disso, destaca-se o fato de, no enunciado da questão, não haver nenhum sentido pronto atribuído ao texto, nem comando para que os estudantes apenas

³⁹ Ver Gráfico 1 na página 183.

⁴⁰ O texto a partir do qual o exemplo 6 foi desenvolvido encontra-se no anexo 5 deste trabalho (página 267).

identificassem trechos que confirmassem afirmações feitas. Muito pelo contrário, os elaboradores da questão, na administração dos conhecimentos nela explorados, consideraram que os alunos poderiam utilizar, além das informações trazidas no próprio texto, outras baseadas em seu conhecimento social sobre o que seja o governo voltado para o bem comum.

Dessa forma, temos, na questão em foco, um exemplo de que a atividade de leitura não é explorada na prova apenas como forma de decodificação. Com base no que analisamos, é possível afirmar que o sentido do texto, na referida questão, é percebido pelos elaboradores da prova como parcialmente produzido pelo texto e parcialmente elaborado pelos estudantes (MARCUSCHI, 2008).

Vale ressaltar que, em P1992, também há questões que exploram as informações explícitas do texto (ver, por exemplo, Q01), o que nos parece, como já discutimos em 5.1.2, uma preocupação da banca examinadora no sentido de verificar o domínio de tal habilidade pelos estudantes. Entretanto, essa não é, sem dúvida, a única forma de explorar a construção do sentido do texto. Os diversos exemplos presentes em P1992 e em outras provas do nosso *corpus* mostram que, apesar de considerar as informações explícitas do texto, a banca examinadora também explora os conhecimentos sociais dos estudantes, o que aponta para um perfil de leitor competente tanto para identificar informações explícitas, quanto para reconstruir outras não ditas diretamente.

Muitas vezes, mesmo quando o objetivo de certas questões é identificar a compreensão dos alunos sobre palavras, frases ou expressões do texto, o conhecimento de mundo dos estudantes é explorado na interpretação do significado de tais termos. O exemplo 7, a seguir, ilustra bem essa situação. A questão foi construída a partir de um trecho do livro “O Circo”, que havia sido especialmente adaptado para a prova. Nesse caso, após a leitura da história de Paulinho e Lia que, para ir ao circo, carregaram frete na feira e conseguiram o dinheiro para os ingressos, o estudante é convidado a responder, dentre outras, a questão 9. Vejamos o exemplo:

Exemplo 7: P1999 – Q10

Leia a frase abaixo e marque a opção correta:

Lia e Paulinho apuraram dinheiro que dava e sobrava.

Isso significa que eles apuraram:

- () menos dinheiro do que precisavam para comprar o ingresso.
- () mais dinheiro do que precisavam para comprar o ingresso.
- () quase todo o dinheiro de que precisavam para comprar o ingresso.
- () apenas dinheiro do que precisavam para comprar o ingresso.

No exemplo 7, temos um caso de interpretação da frase em destaque que depende da compreensão da expressão “dava e sobrava”. Consideramos importante destacar, inicialmente, que essa preocupação com o sentido de palavras e expressões do texto é originada do trabalho de leitura desenvolvido a partir da concepção de língua como instrumento de comunicação (RUIZ, 1988). Isso porque, no contexto da concepção de língua como expressão do pensamento, que é anterior à visão da língua como código, o foco não era o desenvolvimento de habilidades de leitura. Já discutimos em 3.3.1, com base em Batista e Galvão (1998), que, no século XIX e primeiras décadas do século XX, o objetivo da leitura em sala de aula não era desenvolver habilidades e competências que envolvessem o ato de ler, mas ensinar outras coisas através dele, como a transmissão de conteúdos de geografia, história, ciências etc. e regras de comportamento a serem imitadas.

Assim, é a partir da concepção de língua como instrumento de comunicação que começam a ser trabalhadas habilidades de decodificação do texto em si, sem que o foco seja a aprendizagem de outros conteúdos. Nesse caso, é necessário que o aluno identifique o sentido de certas palavras ou expressões para chegar ao sentido do texto.

Por isso, afirmamos que o exemplo 7, embora desenvolvido numa perspectiva interacional, parece ser oriundo da concepção de língua como instrumento de comunicação. O seu diferencial está na forma como o sentido da expressão “dava e sobrava” é explorada, pois a questão não traz um sentido já dado a ser identificado no texto pelos estudantes. O enunciado “Isso significa que eles apuraram” deixa em aberto o sentido da frase em análise, e o estudante só será capaz de assinalar a alternativa correta, se utilizar seu conhecimento de mundo sobre o uso da expressão

“dava e sobrava”. Se ele não possuir esse conhecimento, provavelmente, não conseguirá se definir pela opção certa.

Então, podemos pressupor que, na produção de cada prova, de 1989 a 2009, os elaboradores das questões não se desfizeram automaticamente de seus modelos de contexto, anteriormente armazenados em sua memória, sobre a atividade de leitura. Sendo cada prática discursiva resultado de modelos de contexto únicos, subjetivos, devido às “circunstâncias e contingências da situação presente” (VAN DIJK, 2012, p. 94), as provas sempre apresentam mudanças, mas também estruturas reiteráveis, por isso a atividade de leitura baseada na concepção de língua como instrumento de comunicação não é descartada, mas reinventada a partir da nova situação comunicativa em que os sujeitos produtores do discurso estão inseridos. Tal situação, provavelmente, leva à construção de novas percepções sobre o ato de ler, mas também a manutenção de traços de modelos de contexto já armazenados, nesse caso, na memória episódica dos elaboradores das provas. Por isso, o objetivo (uma das categorias de qualquer modelo de contexto) da leitura em se compreender o sentido de palavras ou expressões do texto é mantido.

Por outro lado, há exemplos, em nosso *corpus*, desenvolvidos com base na concepção interacionista da língua, que nos parecem bastante inovadores, com traços não encontrados nas atividades de leitura relacionadas a concepções de língua anteriores. É o caso da Q01 produzida para P2005, na qual fica evidente que os elaboradores da questão consideram a prática da leitura como resultado da inter-relação autor-texto-leitor.

Para ilustrar esse caso, vejamos a Q01 de P2005, no exemplo 8, a seguir. Tal questão foi desenvolvida com base no texto “Os filhos do carvão”, retirado do livro “Serafina e a criança que trabalha”. No texto, Serafina, personagem principal da história, narra a vida de Luciene, uma menina de 15 anos que, desde os 7, ajuda o pai em seu trabalho numa carvoaria. O trecho cujo sentido é analisado na questão 01 foi retirado da primeira frase do texto: “Aposto que você não sabia que o carvão é a lenha do eucalipto queimado em fornos chamados ‘rabos quentes’, sabia?”. Vejamos o exemplo:

Exemplo 8: P2005 – Q01

Quando a narradora diz: “Aposto que você não sabia...”, de fato está dando a entender que:

- a) () o leitor é desinformado;
- b) () ela é mais bem informada que o leitor;
- c) () essa é uma forma de se expressar;
- d) () ela não tem certeza do conhecimento do leitor sobre o assunto.

No exemplo 8, diferentemente do que analisamos em 5.1.1, o enunciado faz referência à narradora, o que evidencia, claramente, que os elaboradores da questão não a confundem com o autor do texto. Além disso, as alternativas da questão a serem analisadas pelos estudantes remetem ao conhecimento do sujeito leitor. Assim, é possível deduzir que, para os professores responsáveis pela produção dessa questão, a autora do texto *Os filhos do carvão*⁴¹ pressupõe um leitor que possui conhecimentos pessoais e sociais.

Esse exemplo é interessante pelo fato de deixar bastante claro que a autora do texto realiza uma administração de conhecimentos utilizados na prática discursiva, prevendo o que o leitor sabe e fazendo, inclusive, referência a este por meio do pronome de tratamento “você”. Ao focalizar tais aspectos, os elaboradores da questão demonstram perceber o ato de ler como um processo interacional, explorando muito mais que o sentido do texto, ou seja, indo além das linhas para fazer com que o estudante reflita sobre o processo de construção do discurso. Dessa forma, o que está em foco na questão não é o sentido do texto em si, mas o próprio funcionamento do discurso.

Podemos afirmar que o exemplo 8 representa uma verdadeira mudança na percepção dos elaboradores da prova sobre os participantes envolvidos na atividade da leitura, a qual é vista como um processo constituído não apenas por elementos linguísticos, mas também por recursos discursivos. Estes assumem, na questão em foco, relevância para a compreensão do texto.

⁴¹ O texto, na página 368, compõe o anexo 15 deste trabalho.

Agora que analisamos alguns exemplos a partir das três concepções de linguagem abordadas neste trabalho, vejamos em 5.1.4 uma discussão geral sobre as questões de leitura desenvolvidas em todas as provas do nosso *corpus*.

5.1.4 Questões de leitura no período de 1989 a 2009

No gráfico 1 abaixo, nosso objetivo é apresentar o percentual de questões de leitura desenvolvidas a partir das concepções de língua como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação nas provas de 1989 a 2009.

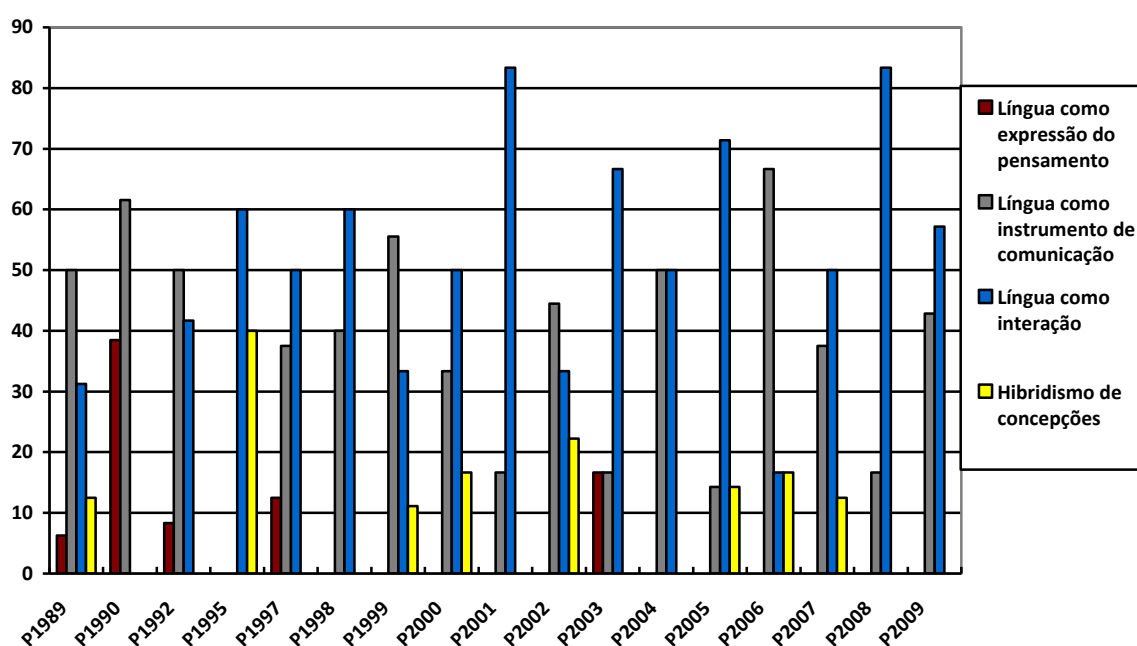


Gráfico 1: Questões de leitura entre 1989 e 2009

No gráfico 1, está claramente ilustrado que as concepções de língua como instrumento de comunicação e como interação estão presentes em praticamente todas as provas que compõem o nosso *corpus*. Por outro lado, a concepção de língua como expressão do pensamento aparece apenas em algumas delas, concentrando-se, quase todas, na década de 1990. Tais dados nos permitem tirar algumas conclusões a respeito das transformações pelas quais passam as provas do CAp no que se refere à atividade de leitura.

Inicialmente, gostaríamos de destacar que o baixo percentual de questões construídas com base na concepção de língua como expressão do pensamento, não ultrapassando 20% dos itens de cada prova, indica que seus elaboradores, ano após

ano, foram desconsiderando a necessidade de se focalizar a leitura como uma forma de identificação do pensamento do autor do texto. Assim, a tomada da leitura apenas como um meio de aprendizagem de conteúdos instrutivos, de regras de comportamento ou ainda como uma compreensão dos pensamentos do autor, aos poucos, perdeu seu espaço no processo seletivo do CAP. Com base nisso, é possível que os modelos de contexto dos elaboradores das provas tenham sofrido transformações, pois outros objetivos da leitura ganharam maior relevância para a seleção dos estudantes, com destaque ora para o texto em si, ora para a interação autor-texto-leitor.

Segundo van Dijk (2012), é a percepção dos participantes sobre o entorno da prática discursiva que permite a presença ou ausência de certos elementos da situação comunicativa na constituição do texto ou em sua interpretação. Os sujeitos, para produzir, ler e ouvir discursos, selecionam os aspectos que consideram relevantes para a prática discursiva. Assim, pressupomos que a ausência de questões na perspectiva da língua como expressão do pensamento indica que os elaboradores das provas não consideraram relevante os estudantes realizarem esse tipo de leitura.

Por outro lado, as numerosas questões das provas baseadas na concepção de língua como instrumento de comunicação evidenciam que a banca examinadora do processo seletivo, no período de 1989 a 2009, tem considerado relevante examinar a capacidade dos estudantes de reconhecer informações do texto. Assim, ao lado da atividade de leitura como prática social, detectável no progressivo crescimento do percentual de questões nessa perspectiva, temos a manutenção de uma atividade de leitura como decodificação, com foco no estudo do vocabulário e na estrutura do texto.

Isso nos permite concluir que os modelos de contexto dos elaboradores das provas sobre a prática social da leitura se encontram em processo de mudança, mas também de reafirmação de práticas de leitura realizadas a partir da concepção de língua como instrumento de comunicação. Por isso que as provas do processo seletivo do CAP apresentam questões com características advindas de concepções de língua distintas.

Entretanto, é importante ressaltar que a atividade de leitura tem sido, progressivamente, vista como uma prática social, para a qual não basta o reconhecimento do sistema linguístico, sendo necessária a utilização de conhecimentos pessoais e sociais do leitor para que este possa elaborar adequadamente o sentido do texto. Os dados de gráfico 1 confirmam a nossa afirmação, pois em 10 das 16 provas em que questões na perspectiva interacionista são desenvolvidas, o seu percentual é maior que os itens elaborados com base em outra concepção de linguagem. Por outro lado, as questões na perspectiva da língua como código são superiores em apenas 6 das 16 provas em que aparecem.

Isso significa que o desenvolvimento do trabalho de leitura como construção de sentido tem encontrado seu espaço no processo seletivo do CAP acompanhado sempre por um movimento de resistência das questões que focalizam o texto em si. Assim, podemos dizer que as provas apontam para um perfil de aluno como um sujeito que deve agir ora passivamente ora ativamente diante do texto.

5.2 Atividades de gramática e análise linguística

Antes de iniciarmos este tópico, gostaríamos de esclarecer que, em nosso *corpus*, estabelecemos uma distinção entre as atividades de gramática e as de análise linguística. Estas, em nosso trabalho, correspondem às questões em que os elementos linguísticos e textuais são explorados na sua relação com o texto, provocando efeitos de sentido variados, os quais devem ser analisados pelos estudantes, com reflexões, sempre que possível, sobre o contexto de produção e circulação do texto. São questões, portanto, desenvolvidas numa perspectiva interacional. Já as atividades de gramática são aquelas que tratam de aspectos da correção linguística, do emprego descontextualizado de elementos da língua e de sua classificação, cuja origem está atrelada, fundamentalmente, ao ensino de gramática tradicional.

Nos programas do processo seletivo dos anos de 2009 e 2008, estão explicitados os conteúdos explorados nas provas e a forma como eles devem ser observados.

Assim, temos, no tópico “Análise Linguística”, a descrição de tais elementos e a definição do que seja realizar esse tipo de análise:⁴²

“Analisar os aspectos linguístico-textuais, considerando as relações que se estabelecem entre a forma e a construção do sentido nas interações pela linguagem:

- classe de palavras;
- relação sujeito-predicado;
- concordância;
- pontuação;
- ortografia;
- acentuação.”

Embora não tenhamos os programas referentes às provas dos outros anos, é possível afirmar, com base na observação dos exames, que a relação de conteúdos acima pouco se distancia do que detectamos nas atividades de gramática ou análise linguística, no período de 1989 a 2009. Os únicos conteúdos que não estão presentes nos programas em foco e aparecem em apenas três das provas que constituem nosso *corpus*, P1990, P1992 e P1995, são os seguintes:

- Separação de sílabas;
- Classificação das palavras quanto ao número de sílabas;
- Classificação das palavras quanto à posição da sílaba tônica.

Em P2006, surpreendentemente, somente um deles (a classificação das palavras quanto ao número de sílabas) é novamente explorado junto com a identificação de palavras com dígrafos e ditongos.

No que diz respeito aos outros conteúdos listados nos programas de 2009 e 2008, pelo que pudemos observar, eles estão presentes em praticamente todas as provas de 1990 a 2009 (excluimos P1989 pelo fato de ela só apresentar questões de leitura). Assim, podemos concluir que a reiteração de tais conteúdos se dá pelo grau

⁴² Ver anexos 1 e 2 deste trabalho nas páginas 242 e 243, respectivamente.

de relevância que eles têm para os elaboradores das provas ou mesmo para a instituição que eles representam. Não esqueçamos que a definição dos assuntos de português a serem explorados no processo seletivo pode não ser uma decisão apenas dos professores responsáveis pela elaboração dos exames, pois outros sujeitos, como o diretor do colégio, o grupo de docentes de Língua Portuguesa do CAp, os pais e alunos com seus questionamentos sobre a seleção podem influenciar a tomada dessa decisão.

Embora não possamos saber exatamente, a partir da análise das provas, o que levou à seleção dos conteúdos nelas explorados, o fato é que o uso reiterado de muitos deles é bastante significativo. Como afirma van Dijk (2010, 2012), é a percepção do sujeito sobre o seu entorno, sobre o que ele considera relevante, ou seja, o seu modelo de contexto que determina os elementos a serem utilizados na prática discursiva. Assim, a seleção dos assuntos para as provas pode nos indicar o que o CAp espera dos alunos a serem admitidos na instituição em termos de usos da linguagem e de conhecimentos metalinguísticos.

Destacamos ainda que, dentre os conteúdos definidos pelo CAp para a seleção dos anos de 2009 e 2008, alguns não eram especificamente trabalhados no antigo 1º Grau Menor e não o são também no atual Ensino Fundamental I. Tais assuntos são a concordância (verbal e nominal, como detectamos nas provas) e a relação sujeito-predicado. Questionamos como se pode exigir dos estudantes o domínio de conteúdos aos quais eles sequer são expostos sistematicamente. O que teria levado a essa decisão?

Vejamos agora a análise de algumas das questões de gramática e análise linguística exploradas nas provas e percebamos, por meio da discussão das categorias dos modelos de contexto, a relação entre elas e as concepções de linguagem discutidas neste trabalho.

5.2.1 A relevância da gramática tradicional no contexto da língua como expressão do pensamento

Como já discutimos no capítulo 3 desta tese, o trabalho com a gramática tradicional é derivado das preocupações dos estudiosos de descrever como a língua reflete a estrutura do pensamento. Segundo Neves (2002), foi Aristóteles que, na Grécia Antiga, ao tentar descrever tal estrutura, utilizou um método de investigação baseado em definições e classificações, o que, séculos depois, deu origem às gramáticas tradicionais. Na perspectiva de Aristóteles, para se expressar bem, seria indispensável ao indivíduo dominar as regras de organização do pensamento e seguir modelos de textos de autores consagrados na literatura clássica.

Como vimos também no capítulo 3, no contexto do ensino de língua do Brasil Colônia e Império, tais textos, considerados bons usos da língua, deveriam apresentar correção, elegância e clareza, o que deveria ser assimilado pelos alunos. De uma maneira geral, ensinar a gramática seria ensinar a pensar.

Esse tipo de ensino, centrado unicamente no sujeito, desconsiderava tudo que fosse externo a seu pensamento. Assim, os elementos contextuais não eram levados em conta na análise da língua e os estudantes deveriam apenas aprender a identificar e classificar os elementos que lhes permitissem a se expressar de forma correta, elegante e clara. Por isso, o foco do ensino de língua não é o texto em si, mas as regras que possibilitam a organização do pensamento.

Em nosso *corpus*, detectamos, com base na análise das categorias dos modelos de contexto, diversas questões desenvolvidas nessa perspectiva de trabalho. Passemos à análise de algumas delas.

O exemplo que analisamos neste momento foi retirado de P1990. As questões dessa prova, como já apresentamos na análise do exemplo 1, são, praticamente, todas desenvolvidas com base no texto “Balõesinhos”, de Manuel Bandeira. Apesar disso, muitas dessas questões são construídas de forma descontextualizada, como é o caso do exemplo a seguir:

Exemplo 9: P1990 – Q18

Marque a alternativa em que todas as palavras das frases estão separadas corretamente:

- a.() Os to-ma-tin-hos ver-me-lhos es-ta-vam ca-ros.
- b.() Os me-ni-nos não ti-nham di-nhei-ro pa-ra com-prar ba-lõ-es.
- c.() To-dos pe-chin-cha-vam na fei-ra.
- d.() As ba-rra-qui-nhas de ce-re-ais es-tão com pro-mo-ção.

No exemplo 9, destacamos, inicialmente, o fato de as frases, apesar de terem relação com o tema do texto “Balõezinhos”, foram criadas especialmente criadas para o desenvolvimento da questão em foco. Isso revela que os elaboradores da prova, nesse momento, não se preocupam em examinar o funcionamento do texto ou mesmo em compreender os efeitos de sentido gerados pelo uso de certos recursos linguísticos. O objetivo da questão é especificamente examinar se os estudantes dominam as regras de separação de sílabas.

Por isso afirmamos que o exemplo 9, com frases artificiais, representa um dos principais objetivos do ensino fundamentado na concepção de língua como expressão do pensamento que é o (re)conhecimento de regras. Este, nessa perspectiva, pode ajudar o estudante a se expressar de forma correta, elegante e clara. Os elaboradores da questão, portanto, ao explorarem a separação de sílabas, demonstram considerar relevante que os estudantes possuam tal conhecimento, sem que isso tenha alguma relação com os mais variados textos que podem ser produzidos pelos alunos.

Assim, constatamos que os elaboradores da prova, na administração dos conhecimentos necessários à resposta da questão em foco, esperam do estudante uma atitude passiva, com demonstração do domínio do conteúdo separação de sílabas. Para isso, o aluno não precisa fazer uso de seu conhecimento de mundo, mas apenas de seus conhecimentos metalinguísticos, os quais devem ser demonstrados a partir da análise minuciosa das alternativas apresentadas. Questões como a que analisamos no exemplo 9 podem ser encontradas em P1992 e P1995.

Outro tipo de questão desenvolvida na perspectiva da língua como expressão do pensamento é aquela em que são exploradas as regras de concordância (verbal e nominal). No exemplo 10, a seguir, o aluno é convidado a numerar a coluna da direita de acordo com a coluna da esquerda de forma que sejam estabelecidas relações de concordância entre elas. Embora as frases da questão tragam personagens do texto “Atíria”,⁴³ utilizado na construção de diversos itens da prova, a atividade é elaborada de maneira completamente descontextualizada, com frases artificialmente criadas para a questão em foco. Vejamos o exemplo:

Exemplo 10: P1995 – Q07

Numere os termos da segunda coluna com os da primeira, observando:

- (a) o sentido da frase;
- (b) a concordância do verbo com o sujeito;
- (c) a concordância do adjetivo com o substantivo.

PRIMEIRA COLUNA

- (1) As filhinhas-borboletas
- (2) Atíria
- (3) Os insetos do bosque
- (4) O vôo de Atíria
- (5) Os bosques

SEGUNDA COLUNA

- () estavam meio desconfiados.
- () parecia ingênuos e desprotegidos.
- () disse obrigado à Dona Jitirana.
- () eram imensos e cheio de armadilhas.
- () estava quites com os insetos.
- () parecia esquisito.
- () eram menos poluídos pelos homens.
- () disse obrigada à Dona Jitirana.
- () nascem bem coloridas.

Questões nas quais os alunos devem estabelecer relação de concordância estão presentes em praticamente todas as provas do nosso *corpus*, não sendo exploradas em P2004, P2008 e P2009, além, é claro, de P1989, que possui apenas itens de leitura. Assim, podemos concluir que o conhecimento dos estudantes sobre tais regras é considerado bastante relevante pelos elaboradores das provas, o que significa que o aluno a ser admitido no CAP deve ter domínio das regras gerais de concordância (verbal e nominal) e de alguns casos especiais, como o emprego de obrigado/obrigada, meio/meia, proibido/proibida, dentre outros.

⁴³ O texto “Atíria” é um trecho do primeiro capítulo do livro “O caso da borboleta Atíria”, escrito por Lúcia Machado de Almeida.

O que nos intriga, nesse caso específico, é o fato de um tema tão relevante para o processo seletivo do CAp não ser um conteúdo exaustivamente trabalhado nos 5 primeiros anos do Ensino Fundamental (nem tão pouco nas 4 séries do antigo Primeiro Grau Menor). Nas orientações teórico-metodológicas publicadas para a disciplina de Língua Portuguesa, em 2008, pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, o tema da concordância entre o verbo e o sujeito só é relacionado como item a ser trabalhado no 5º ano/4ª série do Ensino Fundamental. Já a concordância nominal não é citada explicitamente como conteúdo em nenhum dos 5 anos do Ensino Fundamental I. Há apenas uma referência à “análise da relação substantivo x adjetivo” (PERNAMBUCO, 2008a, p. 22 e PERNAMBUCO, 2008b, p.30), nos itens relacionados para a 4ª. Unidade do 3º ano/2ª série da educação básica. Devido à tenra idade dos estudantes, podemos inferir que os documentos não se referem ao estudo de casos específicos de concordância nominal, como acima citados.

Assim, a exigência de tais conhecimentos de alunos que terminaram a 4ª série/o 5º ano dificulta o seu sucesso no processo seletivo em foco, pois as informações deles sobre a relação de concordância se encontram ainda em processo de construção e sedimentação. Isso, sem dúvida alguma, é uma forma de exclusão de um grande número de alunos do processo seletivo, o que nos parece o exercício de uma forma ilegítima de poder (VAN DIJK, 2010) do CAp, por exigir dos estudantes um conhecimento ao qual eles ainda não tiveram amplo acesso.

Voltando à análise do exemplo 10, destacamos que o seu foco são frases descontextualizadas, criadas especialmente para a prova. Isso significa que a preocupação dos elaboradores da questão, nesse caso, é examinar apenas os conhecimentos metalinguísticos dos estudantes, os quais devem incluir informações sobre sujeito, predicado e sobre regras gerais e especiais de concordância nominal e verbal. Na administração dos conhecimentos para a construção da questão, podemos afirmar que os seus elaboradores trabalharam com informações que, provavelmente, ainda não são suficientemente conhecidas pela maioria dos estudantes que se submetem ao processo seletivo. Por isso, consideramos esse tipo de questão uma forma de manipulação do CAp para, provavelmente, eliminar a

maior parte dos alunos que se inscrevem no exame, já que poucas são as vagas e enorme a quantidade de interessados em fazer parte do corpo discente da instituição.

A atitude do estudante pressuposta pela questão é de passividade, pois o aluno deve apenas relacionar a coluna da esquerda com a da direita, de forma a estabelecer corretamente as relações de concordância nominal e verbal. Esse é um exemplo claro de questão desenvolvida na perspectiva de língua como expressão do pensamento, pois são examinados apenas os conhecimentos dos estudantes sobre as regras de concordância, no nível da frase descontextualizada. No âmbito do ensino baseado nessa noção de língua, tais conhecimentos podem garantir ao estudante uma expressão clara, elegante e, sobretudo, correta, o que nos parece ser considerado fundamental no processo de elaboração de quase todas as provas que compõem o nosso *corpus*.

Em P2006, encontramos também um exemplo que ilustra bem essa preocupação com o conhecimento dos estudantes a respeito das regras de concordância. Assim como no caso anteriormente analisado, o exemplo 11 a seguir apresenta frases elaboradas especialmente para averiguar, de forma descontextualizada, o conhecimento dos estudantes. Vejamos:

Exemplo 11: P2006 – Q10

Leia com atenção as frases abaixo, observando a concordância dos nomes:

- Quando o balão finalmente subiu, já era meio-dia e _____ (meio/meia).
- Pelas posturas municipais, brincadeira de soltar balões é _____ (proibida/proibida).
- Na Rua do Sabão havia _____ (bastante/bastantes) moleques.
- A confecção do balão não custou _____ (caro/cara).

Com quais palavras você completaria cada uma das frases? Marque apenas uma alternativa.

- a) () meia, proibida, bastante, cara.
- b) () meia, proibido, bastantes, caro.
- c) () meio, proibida, bastantes, caro.
- d) () meia, proibida, bastante, caro.

No exemplo 11, explora-se a concordância nominal, com foco em alguns casos tratados como especiais pela gramática normativa, pois não estão inclusos nas regras gerais de concordância. Destacamos que até mesmo sujeitos adultos teriam dificuldade em responder à questão em foco. O que se dizer de crianças que apenas terminaram o Ensino Fundamental I?

Temos no exemplo 11, como já afirmamos anteriormente, uma questão na qual são empregadas frases artificialmente elaboradas, que, embora tratem da temática abordada no poema *Na Rua do Sabão*, utilizado para o desenvolvimento da maior parte das questões da prova, não compõem o conjunto de versos originalmente produzidos por Manuel Bandeira. Assim, o aluno não é convidado a analisar os efeitos de sentido causados pelo uso de certos recursos gramaticais, mas é levado a analisar frases descontextualizadas, assumindo uma postura passiva diante da questão, para, assim, assinalar a alternativa que apresenta a resposta correta.

Nesse caso, assim como aconteceu no exemplo 10, os elaboradores da prova, ao gerenciarem os conhecimentos necessários para a interpretação da questão, utilizaram informações que, provavelmente, ainda não são completamente dominadas pela maioria dos alunos que se inscrevem no processo seletivo do CAP, como já dissemos anteriormente. Isso significa um desrespeito ao mecanismo de administração do conhecimento social partilhado pelos participantes da prática discursiva em curso, o que pode provocar um mau desempenho do estudante no momento em que deve responder ao exame.

Agora que discutimos alguns exemplos de questões desenvolvidas com base na concepção de língua como expressão do pensamento, passemos àquelas construídas a partir da concepção de língua como instrumento de comunicação.

5.2.2 A relevância do código linguístico no contexto da língua como instrumento de comunicação

Já discutimos neste trabalho que a concepção de língua como instrumento de comunicação focaliza o código linguístico, o qual é fundamental no desenvolvimento

de mensagens e em sua decodificação. Assim, o ensino de língua, nessa perspectiva, passa a centrar-se na descrição e no funcionamento desse código, o qual é considerado suficiente para a compreensão e produção das mais variadas mensagens. Por isso, o estudo da língua tem como objetivo principal a descrição de textos diversos, com ênfase nos elementos da comunicação. Tais textos devem ser tomados como modelo pelos alunos.

Como já destacamos no capítulo 3, o ensino de gramática tradicional perde espaço no contexto escolar, já que o ensino de língua não deve se limitar às regras que descrevem a estrutura do pensamento dos indivíduos. O ponto central do estudo linguístico passa a ser o texto, o qual é analisado em sua imanência linguística como forma de oferecer aos alunos modelos de mensagens construídas com sucesso. Nesse contexto, a teoria da comunicação ganha destaque.

Entretanto, na prática, como bem afirmam Ruiz (1988) e Perfeito (2007), continuam a coexistir trabalhos na perspectiva da gramática tradicional. Só que a tendência é focalizar os usos linguísticos, por isso o estudo no nível da frase é deixado de lado para se realizar uma investigação do texto. Entretanto, tais usos não são observados como práticas sociais, pois o que importa é apenas o código linguístico.

Com base nessas informações, podemos afirmar que o estudo da gramática permanece no contexto da concepção da língua como instrumento de comunicação, só que prioritariamente a partir de textos, os quais são utilizados como pretexto para o trabalho com a gramática tradicional. Segundo Ruiz (1988), os autores de livros didáticos desse período, por exemplo, ainda valorizam o falar e o escrever com elegância, clareza e correção. Além disso, a dicotomia entre o certo e o errado permanece, mesmo num contexto em que a teoria da comunicação e o estudo de seus elementos ganham espaço no contexto escolar.

Assim, ao observarmos as provas que compõem o nosso *corpus*, encontramos diversas questões desenvolvidas a partir do texto, mas com foco nas regras e classificações da gramática tradicional. São exemplos em que se toma o texto apenas como um pretexto para averiguar o conhecimento dos estudantes a respeito

da gramática normativa, sem nenhuma preocupação com o seu real funcionamento, ou seja, é investigado apenas em sua imanência linguística.

É o que acontece no exemplo 12, o qual analisamos a seguir. Nesse caso, o aluno é convidado a ler um anúncio para identificar o tempo dos verbos destacados no texto. Vejamos:

Exemplo 12: P1995 – Q08

Leia o seguinte anúncio:

“BORBOLETA PERDIDA”
Desapareceu da casa de sua mãe uma borboleta que atende pelo nome de Atíria. É pequena, amarela, com raias pretas e tem um defeito nas asas. Quem souber de seu paradeiro, poderá informar à mãe dela, que é pobre e está muito aflita.
Endereço:
Tronco de Jacarandá, Alameda dos Pinheiros.

Marque a opção que apresenta a seqüência correta dos verbos grifados, no anúncio acima, em relação ao tempo verbal:

- a) passado – presente – presente – futuro;
- b) presente – futuro – presente – passado;
- c) futuro – presente – presente – passado;
- d) passado – passado – presente – futuro.

No exemplo 12, temos um caso típico de exercício baseado na concepção de língua como instrumento de comunicação. Em primeiro lugar, a questão é formulada a partir de um anúncio, o qual é citado já em seu enunciado. Isso marca uma diferença básica dessa questão em relação aos exemplos analisados em 5.2.1 que são desenvolvidos a partir de frases isoladas que nem mesmo pertencem a algum texto. Entretanto, no que se refere à postura do estudante diante da questão, exige-se uma atitude de passividade, assim como nos exemplos 9, 10 e 11 anteriormente discutidos.

No ensino de português que considera a concepção de língua como instrumento de comunicação, o texto é visto como uma forma de uso linguístico e o trabalho com os elementos gramaticais é uma maneira de explorar modelos a serem seguidos pelos estudantes. Nessa perspectiva, os alunos devem assumir uma atitude passiva diante

dos recursos linguísticos identificados no texto, adequando-se às normas e regras do sistema da língua. Estas, no cotidiano escolar, são estudadas a partir da gramática normativa. É o que percebemos, com clareza, no exemplo 12.

Assim, na construção da questão em foco, os seus elaboradores consideram o conhecimento dos alunos a respeito da classificação geral dos verbos no presente, no passado e no futuro. O texto não é visto como um resultado de uma prática sociodiscursiva, na qual estão envolvidos elementos linguísticos, assim como textuais e discursivos. No caso da questão em análise, o texto é apenas um conjunto de elementos linguísticos, o qual deve ser observado e cujos termos em destaque devem ser classificados.

Exemplos em que se exploram os aspectos morfossintáticos dos verbos são comuns em diversas provas de nosso *corpus*. E aqueles desenvolvidos com base na concepção de língua como instrumento de comunicação estão presentes em P1990, P1995, P1998, P1999, P2001 e P2003, com pequenas variações entre eles. Esse é, portanto, um conteúdo cujo domínio pelos estudantes parece ser bastante relevante nos modelos de contexto dos elaboradores das provas.

Vejamos agora um exemplo de P2009 que trata da análise de aspectos sintáticos da oração. Nesse caso, após a leitura da quarta capa do livro “Como e por que ler a literatura infantil brasileira”, escrito por Regina Zilberman, o aluno é convidado a responder às questões 10 e 11. Reproduzimos, no exemplo 12, a questão 11:

Exemplo 13 – P2009 – Q11

Marque a alternativa em que a análise sintática das passagens do texto 3 está **correta**:

- A) Em “Apesar de ter um pouco mais de cem anos, a literatura infantil brasileira rapidamente soube mostrar a que veio.”, o termo “a literatura infantil brasileira rapidamente” funciona como sujeito, e tem por núcleo a palavra “literatura”.
- B) Em “Conquistou leitores, emocionou gerações e criou um espaço nobre nas prateleiras dos jovens”, temos um caso de sujeito oculto ou elíptico: “a literatura”.
- C) Em “ela sabe que um pacto foi selado”, o pronome pessoal ‘ela’, sujeito

da oração cujo verbo é “saber”, está no lugar do termo ‘uma criança’.

D) Em “ ‘Como e Por que Ler a Literatura Infantil Brasileira’, da respeitada professora Regina Zilberman, é uma deliciosa reflexão sobre os matizes deste pacto.”, o sujeito poderia ser sintaticamente substituído por um pronome pessoal do caso oblíquo, concordando com o verbo “ser” em pessoa e número.

O exemplo 13 é um caso bastante interessante. Primeiramente, produzido para uma prova do ano de 2009, chama-nos atenção por trazer, explicitamente, em seu enunciado, a análise sintática como foco da questão. Numa prova em que há quatro itens de gramática/análise linguística, ela surge como um representante da concepção de língua como instrumento de comunicação. No final da primeira década do século XXI, surpreende-nos o fato de questões desse tipo ainda serem desenvolvidas, já que o seu objetivo não é a elaboração do sentido do texto, mas a identificação e classificação dos termos da oração. Mesmo integrando conhecimentos advindos da Linguística de Texto (como os aspectos da coesão textual) com a análise da gramática tradicional, a questão não explora os efeitos de sentido de tais recursos para a construção do texto.

Das alternativas dadas para a resposta do estudante, a primeira focaliza elementos da análise sintática do período simples, com identificação do sujeito e o seu núcleo. Já a segunda explora a classificação do sujeito oculto ou elíptico. Por fim, as duas últimas alternativas examinam se os estudantes conseguem identificar as palavras que os pronomes pessoais substituem, havendo necessidade, inclusive, do conhecimento metalinguístico sobre o emprego dos pronomes pessoais do caso reto e do caso oblíquo. O que nos chama atenção nas quatro alternativas é o fato de os elaboradores da questão levarem os alunos a respondê-la com foco apenas na organização dos elementos linguísticos, sem que os efeitos de sentido sejam explorados. Mesmo nas opções em que são focalizados recursos da coesão textual, o estudante não precisa ultrapassar o nível da linearidade do texto para analisá-las e encontrar a resposta certa.

Assim, pressupomos que, nos modelos de contexto dos elaboradores da prova, o conhecimento sobre elementos da gramática tradicional ainda são considerados relevantes. Além disso, na questão em foco, a tentativa de incorporação de teorias

advindas de Linguística de Texto aponta para uma abordagem estrutural de recursos da coesão, quando se solicita ao estudante apenas identificação da palavra substituída pelo pronome pessoal (alternativa C), exigindo dele conhecimentos sobre a distinção entre a função dos pronomes pessoais do caso reto e a função daqueles do caso oblíquo (alternativa D).

Tais informações, quando analisadas no conjunto das questões de gramática/análise linguística (são duas questões com foco na classificação e identificação dos elementos da língua e outras duas que exploram as relações e efeitos de sentido estabelecidas por recursos linguísticos), nos permitem afirmar que em P2009 existe, claramente, uma tentativa de incorporação de recentes teorias sobre o ensino de língua, no que se refere especificamente à análise linguística. Entretanto, os conhecimentos da gramática tradicional, com ênfase na classificação e identificação de elementos do texto, continuam a ser considerados importantes, por isso a sua exigência constante em, praticamente, todas as provas que compõem o nosso *corpus*.

Vejamos agora a análise de alguns exemplos na perspectiva da língua como interação.

5.2.3 A relevância dos usos para a análise linguística no contexto da língua como interação

Como discutimos no capítulo 3, a concepção de língua como interação levou ao estudo contextualizado da linguagem. Assim, não é só o código linguístico ou os pensamentos do autor que devem ser examinados. A língua, como prática social, envolve muito mais que apenas o sujeito ou o código. Esses elementos estão sempre em estreita interação com o contexto situacional e social em que as práticas discursivas acontecem. Foi o estudo integrado de tais elementos que deu origem ao que Geraldi denominou de Análise Linguística (AL), na década de 1980.

A AL, é importante ressaltar, não pode ser realizada independentemente das atividades de leitura e produção de texto, já que focaliza a reflexão sobre a língua no

contexto das práticas discursivas. Por essa razão, algumas das questões que classificamos como de AL poderiam ser identificadas como de leitura, já que estão a serviço da compreensão do texto. Assim, para apontá-las como representantes da AL e não de leitura puramente, consideramos que seria necessário as questões apresentarem reflexões sobre os efeitos de sentido de recursos linguísticos, textuais e discursivos na construção do texto. Aquelas questões que focalizaram a construção do sentido do texto, sem uma preocupação específica com o uso de recursos anteriormente citados, foram classificadas apenas como de leitura.

No exemplo 14 a seguir, temos um caso em que a AL é explorada. Para isso, após a leitura do poema “Na Rua do Sabão”, de Manuel Bandeira, o estudante é convidado a analisar o uso dos sinais de reticências nos versos destacados. Vejamos como a questão foi desenvolvida:

Exemplo 14: P2006 – Q07

As reticências usadas nos versos

“E foi subindo...
 para longe...
 serenamente...”

sugerem:

- a. () A continuidade do texto.
- b. () A dificuldade da subida do balão.
- c. () O movimento de subida do balão.
- d. () A emoção causada pela subida do balão.

Como já afirmamos anteriormente, a questão do exemplo 14 foi construída tendo como base o poema “Na Rua do Sabão”, de Manuel Bandeira. Nesse texto, o tema central é a confecção e a soltura de um balão pelo filho de uma lavadeira. Classificamos a questão como sendo de análise linguística com foco na leitura, porque ela efetivamente trata da compreensão do sentido do texto a partir da análise de aspectos linguísticos. Ou, seja, os elaboradores da questão têm a preocupação de fazer com que o aluno relacione com o texto não apenas seus conhecimentos sobre os sinais de pontuação, mas também suas experiências ou conhecimentos de mundo.

Assim, a questão em foco, desenvolvida no ano de 2006, possui características bastante diferenciadas dos exemplos até então analisados. Isso porque, embora continue a existir, entre os participantes envolvidos no processo seletivo do CAp, uma forte relação hierárquica, os alunos, distintamente do que ocorre nos casos analisados anteriormente, não são considerados como seres passivos. No exemplo 14, os estudantes são vistos como sujeitos ativos, capazes de construir um sentido baseado na interação entre o que o texto apresenta, o que eles conhecem sobre os sinais de pontuação e o seu conhecimento de mundo.

Além disso, a construção do enunciado da questão não define o sentido do texto como algo pronto e acabado. O uso da forma verbal “sugerem” nos permite afirmar que, para o CAp, é possível a existência de diferentes sentidos para o uso dos sinais de pontuação. Assim, na administração dos conhecimentos explorados nessa questão, os seus elaboradores consideram que o aluno é capaz de realizar inferências, articulando os sinais do texto com os seus conhecimentos sociais e os objetivos do autor do texto ao fazer um uso específico dos sinais de reticências.

Temos, portanto, uma questão que traz, de forma subjacente, a concepção de língua como interação, já que trata da relação entre os conhecimentos dos alunos e o desenvolvimento de suas habilidades como leitores ativos, o que aponta para um novo perfil de aluno a ser admitido no CAp. Entretanto, ao observarmos o conjunto de questões de gramática/análise linguística de P2006, identificamos percentuais altíssimos de itens produzidos numa perspectiva completamente tradicional com foco ora nas regras isoladas da gramática, ora na simulação de atividades desenvolvidas a partir do texto. É o que se pode notar nas questões 06, 09, 10 e 11 da mesma prova. As duas primeiras são desenvolvidas com base na concepção de língua como código e as duas últimas, na perspectiva da língua como expressão do pensamento. Elas, juntas, representam 80% das questões de gramática/análise linguística de P2006.

Os elementos explorados em P2006 nos permitem pressupor que os elaboradores da prova parecem ainda não ter amplamente construída, em seus modelos de contexto, uma visão sobre a análise da língua numa perspectiva interacionista, embora, provavelmente, já tenham tido acesso a informações sobre tal tipo de

trabalho. É o que nos sugere o conjunto das 5 questões de gramática/análise linguística de P2006, das quais apenas uma é uma atividade de reflexão sobre a linguagem.

Vejamos outro exemplo de questão de análise linguística encontrada em P2007, na qual o estudante, após realizar a leitura de uma tirinha de Mafalda, deve refletir sobre a função dos tempos verbais na construção do sentido do texto.

Exemplo 15: P2007 – Q07

TEXTO 3

QUINO. *Toda a Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p.34.

Nos quadrinhos, Mafalda demonstra uma preocupação com o uso positivo do tempo. Nas suas frases, observamos, quadro a quadro, uma mudança do tempo verbal para expressar, com mais adequação, as idéias da personagem. Nesse contexto, é errado afirmar que se usa:

- a) O verbo *pensar* no passado para indicar questionamento.
- b) O verbo *ter* no futuro para indicar recomendação.
- c) O verbo *ter* no presente para indicar um fato.
- d) O verbo *sair* no infinitivo para indicar imobilização.

No exemplo 15, temos uma questão com foco na reflexão sobre o uso dos tempos verbais, diferentemente do que encontramos no exemplo 12 (página 195) cujo objetivo é fazer os alunos classificarem os verbos destacados no texto. Na questão do exemplo 15, o texto não é tomado como pretexto para a identificação e

classificação dos verbos empregados por Mafalda. Muito pelo contrário, o aluno, para responder ao item corretamente, precisa refletir sobre o uso dos tempos verbais, relacionando-o não só a seus conhecimentos metalinguísticos, mas também sociais.

Assim, o objetivo dos elaboradores da questão em foco não é verificar se o aluno tem ou não um conhecimento sobre os tempos verbais. Eles buscam fazê-lo compreender as ações realizadas por Mafalda, para as quais o emprego dos verbos “pensar”, “ter” e “sair”, em determinados tempos, torna-se fundamental. Evidentemente, o conhecimento sobre tais tempos é importante, mas não é o aspecto central da questão. Assim, exige-se do aluno uma atitude reflexiva, em lugar de uma postura passiva, e ele deixa de ser considerado um indivíduo que apenas reconhece formas linguísticas para se tornar um sujeito que (re)constrói o sentido do texto.

A atitude reflexiva dos alunos diante da tirinha de Mafalda nos permite pressupor que os elaboradores passaram a ver como relevante a compreensão dos efeitos de sentido que os elementos linguísticos provocam ao texto quando empregados em determinados contextos, ficando em segundo plano o simples reconhecimento dos tempos verbais utilizados nos quadrinhos.

A exigência de uma atitude reflexiva dos estudantes diante do texto nos permite inferir que, para os elaboradores da questão, é importante que os alunos realizem a análise dos tempos verbais, ultrapassando o limite do texto para integrar, no processo de interpretação, conhecimentos pessoais e sociais. Com base nisso, é coerente afirmar que os modelos de contexto de tais elaboradores sobre a prática de análise da linguagem parecem se encontrar em processo de transformação, já que a simples identificação/classificação dos elementos linguísticos não tem mais a mesma ênfase na elaboração da questão do exemplo 15 e o sentido do texto passa a ser trabalhado como resultado de um processo de reconstrução por parte dos alunos e não como uma forma de reconhecimento de algo pronto e acabado.

5.2.4 Questões de gramática e análise linguística no período de 1989 a 2009

Após a análise de alguns exemplos de atividades de gramática e análise linguística, é importante comentar a sua presença, de uma maneira geral, nas provas do período compreendido entre 1989 e 2009. Isso se faz fundamental, pois a investigação dos exemplos isoladamente nos permite compreender como eles estão relacionados às diversas concepções de língua, mas não nos mostra a relevância que estas assumem no contexto de cada prova e no percurso histórico em que são produzidas. Nesse momento, portanto, a análise sobre o percentual de questões construídas com base nas três concepções de língua discutidas neste trabalho pode ajudar a definir o perfil de aluno que o CAp tem admitido no período de duas décadas. É a partir da observação de tais dados que verificamos o que o CAp espera dos estudantes em termos de habilidades de análise da língua. Para começarmos essa discussão, vejamos o gráfico 2 a seguir:

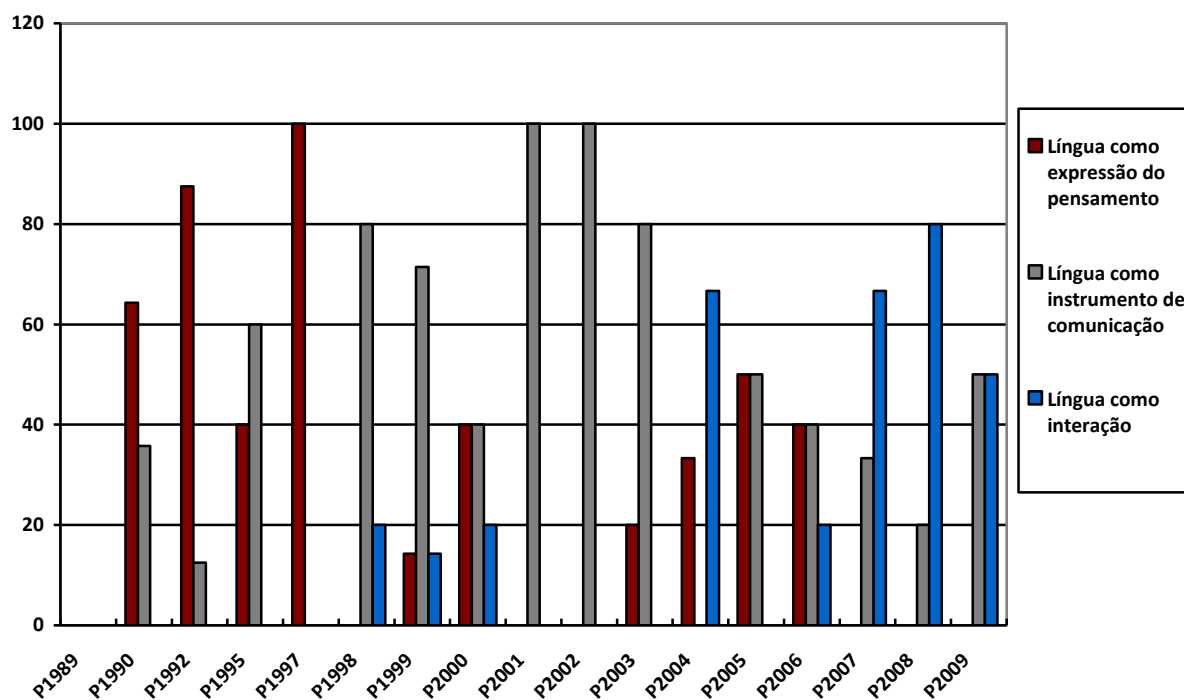


Gráfico 2: Questões de gramática e análise linguística entre 1989 e 2009

A leitura do gráfico 2 nos permite tirar algumas conclusões sobre a relevância que as atividades de gramática tradicional e análise linguística ganham no processo seletivo para a 5ª série/o 6º ano do CAp. Em primeiro lugar, os dados nos mostram que as

concepções de língua como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação possuem ainda forte influência no desenvolvimento de tais atividades, com presença constante nas provas. Em segundo lugar, tal presença nos indica que, para o CAP, o aluno a ser admitido na instituição deve demonstrar ter conhecimentos aprofundados sobre as classificações e regras da gramática tradicional.

Entretanto, a forma como o conhecimento sobre essas regras tem sido examinado, no percurso histórico de duas décadas, não é fixa. Com base na concepção de língua como expressão do pensamento, as questões de gramática tradicional são desenvolvidas a partir de frases isoladas, muitas vezes, especialmente criadas com a única finalidade de serem analisadas morfológica ou sintaticamente. Já as questões construídas a partir da concepção de língua como instrumento de comunicação, embora continuem focalizando o conhecimento sobre as classificações e regras da gramática tradicional, são exploradas a partir de textos variados, como cartas, bilhetes, diálogos, placas, faixas etc., o que poderia apontar para uma análise contextualizada dos elementos linguísticos. Todavia, não é isso o que acontece, pois tais questões tomam o texto (autêntico ou criado para a prova) apenas como um pretexto para o trabalho com as normas da gramática normativa. Assim, solicita-se ao estudante, por exemplo, que identifique os tempos dos verbos destacados no texto ou retire deste palavras oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas ou ainda identifique no texto palavras que possuam dígrafos, ditongos dentre outros aspectos linguísticos.

Assim, é perceptível um movimento de mudança, na década de 1990, nas questões de gramática, que vão, aos poucos, deixando de ser desenvolvidas no nível da frase isolada, para ser exploradas no texto, o qual é tomado apenas como pretexto para o trabalho com as normas do sistema linguístico. Estas, na prática, são as normas da gramática tradicional. Nesse período, questões de análise linguística aparecem apenas em P1998 e P1999, provas em que os itens construídos a partir da concepção de língua como instrumento de comunicação ganham ênfase maior.

Na primeira década do século XXI, é possível perceber uma nova transformação na relevância que as questões de gramática ganham no contexto do processo seletivo

do CAp. No início da década, fica claro o movimento de ascendência, já iniciado na década anterior, de questões com base na concepção de língua como instrumento de comunicação, embora itens desenvolvidos na perspectiva da língua como expressão do pensamento e interação também apareçam, em menor proporção, em P2000. Assim, P2001, P2002 e P2003 apresentam, quase exclusivamente, questões que exploram a gramática tradicional a partir do texto, este tomado, no entanto, apenas como pretexto.

É só em P2004 que as questões desenvolvidas a partir da concepção de língua como interação ganham maior relevância. Embora não apareçam em P2005, sua presença constante em P2006, P2007, P2008 e P2009, com percentuais em ascendência, nos permite afirmar que existe um novo movimento de mudança na construção das questões das provas. Entretanto, a presença também constante de questões baseadas ora na concepção de língua como expressão do pensamento, ora na noção de língua como instrumento de comunicação leva-nos a concluir que o movimento de transformação a que nos referimos anteriormente é acompanhado por uma tendência de valorização dos conhecimentos da gramática tradicional, sejam estes explorados no nível da frase ou do texto.

Assim, a movimentação das atividades de gramática e análise linguística nos leva a deduzir que os modelos de contexto dos elaboradores das prova se encontram em constante processo de transformação, o que é perceptível pela ênfase que as questões de gramática tradicional ou de reflexão sobre a língua ganham no contexto de cada uma delas. Com base nisso, podemos inferir ainda que, atualmente, o aluno que o CAp espera admitir em seu corpo discente deve possuir não só a capacidade de reflexão sobre a linguagem, mas também o domínio das regras e classificações da gramática tradicional, estas ainda consideradas bastante relevantes pela instituição.

5.3 Atividades de escrita

Neste tópico, discutimos as atividades que classificamos como sendo de escrita. O critério que utilizamos para identificá-las foi, inicialmente, a especificação que elas

recebem nas provas, por meio de expressões como “redação” ou “produção de texto”. Quando tais atividades não estão assim delimitadas, levamos em consideração o enunciado das questões que trazem a solicitação para se “escrever” ou “continuar” frases (interrogativa e exclamativa) ou ainda para “escrever” textos, com ou sem a definição do gênero.

Com base nesses critérios, encontramos atividades de escrita em apenas 10 das 17 provas que compõem o nosso *corpus*. Dentre elas, somente uma foi desenvolvida na década de 1990 e todas as outras, na primeira década do século XXI. Esse aspecto nos chamou atenção, fazendo-nos refletir sobre as suas razões. Inicialmente, imaginamos que isso fosse um reflexo da quantidade de alunos que se inscrevem no processo seletivo do CAp, o que dificultaria a correção do material pelos professores da banca avaliadora. Entretanto, essa hipótese não se sustenta, pois, na primeira década do século XXI, tal peculiaridade continua a fazer parte do mesmo processo. Assim, não é a maior ou menor quantidade de alunos inscritos no exame que tem levado a uma valorização da escrita e, mais especificamente, da construção de textos nas provas de seleção para o CAp. Inferimos que as novas teorias sobre o ensino de língua, as quais têm apontado a necessidade de se tomar o texto como o ponto de partida e de chegada das reflexões sobre a linguagem, têm exercido forte influência sobre os modelos de contexto dos elaboradores das provas, que passaram a considerar indispensável a avaliação dos estudantes no que diz respeito às suas habilidades como produtores de texto.

Dessa forma, no início deste século, a escrita, de forma regular, passou a constituir as provas de seleção para a 5ª. série/o 6º ano do CAp (na década de 2010, a atividade de escrita só não parece em P2001). Nesses casos, o aluno foi convidado ora a escrever frases, ora a produzir textos, os quais nem sempre têm o gênero definido. Como, em cada prova, há apenas uma proposta de escrita, não é a quantidade, mas a natureza da atividade o que nos interessa investigar para compreender o seu processo de transformação. Vejamos alguns exemplos relacionados às concepções de língua discutidas neste trabalho.

5.3.1 A prática da escrita no contexto da língua como expressão do pensamento

A concepção de língua como expressão do pensamento, no final do século XIX e início do século XX, deu origem à composição, denominação atribuída à atividade de escrita vista como uma forma de “ ‘revestimento do pensamento’, sendo este entendido como uma instância primeira e superior, desvinculada de palavras” (FERNANDES, 2006, p. 102). Assim, os textos lidos pelos alunos, sempre de autores consagrados, eram tomados como exemplos a serem seguidos.

Como discutimos no capítulo 3 deste trabalho, livros de composição foram publicados com diversos modelos de texto a serem imitados pelos estudantes até mesmo na década de 1960. Assim, os alunos, como seres completamente passivos, deviam ler textos de autores consagrados para imitá-los, de maneira que os seus pensamentos fossem apresentados de forma clara, elegante e, sobretudo, correta, seguindo os modelos apresentados pelo professor.

No nosso *corpus*, encontramos apenas uma atividade que possui traços da antiga composição, baseada numa concepção de língua como expressão do pensamento, mas com características advindas também de outras concepções de linguagem. Isso significa que não temos, em nosso material, propostas de escrita apenas na perspectiva da expressão do pensamento.

O exemplo 16 a seguir é uma demonstração da integração de diversas perspectivas teóricas numa mesma atividade de escrita. Nesse caso, o aluno é convidado a produzir um texto de gênero bem definido, com roteiro determinado pela banca elaboradora da prova. Vejamos especificamente o que se solicita ao estudante nessa atividade de escrita.

Exemplo 16: P2009 – Q12

A crônica é um gênero textual que aborda fatos do cotidiano, podendo também relatar experiências pessoais. A leitura é uma vivência de mundos reais e imaginários. Produza uma crônica, no máximo em 10 linhas, falando sobre seu contato com a leitura e os livros. Para tal, siga as instruções:

- Na introdução, apresente suas primeiras experiências com a leitura.
- Em seguida, comente livro(s) e autor(es) que ficaram na sua memória.
- Conclua falando sobre a importância da leitura em sua vida.

NÃO SE ESQUEÇA DE COLOCAR UM TÍTULO.

Ao iniciarmos a leitura do enunciado da questão em foco, poderíamos supor que ela está baseada numa concepção interacionista da linguagem, pois o emprego da expressão “gênero textual”, no contexto escolar, é bastante recente e, epistemologicamente, se situa num conjunto de teorias que toma o texto como prática social. Entretanto, ao continuarmos a leitura do enunciado, identificamos traços de teorias oriundas não só da concepção de língua como instrumento de comunicação, mas também da noção de língua como expressão do pensamento. Tais traços são predominantes, fazendo com que a referência à teoria interacionista limite-se ao uso da expressão “gênero textual”, já que a produção de texto nessa perspectiva demandaria a exploração das condições de produção e circulação do texto, o que não ocorre no exemplo em foco.

Quanto à influência de teorias estruturalistas, percebemos a preocupação com a organização do texto em três partes distintas as quais, na tradição do ensino de redação, são apresentadas como integrantes de um esquema básico de constituição do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão). Assim, os elaboradores da

proposta de produção de texto solicitam que os alunos escrevam uma crônica com base numa estrutura pré-fabricada, normalmente estudada nas aulas de redação.

No que se refere aos traços da concepção de língua como expressão do pensamento, estes só são perceptíveis se analisamos a proposta de escrita na inter-relação que ela estabelece com o texto 1, “Meus livros”, apresentado no início da prova. Esse texto é uma “crônica intimista” que trata da relação da escritora Ana Miranda com seus livros e a leitura. No texto, a autora descreve a influência que os livros têm sobre ela e o que representam para sua vida. Assim, ao relermos o enunciado da questão de produção de texto de P2009, percebemos que se solicita aos estudantes justamente a produção de uma crônica que explore a temática de seu contato com a leitura e os livros. A orientação apresentada aos alunos para a elaboração da crônica remete à organização do texto 1, no qual a autora descreve sua experiência com os livros e a presença deles em sua vida. Inferimos, portanto, que a intenção dos elaboradores da questão é fazer com que os alunos tomem o texto de Ana Miranda como um exemplo, um modelo para a sua produção de texto, já que há entre eles uma identificação quanto à organização interna, ao gênero e à temática a serem desenvolvidos.

Ademais, a divisão do texto em três partes com orientações sobre o que o aluno deve escrever em cada uma delas nos faz remeter ao que os antigos livros de composição do século XIX e início do século XX traziam para o desenvolvimento do texto. Fernandes (2001), ao analisar os livros didáticos *Exercícios de Estylo*, de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho, e *Livro de Composição*, de Olavo Bilac e Manoel Bonfim, publicados, respectivamente, em 1885 e 1899, aponta a existência do que os autores indicavam ser uma “direção” ou um “esboço” do que o aluno deveria desenvolver em sua composição. Segundo Fernandes (2001, p. 49), esse esboço continha “os tópicos principais listados para direcionar (ou facilitar a organização) a escrita do aluno” e era uma tendência da época.

No exemplo 16, temos justamente uma divisão em três partes com a descrição do que os estudantes devem construir em cada uma delas. Parece-nos, portanto, que, nos modelos de contexto dos elaboradores da prova, há vestígios de uma tradição que remete às atividades de composição exploradas ainda no Brasil Império e que

se perpetuou por muitas décadas depois, tendo ainda forte influência em diversas atividades de escrita nos dias de hoje. Assim, podemos afirmar que, no que se refere à atividade de escrita em P2009, há uma tentativa de integração de teorias advindas de concepções de língua distintas, o que revela um processo de transformação, mas também de resistência nos modelos de contexto dos elaboradores da prova, pois a questão em foco indica haver uma intenção em incorporar características de produção de texto numa perspectiva interacionista, mas também de manter traços de atividades de escrita baseadas nas concepções de língua como instrumento de comunicação e expressão do pensamento.

5.3.2 A prática da escrita no contexto da língua como instrumento de comunicação

As atividades de escrita desenvolvidas no interior da concepção de língua como instrumento de comunicação passaram por dois momentos importantes, como vimos no capítulo 3. No primeiro deles, os estudantes eram estimulados a explorar sua criatividade e escrever livremente, sem seguir regras preestabelecidas, já que estas poderiam tolher o seu ímpeto criador. Assim, o texto não era tomado como objeto de ensino, o que resultou no mau desempenho dos estudantes, sobretudo, nas redações do vestibular, e chamou a atenção de professores e pesquisadores. No segundo caso, com a obrigatoriedade da redação no vestibular, após a publicação do Decreto Federal nº 79.298, de 24/02/1977, as escolas começaram a organizar aulas de redação. Estas, baseadas numa teoria de origem estruturalista, eram desenvolvidas com o objetivo de fazer com que os alunos adquirissem estruturas linguísticas e textuais, as quais deveriam ser aplicadas nas redações.

Assim, os alunos eram treinados a escrever descrições, narrações e dissertações, com base em estruturas preestabelecidas. Ademais, não se fazia referência à grande diversidade de textos que circulam em sociedade e, inclusive, na escola, (pois, nesse período, muitos deles passaram a fazer parte do contexto escolar, trazidos pelos livros didáticos e sendo explorados, sobretudo, nas aulas de leitura e interpretação de texto).

Nesse contexto, os alunos começaram a ser treinados para aplicar em seus textos as estruturas linguísticas e textuais que estudavam nas aulas de redação. Bunzen (2006) destaca ainda que a avaliação retomou a preocupação com a correção linguística a qual, quase sempre, recaía sobre os elementos gramaticais dos textos produzidos pelos estudantes.

Em nosso *corpus*, identificamos dentre as atividades de escrita, diversos casos em que a preocupação com a estrutura do texto ou da frase ou ainda com a correção linguística surge de forma bastante evidente. Das dez propostas de escrita presentes nas provas que analisamos, há indícios da concepção de língua como instrumento de comunicação em sete.

No exemplo 17 a seguir, o aluno é convidado a fazer, na atividade de escrita, modificações num dado texto, de forma a melhorá-lo. Vejamos a organização da questão:

Exemplo 17: P2004 – Q12

Produção de Texto

A partir da leitura dos textos desta prova, vamos imaginar que um aluno tenha decidido produzir um texto sobre a cidade do Recife. Para melhorar esse texto, é preciso, porém, fazer algumas modificações.

Reescreva o texto, fazendo as alterações sugeridas: (USE A PÁGINA COM LINHAS):

1. Ordene os três parágrafos (início, meio e fim).
2. Corrija a ortografia e a acentuação das palavras.
3. Use adequadamente as letras maiúsculas e minúsculas.
4. Verifique a concordância verbal e nominal.
5. Utilize a pontuação adequada.
6. Substitua as informações incorretas.

O Recife nossa, capital

De lá para cá, o Recife não parou de crescer. Tornou-se vila, cidade e capital de Pernambuco. É uma bonita cidade. Além de avenidas, como a Avenida Caxanga que não é reformada há muito tempo, possui bela e histórica ruas e pontes.

Hoje, o Recife foi uma das grandes metrópoles regionais, um importante Pólo comercial e turístico do Brasil. Como todo centro urbano, tem grandes problemas, mas os problemas não pode apagar o brilho da paisagem dessa cidade lendária, cortada pelos rios Beberibe e capibaribe, a cidade das águas.

O Recife surgiu na primeira metade do Século XVI como ancorador da vila de Olinda. Era uma estreita faixa de areia, cercada por arrecifes: uma proteção natural que não foi construída pela natureza e que inspirou o nome de nossa bela cidade.

A prática discursiva proposta no exemplo 17 é um caso claro de conflito entre concepções de linguagem e, conseqüentemente, paradigmas de ensino de Língua Portuguesa. Tal interpretação pode ser feita com base na análise de algumas das categorias do modelo de contexto consideradas para a construção e compreensão da questão.

Inicialmente, a expressão ***Produção de Texto***, utilizada para nomear a atividade de escrita, remete a uma teoria que se consolidou a partir da década de 1980, com Wanderley Geraldi, que propôs a diferenciação entre *redação* e *produção de texto*. Naquela, segundo o autor (1995), o aluno escreve para a escola, dizendo o que ela espera ouvir e aguardando apenas a correção do professor; nesta, o estudante constitui-se enquanto sujeito que tem algo a dizer a alguém, a partir da escolha de certas estratégias linguísticas e discursivas. Desde a teorização elaborada por Geraldi, a redação, atividade sem objetivos interativos e completamente descontextualizada, passou a ser criticada e a realização de *Produção de Texto*, baseada na concepção de linguagem como interação, começou a ser amplamente divulgada.

Assim, quando nos deparamos com a expressão *Produção de Texto* no exemplo 17, imediatamente, remetemos ao modelo mental do que seja esse evento: atividade que acontece com lugar e tempo definidos, com um sujeito produtor que tem algo a dizer a alguém, com quem mantém relações sociais, numa atitude criativa e não passiva. Nesse caso, tanto o sujeito responsável pelo texto quanto o seu interlocutor têm papéis sociais bem definidos. A intenção do sujeito produtor poderá ser a de emocionar, informar, cativar, persuadir etc. o seu leitor e, para isso, ele faz escolhas das melhores estratégias para alcançar o seu objetivo.

No entanto, quando lemos a atividade de escrita efetivamente proposta no exemplo 17, deparamo-nos com uma tarefa que nada possui de interativa. Aos alunos é

solicitado que leiam o texto dado e façam os seis tipos de alterações indicados. Dessas categorias de alterações, quatro estão relacionadas à correção linguística do texto e as outras duas se referem à ordenação dos parágrafos e às informações incorretas (o que é um tanto vago para estudantes na faixa etária entre 10 e 11 anos). Isso significa que o aluno, como produtor da atividade proposta, deve assumir uma atitude passiva diante do texto. Não há o estabelecimento de uma relação com um possível leitor, já que a sua ação se limita à correção e à ordenação do texto dado, sem que sejam definidos objetivos para a prática discursiva.

A atividade proposta, ao contrário do que se infere da expressão *Produção de Texto*, não está relacionada à concepção de língua como interação. Ela é, na verdade, um exemplo de atividade baseada na concepção de língua como instrumento de comunicação, para a qual a correção linguística é algo a ser perseguido, pois se acreditava que, após um período em que a criatividade do aluno foi valorizada, ele deveria voltar a submeter-se às normas linguísticas e estruturas textuais para ter um bom desempenho na produção de texto. Nessa perspectiva, não há espaço para a formação do estudante como sujeito, sendo seu papel o de reproduzidor passivo de modelos apresentados pelo professor.

Identificamos no exemplo 17 a intenção do CAp de averiguar se os estudantes têm domínio de normas gramaticais, sendo capazes de corrigir o texto dado, o que remete a uma imagem do tipo de aluno que a instituição pretende admitir.

Temos, portanto, um exemplo claro de embate entre concepções de língua, pois, enquanto, por um lado, a expressão *Produção de Texto* remete à concepção de língua como interação, por outro, a proposta da atividade tem, de forma subjacente, a concepção de língua como instrumento de comunicação. Isso nos faz pressupor que existe um movimento de tentativa de absorção, no processo seletivo, das novas teorias linguísticas acerca do ensino de língua, mas, na prática, elas nem sempre são concretizadas.

Ademais, a inserção de uma atividade de escrita como a que acabamos de analisar em P2004 é reveladora do conflito teórico vivido pelos elaboradores da prova em questão. Para compreender melhor esse conflito, é preciso relacionar a “pseudo”

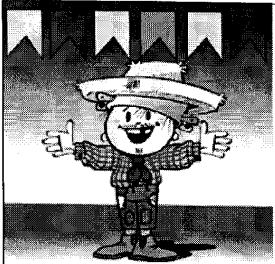
prática discursiva em foco com as atividades de leitura, gramática e análise linguística presentes em P2004. Das 8 questões de leitura, 50% são desenvolvidas com base na concepção de língua como interação (questões 1, 3, 5 e 8) e os outros 50% a partir da noção de língua como instrumento de comunicação (questões 2, 6, 7 e 11). No que se refere às atividades de gramática e análise linguística, encontramos 3 itens, dos quais 66,67% (questões 4 e 10) são construídos numa perspectiva interacionista e os outros 33,33% (questão 9) estão baseados na concepção de língua como expressão do pensamento.

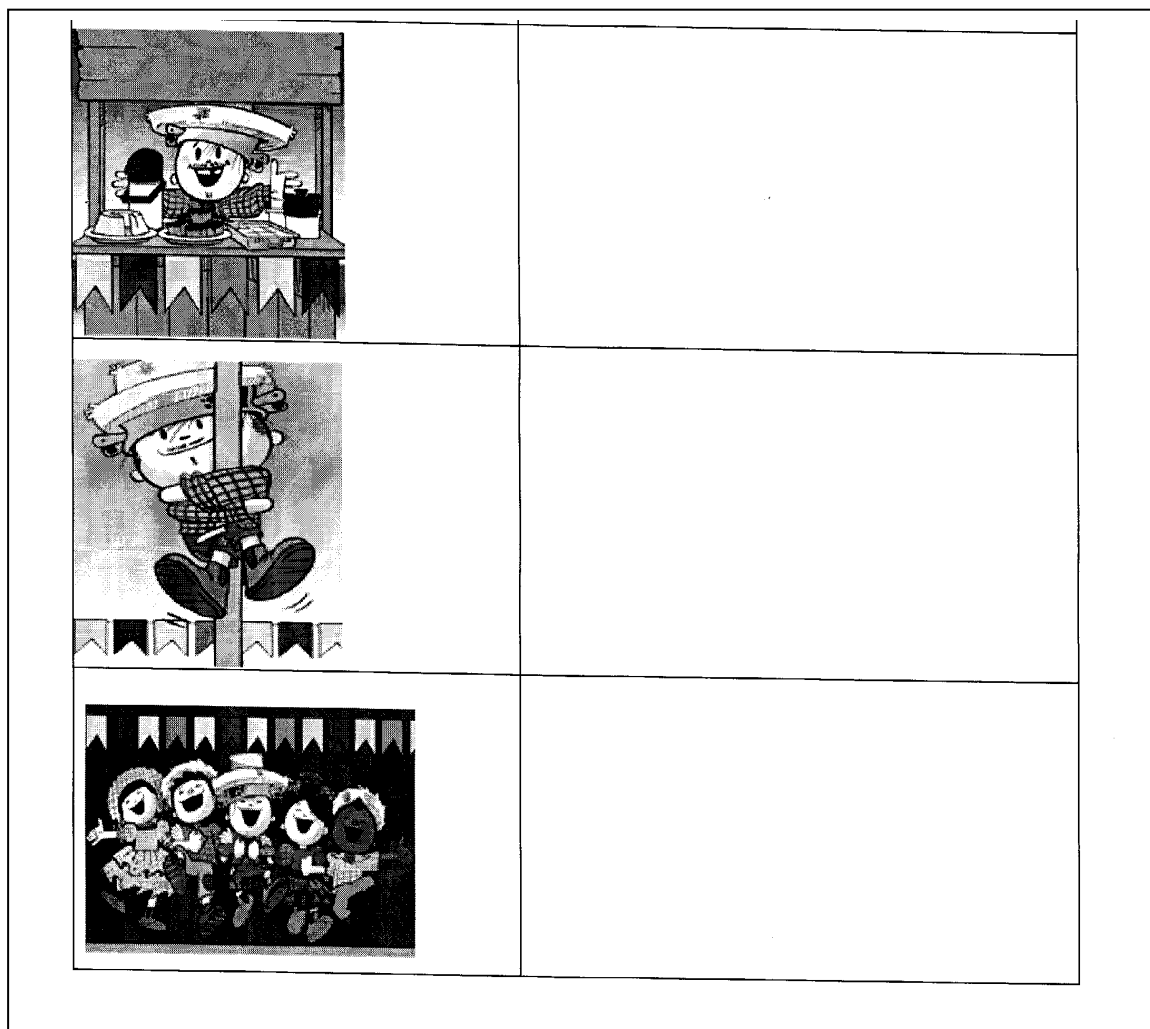
Temos, portanto, numa mesma prova, questões desenvolvidas a partir de concepções de linguagem distintas, o que nos permite deduzir que, nos modelos de contexto dos elaboradores da prova, mais do que uma tensão ou conflito entre tais concepções, há uma tentativa de conciliação de tais propostas, das quais eles aproveitam o que consideram relevante para examinar os conhecimentos dos estudantes em Língua Portuguesa.

Outro exemplo de atividade de escrita com base na concepção de língua como instrumento de comunicação que nos chamou a atenção foi o encontrado na Q12 de P2006. Nesse caso, os alunos são levados a escrever a partir de gravuras que fazem referência às festas juninas. Os estudantes devem resumir o que cada uma das figuras lhes sugere. Vejamos:

Exemplo 18 – P2006 – Q12

As gravuras desta página estão relacionadas com uma festa alegre e participativa da nossa cultura, na qual as pessoas costumam soltar balões. Agora, para cada gravura, escreva uma frase resumindo o que ela lhe sugere.

	
---	--



A proposta de escrita em P2006 não pode ser denominada de prática discursiva. Isso porque, para a construção do que se solicita aos estudantes, não há a apresentação das condições de produção e circulação do texto, e não poderia haver, pois a proposta a ser desenvolvida pelos estudantes não resultaria num texto. Nesse caso, os alunos devem demonstrar as suas habilidades de produzir frases a partir da leitura de gravuras.

Essa atividade, na verdade, lembra as composições desenvolvidas no contexto escolar no século XIX e início do século XX. Segundo Bunzen (2005, p. 56), “fazer composição significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos modelos apresentados pelo professor”. Também Pedrosa (2006) aponta essa tendência no desenvolvimento das composições. Entretanto, percebemos que a atividade em foco não se resume a uma simples composição, mas a uma forma de avaliar a capacidade dos estudantes de codificar mensagens a

partir de textos não-verbais. Para fazer tal afirmação, baseamo-nos no enunciado da questão que diz “Agora, para cada gravura, escreva uma frase, resumindo o que ela lhe sugere.” O aluno deve, portanto, resumir a informação trazida pelas gravuras. Assim, a atividade de escrita está atrelada a uma decodificação da mensagem das figuras, o que significa que a questão em foco foi desenvolvida com base na concepção de língua como instrumento de comunicação.

O que nos chama a atenção nesse exemplo é o fato de ele ter sido desenvolvido no ano de 2006, período em que as teorias interacionistas da linguagem já haviam sido amplamente divulgadas e, acreditamos, debatidas dentro do próprio CAp, já que este tem importante papel na formação dos licenciandos da UFPE. Embora a interpretação das gravuras exija dos estudantes a utilização de seus conhecimentos pessoais e sociais, a prática da escrita é extremamente mecânica, limitando-se à simples elaboração de frases sem que isso se constitua numa verdadeira prática discursiva. Sendo essa a única atividade de escrita de P2006, mais uma vez, deduzimos que os modelos de contextos dos elaboradores da prova ainda consideram como relevante a produção de texto nos moldes da concepção de língua como instrumento de comunicação.

5.3.3 A prática da escrita no contexto da língua como interação

Na perspectiva da língua como interação, a atividade de escrita é vista como forma de prática social, na qual os interactantes agem uns sobre os outros. Assim, a sua construção só é possível se levadas em consideração as condições de produção e circulação do texto. Segundo Fairclough (2007), os textos são desenvolvidos com certas características por conta dos contextos sociais em que são construídos. Considerando o papel do contexto na interação verbal, assumimos, neste trabalho, que ele é resultado de uma construção subjetiva, única, dos sujeitos envolvidos na interação (VAN DIJK, 2010, 2012).

Dessa forma, as propostas de escrita numa perspectiva interacionista devem apresentar, além da definição do gênero a ser construído, as suas condições de produção e circulação, pois, sendo a língua dialógica por natureza, a escola não

pode continuar a ensinar os alunos a escrever apenas para serem corrigidos por seus professores. Em nosso *corpus*, as únicas atividades que demonstram respeitar o caráter dialógico da linguagem foram encontradas em P2002, P2003 e P2008.

Destacamos, inicialmente, o exemplo que aparece em P2002 que, curiosamente, é denominado de “redação”, apesar de se tratar de uma proposta de cunho interacionista. A atividade está inserida na narrativa especialmente desenvolvida para a construção das questões da prova, a qual traz personagens que realizam diversas tarefas escolares, por meio de um trabalho em grupo proposto por uma das professoras do CAp. Além disso, uma dessas personagens, Pedro, ganhou um celular de sua avó, o que influenciou o seu comportamento. Vejamos como a questão foi elaborada no exemplo 19:

Exemplo 19: P2002 - Redação⁴⁴

REDAÇÃO

Capítulo 4

Tomando por base a história, complete as lacunas com informações relacionadas ao tema da pesquisa: meios de comunicação. Crie um título adequado para o texto e obedeça ao limite de linhas fornecido.

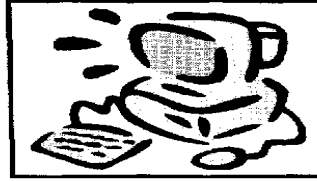
Título

Pedro chegou da escola, guardou seu material, mas continuou com o celular na cintura. Aliás, desde que ganhara aquele presente da vó, ele tinha se esquecido de tudo: brincadeira, passeios, futebol e até os jogos no computador.

Ao entrar no seu quarto, levou um susto. Na tela do computador estava escrita uma mensagem muito malcriada.

⁴⁴ A proposta de redação não aparece numerada no contexto de P2002.

Pedro, seu ingrato, _____



Depois de ler o que estava escrito, Pedro refletiu muito e chegou à conclusão de que havia trocado “velhos amores” pelos novos. E isso não estava certo. Resolveu, então, acalmar o seu velho amigo, escrevendo uma mensagem carinhosa na tela.

Meu amigo, li sua mensagem e _____

Tudo isso fez Pedro concluir que _____

Por isso, _____

A atividade proposta no exemplo 19, como já dissemos anteriormente, embora seja denominada de redação, está distante dos exercícios artificiais de escrita aos quais os estudantes são constantemente submetidos no cotidiano escolar. Com uma introdução em que se solicita ao aluno que complete as lacunas da prova, os elaboradores da questão, na verdade, propõem uma atividade relacionada à concepção de língua como interação, justamente pelo fato de considerar seu caráter dialógico, o qual é explorado na prova como uma prática social. Para isso, são descritas as condições em que Pedro, personagem da história desenvolvida na prova, encontra uma mensagem na tela do computador (o que nos leva a deduzir que seja um e-mail) e decide respondê-la.

O papel do aluno que participa do processo seletivo do CAP é criar tanto a mensagem de Pedro quanto a de seu amigo, estabelecendo entre eles um diálogo, no qual um age sobre o outro. Tendo em vista as limitações que o contexto situacional do processo seletivo impõe à construção de uma atividade efetivamente interativa, consideramos o exemplo em foco uma demonstração de que, nos modelos de contexto dos elaboradores da prova, a atividade de escrita é considerada uma prática discursiva, para a qual é fundamental a apresentação das condições em que ela ocorre, o que fornece para o estudante alguns recursos para a construção do texto.

Evidentemente, a troca de mensagens entre as personagens do exemplo 19 é uma simulação de uma prática discursiva real, mas, no contexto de sala de aula, frequentemente, é necessária a construção de simulações já que, a partir do momento em que um gênero não escolar é transposto para a sala de aula, tornando-se, portanto, um objeto de ensino, as suas condições de produção são adaptadas à situação pedagógica.

Assim, levando em consideração as devidas limitações de uma produção de texto num processo seletivo, consideramos que a proposta de escrita no exemplo 19 revela um novo olhar dos elaboradores da prova sobre a atividade de escrita na escola, a qual deve se aproximar das verdadeiras práticas discursivas que desenvolvemos em sociedade.

É importante destacar ainda que, embora a atividade de escrita apresente quadros com linhas e expressões que devem ser tomadas para a construção do texto, o que, sem dúvida alguma ajuda o aluno a organizá-lo, não há uma fórmula pronta e acabada para a mensagem a ser desenvolvida. Assim, o aluno não é visto como um ser passivo que deve apenas se adequar a um esquema preestabelecido. Cabe a ele criar o diálogo entre as personagens, utilizando as estratégias que considerar mais adequadas para o sucesso da interação.

Interessante é observar que a proposta em foco está inserida numa prova em que a maior parte das questões de leitura são desenvolvidas na perspectiva da língua como

código e as questões que exploram os elementos linguísticos são todas construídas com base nessa mesma noção de língua. Temos, mais uma vez, a demonstração de que, nos modelos de contexto dos elaboradores da prova, as práticas discursivas de leitura, produção de texto e análise linguística não se transformaram completamente, assumindo ora características interacionistas ora peculiaridades da língua tomada como um código. Isso nos leva a constatar que o processo de transformação pelo qual o professor passa não é aquele em que se negam completamente os conhecimentos e as práticas construídos em sua vivência do cotidiano. Tais conhecimentos e práticas, parece-nos, quando confrontados com novos conhecimentos e realidades são avaliados e mantidos, caso o professor os considere relevantes para a sua prática pedagógica, ou ainda se o contexto social em que ele está inserido obrigá-lo, mesmo que indiretamente, ou são transformados se isso trazer maior benefício para a sua prática pedagógica.

Encontramos um outro exemplo que considera o caráter interacionista da linguagem na Q12 de P2008. Nesse caso, após a leitura do trecho de uma reportagem sobre as cidades de Recife e Olinda, o aluno é convidado a escrever uma carta ao jornal que publicou o texto, para comentá-lo e apresentar sugestões de novos temas a serem debatidos em outras publicações. Vejamos a elaboração da questão no exemplo 20 a seguir:

Exemplo 20: P2008 – Q12

Escreva, no máximo em 10 linhas, uma carta ao jornal responsável pela publicação do texto *Quem faz do Recife e Olinda cidades melhores*. Na sua carta, você deve:

- (a) Apresentar-se como leitor;
- (b) Relatar o conteúdo da matéria resumidamente;
- (c) Apresentar sugestões de temas para novas publicações, considerando o conteúdo do texto lido.

No exemplo 20, mais uma vez, temos uma proposta que apresenta a atividade de escrita como uma prática discursiva, na qual o estudante deve assumir o papel de leitor da matéria *Quem faz do Recife e Olinda cidades melhores*, para comentá-la numa carta dirigida ao jornal. Diferentemente do que encontramos nos exemplos 17

(página 211) e 18 (página 214), o estudante aqui é instigado a assumir um papel comunicativo para comentar o texto lido.

Além disso, na proposta da atividade, temos a definição clara do gênero a ser produzido, o que permite ao estudante resgatar em sua memória episódica a configuração estrutural que o texto deve assumir. Esta não é prejudicada pelas orientações apresentadas nas alternativas (a), (b) e (c), que, em lugar de determinar a ordem estrutural do texto, fornecem aos candidatos pistas de como eles podem construir uma carta na qual comentem o texto lido, fazendo sugestões de novas pautas para o jornal. Além de ajudar o estudante a desenvolver o seu texto, tais alternativas exploram a relação de intertextualidade que normalmente se constitui na produção dos mais variados textos devido ao caráter dialógico da linguagem. É com base nessa relação que o estudante, enquanto leitor da matéria, pode se posicionar como sujeito que tem algo a dizer sobre as informações apresentadas no texto lido.

Mais uma vez inferimos que, nesse caso especificamente, os elaboradores da proposta de produção de texto consideram relevante fazer com que os estudantes assumam uma postura ativa diante da atividade de escrita, usando-a para agir em sociedade, de forma que possam se posicionar como sujeitos sociais. Isso, sem dúvida alguma, representa uma mudança substancial nos modelos de contexto dos professores que construíram a prova a respeito da atividade de escrita, que passa a ser considerada uma prática discursiva histórica e socialmente situada.

Ao considerar a questão em foco na sua relação com as atividades de análise da língua e de leitura em P2008, constatamos que, no conjunto, elas se encontram em sintonia, pois tanto as atividades de leitura quanto as de análise linguística são, predominantemente, desenvolvidas numa perspectiva interacionista, embora questões com foco no código linguístico ainda sejam encontradas. Mas se compararmos a realidade de P2002 e P2008, é perceptível que, apesar do movimento de resistência das tendências tradicionais de estudo da língua, a perspectiva interacionista começa a ser mais explorada no contexto do processo seletivo do CAp.

Vejam agora uma discussão panorâmica sobre as atividades de escrita apresentadas nas provas de nosso *corpus* para que possamos ter uma visão geral sobre os movimentos de transformação e resistência nas propostas de produção de texto do processo seletivo do CAp.

5.3.4 Questões de escrita no período de 1989 a 2009

Diferentemente do que fizemos com as atividades de leitura, gramática e análise linguística, não são os dados estatísticos sobre esses tipos de questões que comentamos aqui. No caso das atividades de escrita, muito mais do que a quantidade, é a sua natureza o que importa analisar. Isso se justifica pelo fato de as provas do nosso *corpus*, quando contemplam a atividade de escrita, trazerem apenas uma proposta de produção de texto. Historicamente, a atividade de escrita tem sido vista como aquela que exige dos estudantes um tempo maior para a elaboração do texto (FERNANDES, 2006), o que poderia ser prejudicado caso houvesse, num mesmo exame, mais de uma proposta de produção de texto a ser construído.

Assim, nas provas do processo seletivo do CAp, quando há produção de texto, esta se resume a uma questão a partir da qual o estudante deve construir frases ou texto. No conjunto do nosso *corpus*, como já informamos em 5.3, apenas 10 das 17 provas apresentam alguma atividade de escrita. Vejamos isso mais detalhadamente na tabela a seguir:

Tabela 3: Proposta de escrita e suas condições de produção e circulação

PROVA	PROPOSTA DE ESCRITA	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO
P1989	Não há.	
P1990	Não há.	
P1992	Não há.	
P1995	Não há.	
P1997	Produção de frase interrogativa.	Não há.
P1998	Não há.	
P1999	Não há.	
P2000	Não há.	
P2001	Produção de frases interrogativa e exclamativa.	Não há.
P2002	Produção de mensagem (e-mail).	Há contextualização das condições de produção e circulação da mensagem.
P2003	Produção de carta.	Joana, após a leitura de uma notícia

		sobre o tráfico de animais, decide escrever uma carta de reclamação ao ministro do Meio Ambiente. O aluno deve elaborar a carta. Condições de produção e circulação parcialmente apresentadas.
P2004	Reescrita de texto para corrigi-lo.	Não há.
P2005	Produção de perguntas e respostas	Propõe-se que o aluno imagine que perguntas faria a Luciene, personagem de um dos textos lidos na prova, caso ela visitasse a sua escola. O estudante deve também construir as respostas. Não há, portanto, apresentação das condições de produção e circulação das frases.
P2006	Produção de frases.	Não há.
P2007	Produção de texto com base em estrutura apresentada.	Não há.
P2008	Produção de carta.	Há uma contextualização na qual o aluno, como leitor de trecho de uma reportagem, deve escrever uma carta ao jornal na qual comente o texto e proponha novas pautas para o JC Online.
P2009	Produção de crônica com estrutura definida.	Não há.

Como se pode notar na tabela 3, das atividades de escrita encontradas em nosso *corpus*, apenas cinco solicitam efetivamente a construção de textos (P2002, P2003, P2007, P2008 e P2009). Destas, somente quatro têm o gênero definido e apenas três possuem as condições de produção e circulação total ou parcialmente apresentadas. Com base nisso, podemos afirmar que, no que se refere à questão da produção de texto no processo seletivo do Cap, no período de duas décadas, ainda persistem as orientações oriundas da concepção de língua como código, para a qual o aluno deve demonstrar conhecimento sobre estruturas linguísticas e textuais aprendidas até a 4ª série/o 5º ano do Ensino Fundamental.

Por essa razão, é solicitada a construção de frases interrogativas e exclamativas, nas quais os alunos podem demonstrar conhecer o seu processo de construção; além disso, são exigidos textos a serem produzidos com base em estruturas preestabelecidas, as quais devem ser dominadas pelos estudantes. Como nesses tipos de tarefas não há a apresentação das condições de produção e circulação do texto, podemos admitir que a sua avaliação recai sobre aspectos linguísticos e textuais, como a correção gramatical e o respeito à estrutura formal de cada atividade de escrita.

Apesar disso, os exercícios de produção de texto que aparecem no *corpus* demonstram que os elaboradores já têm conhecimento sobre teorias interacionistas da linguagem e, sempre que julgam relevante, propõem atividades que estejam próximas de práticas discursivas reais, considerando suas condições de produção e circulação. No entanto, no período analisado neste trabalho, essa não era ainda uma prática comum do processo seletivo do Cap.

Com base no que discutimos até aqui sobre as atividades de leitura, gramática e análise linguística e escrita, podemos inferir que, nos modelos de contextos dos elaboradores do CAP, o aluno a ser admitido na instituição deve constituir-se como sujeito, sem se esquecer de valorizar a tradição, demonstrando conhecimentos sobre o código linguístico, com foco, sobretudo, em sua correção linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transformações no ensino de Língua Portuguesa têm sido defendidas já há algumas décadas. Na verdade, o olhar sobre a história do ensino de língua mostra que este se encontra em constante mudança, quer por decisões governamentais, quer por pressões sociais. Nesse contexto histórico, as atividades de linguagem trabalhadas em sala de aula têm sofrido alterações. Nesta pesquisa, interessamo-nos por compreender um pouco a natureza desse processo, a partir da análise de um conjunto de provas de seleção para a 5ª série/o 6º ano do Ensino Fundamental do CAp.

Tendo em vista que o nosso *corpus* foi constituído por provas, sentimos a necessidade, inicialmente, de definir se ele deveria ser considerado, em nosso trabalho, uma forma de avaliação. Para isso, foi indispensável realizar uma discussão, numa perspectiva sócio-histórica, sobre a natureza da avaliação no contexto educacional. Após uma breve reflexão a respeito do tema, com destaque para os diversos formatos de avaliação na escola, pudemos constatar que o processo seletivo mantém traços de um sistema avaliativo desenvolvido no início do século XX, quando era evidente a preocupação com a quantificação do conhecimento dos estudantes para, assim, classificá-los entre si. Entretanto, com base nas recentes discussões sobre a temática, que apontam a necessidade de se acompanhar o processo de construção do conhecimento dos estudantes, a seleção, como mostramos, distancia-se do que conhecemos atualmente por avaliação, sendo apenas um mecanismo utilizado por diversas instituições de ensino, dentre outras, para escolher os sujeitos que farão parte de seu corpo.

Assim, no contexto do processo seletivo do CAp, decidimos por investigar as atividades de leitura, escrita e gramática/análise linguística das provas aplicadas no período de 1989 a 2009. A análise ocorreu tendo como ponto de partida a discussão sobre as concepções de linguagem subjacentes às questões das provas, e guiada pelos seguintes objetivos (1) descrever a natureza das transformações pelas quais as atividades de linguagem passaram durante o período em foco, (2) apontar a

noção de ensino de língua assumida pelo CAp e (3) indicar o perfil de aluno que a instituição espera admitir em seu corpo discente.

Para realizar essa empreitada, recorreremos, em primeiro lugar, a uma discussão sócio-histórica sobre as atividades de leitura, escrita e gramática/análise linguística no contexto das três concepções de língua que estiveram presentes no ensino de língua, desde que o português no contexto educacional se tornou obrigatório no Brasil. Tais concepções são: língua como expressão do pensamento, língua como instrumento de comunicação e língua como interação. Essa discussão foi bastante importante, pois nos permitiu compreender as razões que levaram à mudança e à manutenção de certas características das práticas discursivas em sala de aula.

Em segundo lugar, utilizamos aportes teóricos da ACD que nos permitiram compreender as mudanças em sociedade como resultado de uma relação dialética entre discurso e sociedade. Assumimos com van Dijk (2012) que tal relação não ocorre de forma direta e as transformações sociais acontecem com base na tríade discurso-cognição-sociedade. Isso significa que os discursos e as práticas sociais se influenciam mutuamente, mas por intermédio de um elemento cognitivo denominado de modelo mental e, no caso das práticas discursivas, de modelo de contexto.

Foi a teoria de van Dijk (2012) sobre os modelos de contexto que tomamos como base para a nossa investigação, mostrando a natureza das transformações das atividades de leitura, escrita e gramática/análise linguística presentes em nosso *corpus*. Segundo essa teoria, não existe uma influência direta entre sociedade e discurso, o que não significa que isso não aconteça. Ela ocorre, mas sempre mediada por um fator cognitivo, como uma interface que possibilita a relação entre tais elementos. Essa interface traz o sujeito para o centro do debate sobre a mudança social, já que esta, segundo van Dijk, só ocorre por meio das transformações dos modelos mentais de cada indivíduo.

A descrição dos modelos de contexto, uma espécie de modelo mental aplicado às práticas discursivas, ajudou-nos a analisar o *corpus* de nossa pesquisa. Sendo tais modelos construções cognitivas, a investigação ocorreu por meio de suas categorias, as quais, segundo van Dijk (2012), são mais ou menos fixas: cenário

(tempo e lugar), participantes (com seus papéis e relações), ações, objetivos e intenções, e distribuição do conhecimento. Foi a partir da discussão de tais elementos que realizamos a análise das provas do processo seletivo do CAp, o que nos permitiu constatar que as atividades de leitura, escrita e gramática/análise linguística se encontram num processo de transformação, mas também de manutenção de paradigmas de ensino considerados, muitas vezes, ultrapassados por pesquisadores e professores da área de Língua Portuguesa.

No que se refere à prática de leitura, os dados de nosso *corpus* indicam que esta, no período de 1989 a 2009, tem sido desenvolvida com base nas três concepções de linguagem apontadas acima. A primeira delas, a noção de língua como expressão do pensamento, no entanto, aparece em apenas algumas das provas que analisamos, concentrando-se praticamente na década de 1990. Isso nos permite concluir que, nos modelos de contexto dos elaboradores das provas em foco, a leitura como forma de identificação do pensamento do autor ou como meio de aprendizagem de conteúdos instrutivos perdeu sua relevância, dando lugar ao exame de habilidades de leitura dos estudantes numa outra perspectiva. Esta, pelo que investigamos, tem ocorrido em duas direções distintas: 1) no exame da capacidade dos estudantes de reconhecer informações do texto, sobretudo, explícitas e 2) na averiguação da capacidade dos alunos de (re)elaborar o sentido do texto. São atividades que têm subjacentes as concepções de língua como instrumento de comunicação e como interação, respectivamente.

A análise dos dados sobre a leitura nos permite afirmar que de 1989 a 2009, a banca examinadora tem considerado relevante explorar a leitura como uma forma de prática social, o que tem sido indicado pelo progressivo aumento de questões construídas nessa perspectiva. Entretanto, as provas evidenciam que as habilidades de leitura trabalhadas com base na noção de língua como código não perderam seu espaço totalmente. Isso nos permite pressupor que, embora os modelos de contextos dos elaboradores das questões estejam em processo de transformação, existe um movimento pela manutenção de atividades de leitura realizadas numa perspectiva tradicional, com foco na identificação de informações na superfície do texto.

Esses elementos indicam que o aluno a ser admitido no CAp, no que diz respeito à atividade de leitura, é aquele de quem se espera uma atitude ativa, consciente de seu papel social, que reelabora o sentido do texto, mas, ao mesmo tempo, capaz de saber se submeter ao que está escrito e às normas sociais.

No que diz respeito às atividades de gramática e análise linguística, é importante destacar que, nas provas que analisamos, as concepções de língua como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação exercem forte influência nas atividades sobre a língua. Isso nos permitiu concluir que, para o CAp, o aluno a ser admitido pela instituição deve ter conhecimento explícito sobre regras, normas e classificações da gramática tradicional.

Entretanto, a forma como tais conhecimentos foi explorada no período de 1989 a 2009, não seguiu um único padrão, o que indicou um processo de transformação nas questões produzidas para as provas do processo seletivo. No que se refere aos itens desenvolvidos com base na concepção de língua como expressão do pensamento, constatamos que estes eram construídos a partir de frases isoladas, normalmente criadas artificialmente para a análise descontextualizada de aspectos linguísticos. Durante a década de 1990, esse tipo de questão começou a perder espaço para aquelas construídas a partir de textos concretos (tais como fábulas, contos, anúncios etc.) e advindas de uma concepção de língua como instrumento de comunicação. Assim as frases isoladas passaram a ser substituídas por textos autênticos, mas a análise dos elementos linguísticos continuou a ser feita numa perspectiva totalmente tradicional, com identificação de recursos da língua no texto, seguida de classificações com base na gramática normativa.

No início da primeira década deste século, foi essa última perspectiva de análise de língua que prevaleceu, até que, a partir de 2004, de forma mais regular, as questões de análise linguística começaram a ser exploradas nas provas, indicando um novo movimento de transformação nas atividades de reflexão sobre a língua. Entretanto, esse processo de mudança, desde então, tem sido acompanhado por um movimento de resistência de questões construídas numa perspectiva tradicional, as quais são exploradas no nível do texto ou da frase. Tal realidade nos permite afirmar que, nos modelos de contexto dos elaboradores das provas do processo seletivo em

foco, o aluno a ser admitido pelo CAp é visto como um indivíduo que deve refletir ativamente sobre a linguagem, mas, ao mesmo tempo, deve dominar regras e classificações da gramática normativa, o que ainda é considerado bastante relevante para a instituição.

No que diz respeito à atividade de escrita no processo seletivo do CAp, é importante destacar que ela se tornou comum apenas na primeira década do século XX. Esse dado nos levou a deduzir que as novas teorias sobre o ensino de produção de texto começaram a influenciar os modelos de contexto dos elaboradores das provas, os quais passaram a ver como relevante a presença desse tipo de atividade em tais exames.

Ao analisar as provas, pudemos perceber que, de uma maneira geral, a banca responsável por sua elaboração não considera a atividade de escrita numa perspectiva da língua como expressão do pensamento. Isso foi confirmado pelo fato de não termos encontrado nenhuma atividade de escrita que estivesse baseada unicamente em tal noção de língua.

Por outro lado, as propostas de escrita desenvolvidas com base na concepção de língua como instrumento de comunicação predominaram no *corpus* em análise. Muitos dos enunciados de tais questões demonstram um interesse por examinar a capacidade dos estudantes de elaborar frases interrogativas ou exclamativas e construir textos com base em estruturas preestabelecidas, teoricamente aprendidas até a 4ª série/o 5º ano do Ensino Fundamental.

Encontramos também algumas atividades de produção de texto propostas a partir da concepção de língua como interação, com marcas de uma atividade de escrita como prática social. Isso demonstra que os elaboradores das provas possuem conhecimento sobre as teorias interacionistas que orientam um ensino de produção de texto como prática social. Entretanto, o número reduzido de questões nessa perspectiva nos permite afirmar que, em seus modelos de contexto, os professores responsáveis pela elaboração das provas consideram mais relevante avaliar o conhecimento dos estudantes sobre as estruturas textuais preestabelecidas,

focalizando também a avaliação de elementos linguísticos, com base numa tradição de ensino de língua até então vigente.

A partir da análise desenvolvida nesta pesquisa, podemos afirmar que as três concepções de língua aqui discutidas continuam a orientar as atividades de leitura, escrita e gramática/análise linguística do processo seletivo do CAp, com destaque ora para uma ora para outra. Essa informação nos leva a afirmar que a noção de ensino de língua adotada pela instituição não está fundamentada num único paradigma, mas numa inter-relação de modelos de ensino tanto novos quanto tradicionais. Isso se reflete nas provas do processo seletivo em foco que indicam um movimento de transformação, mas também de manutenção de atividades tradicionais nos modelos de contexto dos elaboradores responsáveis pelos exames analisados.

É importante destacar, no entanto, que a discussão realizada nesta pesquisa é apenas uma parte do que o processo seletivo oferece em termos de dados a serem analisados. Muito mais seria feito com uma ampliação do *corpus*, no qual poderiam ser inclusos outros programas das provas, entrevistas com os elaboradores dos exames ou com os alunos que a eles se submeteram, ou mesmo as respostas dos estudantes aos testes. Isso permitiria o lançamento de diferentes olhares sobre o mesmo objeto, ou seja, um outro conjunto de dados ampliaria as possibilidades de descrições de diversas percepções sobre o processo seletivo em foco.

Podemos afirmar que tais percepções apontariam para a necessidade de se repensar a própria seleção desenvolvida pelo CAp, já que esta, num contexto de uma sociedade inclusiva, apresenta, ano após ano, maior dificuldade de funcionar adequadamente, não mais se sustentando com o mesmo formato definido há décadas atrás.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, M. **A crise dos Colégios de Aplicação**. 2010. Disponível em: <<http://www.advivo.com.br/blog/luisnassif/a-crise-dos-colegios-de-aplicacao>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução de Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

BARBOSA, J. S. **Grammatica philosophica da Lingua Portugueza ou principios de grammatica geral applicados à nossa linguagem**. Lisboa : Academia Real das Sciencias, 1822. Disponível em: <<http://purl.pt/128/1/p1.html>>. Acesso em: 01 abr. 2012.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Franteschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 25-67.

_____. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 4, n. 24, nov./dez. 1998. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. DE O.; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 28-47, maio/ago. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE20/RBDE20_04_ANTONIO_-_ANA_MARIA_E_KARINA.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2012.

BESERRA, N. da S. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 45-59.

BONNIOL, J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação: textos fundamentais**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2012.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares da Língua Portuguesa**: 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 117-126.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-162.

_____. **Livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso. 2005. 170 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Versão digital.

COUTO, M. A. Gramática e teorização linguística em Portugal: a Gramática Filosófica de Jerónimo Soares Barbosa. **Revista Galega de Filoloxía**, La Corunha, n. 5, p. 11-31, 2004. Disponível em: <<http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/2613/1/RGF-5-1-def.pdf>>. Acesso em 01 abr. 2012.

CUNHA, A. F. da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

DAVIES, N. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UNB, 2001.

_____. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica do discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

FARACO, C. A. Estudos pré-sassurianos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 3 v. p. 27-52.

FALCONE, K. **(Des)legitimação**: ações discursivo-cognitivas para o processo de categorização social. 2008. 684 p. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-

Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Versão digital.

FAVERO, L. L. **A política lingüística na América Latina colonial e as línguas gerais**. Apresentação de Trabalho na Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em <www.illf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG64.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2012.

FERNANDES, D. Dos fundamentos e das práticas. Da avaliação como medida à avaliação formativa alternativa (AFA). In: **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa: Texto: Editores, 2005. p. 55-63.

FERNANDES, G. **Composição de textos na escola brasileira: em busca de uma história**. Do Ratio Studiorum aos manuais de estilo do final do século XIX. 2006. 156 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15082007-123501/pt-br.php>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

_____. **Livros de redação no Brasil: o começo de uma história**. 2001. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/.../mestradoGiselle.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: UNESP, 1995.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 63-67, 1990.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/36>>. Acesso em: 01 abr. 2012.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997a. p. 39-46.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997b. p. 59-79.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997c. p.127-131.

_____. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GOMES, E. M. L. Avaliação de Língua Portuguesa do Saeb: da leitura ao letramento. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 79-93, maio-ago. 2006. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1286/1286.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2011.

GRACELLI, A. O processo de seleção na universidade brasileira: colocação do problema. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 8, p. 28-34, 1983. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/71.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2011.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Haidar, M. L. M. **O Ensino secundário no Brasil Império**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KLEIMAN, A.. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004. Disponível em: http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art01.pdf.. Acesso em: 23 mar. 2012.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LAKATOS, I. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica. In: LAKATOS, I. MUSGRAVE, A. (Orgs.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. Tradução por Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1979. p. 109-243.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. Tradução de Juarez Guimaraes e Suzanne Felicie Lewy. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, R. C. G. **Uma análise dos exames de admissão ao secundário (1930-1970): subsídios para a história da educação matemática no Brasil**. 2002. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MALUF, M. M. B. Sistema nacional de avaliação da educação básica no Brasil: análise e proposições. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 14, p. 5-38, jul.-dez.1996. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1195/1195.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2011.

MARCUSCHI, B. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-74.

_____. **As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor**. 2004. 252 p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Versão digital.

_____. Avaliação da Língua Portuguesa: pressupostos básicos. In: MARCUSCHI, B. (Org.). **Formação do educador, avaliação e currículo**. Recife: Editora da UFPE, 1999. p. 163-183.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; Bezerra, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002a. p. 48-61.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002b. p. 19-36.

_____. Aspectos da questão metodológica na análise verbal: o *continuum* qualitativo-quantitativo. **Revista da Aled**, v. 1, n. 1, p. 16-32, 2001. Disponível em: <<http://aledportal.com/wp-content/themes/aled/descargas/1.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

MARCUSCHI, B.; LEAL, T. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007. In: VAL, M. da G. Costa (Org.). **Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2009. p. 127-150.

MARCUSCHI B; VIANA, M. Dimensão social da Língua Portuguesa e avaliação de rede. In: MARCUSCHI, E.; SOARES, E. (Orgs.). **Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade**. Recife: Editora da UFPE, 1997. p. 25-68.

MENDONÇA, M. R. de S. Análise linguística: por que e como avaliar. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-109.

_____. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MONFREDINI, T. M. **A linguística na escolarização do português**: referências de uma obra didática construída entre 1965 e 2002. 2005. 175 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Versão digital.

NEDER, M. L. C. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. **Polifonia**, UFMT, v. 00, p. 71-89, 1993. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/165.pdf>>. Acesso em 01 abr. 2012.

NEVES, M. H. de M. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: UNESP, 2002.

OLIVEIRA, C. B. R. **Coletânea de composições para cursos Primário – Secundário – Vestibular**. 3. ed. São Paulo: Editora do Mestre, 1962. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/LEMAD_DH_USP_Coletanea%20de%20Composicoes.pdf> Acesso em: 30 jun. 2012.

PEDRO, E. R. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica do discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

PEDROSA, M. C. N. S. **As atividades de produção textual escrita em livros didáticos de português**: caminhos e descaminhos na formação de produtores de textos. 2006. 230 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Versão digital.

PERFEITO, A. M. Concepções de Linguagem e Análise Linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. p. 824-836. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. **Orientações teórico-metodológicas – Ensino Fundamental**. Língua Portuguesa – 1ª à 8ª série. Recife SEDUC, 2008a. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/750/lingua_portuguesa_01.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. **Orientações teórico-metodológicas – Ensino Fundamental**. Língua Portuguesa – 1º ao 9º ano. Recife SEDUC, 2008b. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/750/lingua_portuguesa_02.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2012.

POPPER, K. **Conjecturas e refutações**. Tradução de Sérgio Bath. Brasília: Editora da UNB, 1982.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 3 v. p. 353-392.

_____. A leitura errada existe. In: Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo, XIX, 1994, Bauru (SP). **Anais do Seminário do GEL**. Bauru (SP): UNESP, 1990. p. 558-564.

_____. Ainda a leitura errada. In: Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo, XX, 1991, Franca (SP). **Anais do Seminário do GEL**. Franca (SP): Unifran, 1991. p. 717-724.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. 248 p. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/tese21.html>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

REINALDO, M. A. G. M. A orientação para produção de texto. In: Dionisio, A. P.; Bezerra, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 89-101.

RESENDE, V.de M.; RAMALHO, V. **Análise crítica do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.

RIBEIRO NETTO, A. Consideração sobre avaliação educacional. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 5, p. 5-7, 1982. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/40.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 1982.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. (Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004). Disponível em: <http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf>. Acesso em 30 abr. 2012.

ROJO, R.H.R; CORDEIRO, G. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer (Apresentação). In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

RUIZ, E. M. S. **Livro didático do português: a artificialidade no uso da linguagem**. 1988. 204 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000048414&fd=y>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Tradução de José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- SILVA, G. B. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.
- SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-177.
- _____. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa. História, perspectiva, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-71.
- SUASSUNA, L. **Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação**. 2004. 389 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Versão digital.
- _____. Instrumentos de avaliação em Língua Portuguesa: limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 111-125.
- _____. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- VAL, M. da G. C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 125-152.
- VALENTE, W. R. (Coord.). **Os exames de admissão ao Ginásio 1931 a 1969: arquivos da Escola Estadual de São Paulo**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 2001. 3 CD-ROM.
- VAN DIJK, T. **Discurso e contexto**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. **Discurso e poder**. Tradução de Judith Hoffnagel et al. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Política, ideología y discurso. **Quórum Académico**, Maracaibo (Venezuela), n. 2, v. 2, p. 15-47, 2005a. Disponível em: <<http://www.discursos.org/oldarticles/Politica%20ideologia.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

_____. Ideología y análisis del discurso. **Utopia y Praxis Latinoamericana**, Maracaibo (Venezuela), n. 29, p. 9-36, abr.-jun. 2005b. Disponível em: <<http://www.discursos.org/oldarticles/Ideolog%EDa%20y%20an%20E1lisis%20del%20discurso.pdf>>. Acesso em: 18 jan 2012.

_____. La multidisciplinaridade del análisis crítico del discurso: um alegato em favor de la diversidad. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Eds.) **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003. p. 143-177. Disponível em: <<http://www.discursos.org/oldarticles/La%20multidisciplinadad.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

_____. Algunos principios de una teoría del contexto. **ALED. Revista latinoamericana de estudios del discurso**, Caracas, n. 1, v. 1, p. 69-81, 2001. Disponível em: <<http://www.discursos.org/oldarticles/Algunos%20principios%20de%20una%20teor%EDa%20del%20contexto.pdf>>. Acesso em: 08 jan 2012.

_____. ¿Un estudio lingüístico de la ideología? In: Giovanni Parodi Sweis (Ed.). **Discurso, cognición y Educación. Ensayos en Honor a Luis A. Gómez Macker**. Valparaíso (Chile): Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso, p. 27-42, 1999. Disponível em: <<http://www.discursos.org/oldarticles/Un%20estudio%20ling%FC%EDstico%20de%20la%20ideolog%EDa.pdf>>. Acesso em: 08 jan 2012.

_____. **Ideology**: a multidisciplinary approach. London: Sage, 1998.

_____. Semântica do discurso e ideologia. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica do discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

_____. Opiniones e ideologías en la prensa. In: **Voces y Culturas**. Barcelona, n. 10, p. 9-50, jul.-dic. 1996a. Disponível em: <<http://www.discursos.org/oldarticles/Opiniones%20e%20ideolog%EDas%20en%20la%20prensa.pdf>>. Acesso em: 18 jan 2012.

_____. Análisis del discurso ideológico. **Versión**, UAM-X (México), n. 6, p. 15-43, 1996b. Disponível em: <<http://www.discursos.org/oldarticles/An%20E1lisis%20del%20discurso%20ideol%F3gico.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

_____. Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso. **Semiosis**. Veracruzana, Xalapa, México, n. 5, p. 37-53, jul.-dic., 1980. Disponível em: <<http://www.discursos.org/oldarticles/Algunas%20notas%20sobre%20la%20ideolog%EDa%20y%20la%20teor%EDa%20del%20discurso.pdf>>. Acesso em: 08 jan 2012.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.27, jan.-jun. 2003. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1057/1057.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2011.

_____. Programas de avaliação em larga escala: algumas considerações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 23, p. 93-104, jan.-jun. 2001. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1168/1168.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

_____. Avaliação Educacional: algumas ideias precursoras. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 6, p. 63-70, 1982a. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/52.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

_____. Avaliação Educacional – problemas gerais e formação do avaliador. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 5, p. 9-14, 1982b. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/41.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

_____. **Testes em educação**. 2. ed. São Paulo: Ibrasa; Rio de Janeiro: Fename, 1976.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino: (1931-1961)**. Campinas: Papirus, 1990.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4189/2854>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

ZILBERMAN, R. No começo, a leitura. **Em Aberto**, Brasília, n. 69, p. 12-21, 1996. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

ZOTTI, S. A. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Gráfica FE; HISTEDBR, 2006. p. 1-27. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_102.html>. Acesso em: 19 out. 2011.

ANEXOS

Anexo 1: Programa de Língua Portuguesa para a prova de seleção do CAP em 2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PROGRAMA DAS PROVAS DE SELEÇÃO PARA O INGRESSO NO 6º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE,
ANO 2010.

LÍNGUA PORTUGUESA

1. LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS

- Ler e compreender diferentes textos, considerando:

- gênero e tipologia textual;
- relações entre textos (intertextualidade);
- aspectos do vocabulário;
- relações sintático-semânticas entre unidades do texto;
- tema, ideia principal e ideias secundárias;
- ordenação de ideias e fatos;
- (re) construção de informações explícitas e implícitas do texto.

2. PRODUÇÃO DE TEXTO

- Produzir um texto, num determinado gênero do discurso, considerando:

- situação interativa;
- tema;
- coesão e coerência.

3. ANÁLISE LINGUÍSTICA

- Analisar os aspectos linguístico-textuais, considerando as relações que se estabelecem entre a forma e a construção do sentido nas interações pela linguagem:

- classe de palavras;
- relação sujeito-predicado;
- concordância;
- pontuação;
- ortografia;
- acentuação.

15/09/09
José Carlos Alves de Souza
Diretor
UFPE SIAPE - 2253151

Anexo 2: Programa de Língua Portuguesa para a prova de seleção do CAP em 2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PROGRAMA DAS PROVAS DE SELEÇÃO PARA O 6º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL/2009

LÍNGUA PORTUGUESA

1. LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS

Ler e compreender diferentes textos, considerando:

- gênero e tipologia textual;
- relações entre textos (intertextualidade);
- aspectos do vocabulário;
- relações sintático-semânticas entre unidades do texto;
- tema, idéia principal e idéias secundárias;
- ordenação de idéias e fatos;
- (re) construção de informações explícitas e implícitas do texto.

2. PRODUÇÃO DE TEXTO

Produzir um texto, num determinado gênero do discurso, considerando:

- situação interativa;
- tema;
- coesão e coerência.

3. ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Analisar os aspectos lingüístico-textuais, considerando as relações que se estabelecem entre a forma e a construção do sentido nas interações pela linguagem:

- classe de palavras;
- relação sujeito-predicado;
- concordância;
- pontuação;
- ortografia;
- acentuação.

Handwritten signatures and initials.

Anexo 3: Prova de 1989

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO *Ano: 1989-1990*
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PROVA DE PORTUGUÊS

Nome do Candidato: _____
Número de Inscrição: _____
Prova de Português - dia 04/12/89 às 8:00 horas

Vocabulário (possíveis significados para as palavras usadas no texto).

Anteprojeto - miniatura

Ultra - alguma coisa que passa da medida.

Exemplos : ultraminissaia, ultrajovem.

Competência - responsabilidade.

Relutante - resistente, aquele que não concorda com alguma coisa.

Condescendeu - concordou .

Chinite - chope.

Manducação - ato de comer.

Impassível - " desligado", que não se perturba.

Conjuntura - situação .

Cambaleia - perde a firmeza.

NO RESTAURANTE

Carlos Drummond de Andrade

- Quero lasanha.

Aquele anteprojeto de mulher - quatro anos no máximo, desabrochando na ultraminissia - entrou decidido no restaurante. Não precisava de menu, não precisava de mesa, não precisava de nada. Sabia perfeitamente o que queria. Queria lasanha.

O pai, que mal acabara de estacionar o carro em uma vaga de milagre, apareceu para dirigir a operação-jantar, que é, ou era, da competência dos senhores pais.

- Meu bem, venha cá.

- Quero lasanha.

- Escute aqui, querida. Primeiro, escolhe-se a mesa.

- Não, já escolhi. Lasanha.

Que parada - lia-se na cara do pai. Relutante, a garotinha condescendeu em sentar-se primeiro, e depois encomendar o prato:

- Vou querer lasanha.

- Filhinha, por que não pedimos camarão? Você gosta tanto de camarão.

- Gosto, mas quero lasanha.

- Eu sei, eu sei que você adora camarão. A gente pede uma fritada bem bacana de camarão. Tá?

- Quero lasanha, papai. Não quero camarão.

- Vamos fazer uma coisa. Depois do camarão a gente traça uma lasanha. Que tal?

- Você come camarão e eu como lasanha.

O garçom aproximou-se, e ela foi logo instruindo:

- Quero uma lasanha.

O pai corrigiu:

- Traga uma fritada de camarão pra dois. Caprichada.

A cozinha amuou. Então não podia querer? Queriam querer em nome dela? Por que é proibido comer lasanha? Essas interrogações também se liam no seu rosto, pois os lábios mantinham reserva. Quando o garçom voltou com os pratos e o serviço, ela atacou:

- Moço, tem lasanha?

- Perfeitamente, senhorita.

O pai, no contra-ataque :

- O senhor já providenciou a fritada ?

- Já, sim, doutor.

- De camarões bem grandes ?

- Daqueles legais, doutor.

- Bem, então me vê um chinite, e para ela ... O que é que você quer, meu anjo ?

- Uma lasanha.

- Traz um suco de laranja pra ela.

Com o chopinho e o suco de laranja, veio a famosa fritada de camarão, que, para surpresa do restaurante inteiro, interessado em desenrolar dos acontecimentos, não foi recusada pela senhorita. Ao contrário, papou-a, e bem. A silenciosa manducação atestava, ainda uma vez, no mundo, a vitória do mais forte.

- Estava uma coisa, hem ? - comentou o pai, com um sorriso bem alimentado. - Sábado que vem, a gente repete... Combinado ?

- Agora a lasanha, não é, papai ?

- Eu estou satisfeito. Uns camarões tão geniais ! Mas você vai comer mesmo ?

- Eu e você, tá ?

- Meu amor, eu ...

- Tem de me acompanhar, ouviu ? Pede a lasanha.

O pai baixou a cabeça, chamou o garçom, pediu. Aí, um casal, na mesa vizinha, bateu palmas. O resto da sala acompanhou. O pai não sabia onde se meter. A garotinha, impassível. Se, na conjuntura, o poder jovem cambaleia, vem aí, com força total, o poder ultrajovem.

Copie do texto duas expressões que mostram que a principal personagem feminina não era uma pessoa adulta.

- 2) Leia o parágrafo abaixo e diga uma característica importante da personalidade da garotinha. Copie a frase ou expressão que justifique sua resposta.

"Aquele anteprojetado de mulher - quatro anos no máximo, desabrochando na ultraminissaia - entrou decidido no restaurante. Não precisava de menu, não precisava de mesa, não precisava de nada. Sabia perfeitamente o que queria. Queria lasanha".

- 3) No parágrafo abaixo, há uma expressão que indica que era difícil estacionar na porta do restaurante. Copie esta expressão.

"O pai, que mal acabara de estacionar o carro em uma vaga de milagre, apareceu para dirigir a operação -jantar, que é, ou era, da competência dos senhores pais".

- 4) No texto, o autor diz : " Aquele anteprojetado de mulher - quatro anos no máximo, desabrochando na ultraminissaia - entrou decidido no restaurante".

Marque com um X a frase em que o verbo desabrochar está empregado com o mesmo sentido que tem no texto:

- a) A verdade, afinal, desabrochou.
- b) Por entre as plantas do canteiro, desabrochava uma rosa.
- c) Mal desabrocha para a vida, a criança já manifesta seus desejos.
- d) Desabrochavam sorrisos na face da criança.

- 3) No texto, o autor diz que o pai " apareceu para dirigir a operação-jantar ".

Leia com atenção as frases abaixo :

- (1) Ele dirige a empresa com toda a eficiência.
- (2) A agulha magnética dirige-se para o norte.
- (3) Os alunos se dirigem ao professor com toda a espontaneidade.
- (4) Dirigiu os olhos para a platéia.
- (5) Todos precisamos de alguém que nos dirija.
- (6) Mamãe dirige melhor que papai.

Numere as expressões abaixo de acordo com o significado de dirigir, dirigir-se, nas frases acima.

- () guiar
- () volver
- () administrar
- () orientar
- () falar
- () apontar

- 6) A garotinha queria lasanha; o pai queria camarão. *

Por que, no texto, a menina repete tantas vezes que quer lasanha ?

- 7) Cite duas situações do texto em que o pai revela a sua autoridade.

- 8) Copie do texto quatro palavras ou expressões carinhosas que o pai usa quando fala com sua filha.

- 9) O pai fez um acordo com a filha de comer primeiro o camarão e, depois, a lasanha. O que o pai pretendia com este acordo ?

- 10) "A silenciosa manducação atestava, ainda uma vez no mundo, a vitória do mais forte".

De acordo com o trecho acima, durante o almoço a menina ficou em silêncio .

Isto significa que ela, finalmente, desistiu de enfrentar o pai ? Por quê ?

- 11) A menina recebeu o apoio das pessoas que estavam no restaurante. Copie do texto as duas frases que indicam esse apoio.

- 12) Por que o restaurante inteiro estava interessado no que acontecia entre o pai e a filha ?

- 13) Copie do texto a expressão que indica :

a) que o pai ficou sem graça :

b) que a menina ficou indiferente:

- 14) O que o autor quer dizer quando afirma que o poder ultrajovem vem aí com força total ?

- 15) Coloque-se no lugar da garotinha do texto.
Você acha que o pai tinha o direito de escolher por ela ? Por quê?

- 16) Na coluna da esquerda, estão algumas frases ditas pelo pai, na ordem em que aparecem no texto. Na coluna da direita, estão as respostas da garotinha, mas fora de ordem. Coloque-as em ordem, de acordo com a coluna da esquerda.

- | | |
|--|--------------------------------------|
| (1) "Meu bem, venha cá". | () "Eu e você, tá?" |
| (2) "Traga uma fritada de camarão pra dois. Caprichada". | () "A coisinha amou". |
| (3) "Sábado que vem a gente repete... Combinado ?" | () "Agora a lasanha, não é, papai?" |
| (4) "mas você vai comer mesmo ?" | () "Quero lasanha". |

Anexo 4: Prova de 1990

Ano. 1990-1991
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

P O R T U G U Ê S
(Prova de Seleção à 5.^a série)

Nome do Candidato: _____

Inscrição nº _____

Data:

1990

LEIA COM ATENÇÃO

1. Verifique se este caderno de prova contém 27 QUESTÕES, numeradas de 01 a 27.

Caso contrário, reclame ao Instrutor da sala um outro caderno completo.

Não serão aceitas reclamações posteriores.

2. Todas as QUESTÕES são de múltipla escolha, marque APENAS UMA ALTERNATIVA.

DUAS ou mais alternativas assinaladas serão consideradas como resposta nula.

3. NÃO SERÁ PERMITIDO :

- Levantar-se sem autorização do Instrutor;
- Pedidos e consultas a materiais alheios ;
- Copiar as respostas e/ou as questões;
- Levar o caderno de prova;
- O uso de instrumentos que contenham as quatro operações ou auxiliem a realização das mesmas ;

4. Esta prova terá a duração de DUAS HORAS.



O texto que você vai ler foi escrito por um autor pernambucano: Manuel Bandeira, nascido em 1886, em Recife, e falecido em 1968.

Para facilitar sua leitura, transcrevemos, do dicionário, os significados de algumas palavras que aparecem no texto.

A - loquaz - adj. 1. Que fala com facilidade; falador; verboso.
2. Eloquentemente

B - acrimônia - s.f. Sabor amargo; azedume; aspereza; rispidez.

C - inamovível - adj. 1. Que (funcionário, magistrado) não pode ser destituído ou removido. 2. De que (posto) não se pode ser destituído.

Ainda um lembrete final: antes de responder as questões, leia o texto pelo menos umas três vezes. Assim será mais fácil encontrar as respostas certas.

Boa Sorte !

TEXTO :

Balõesinhos

Manuel Bandeira

1 Na feira-livre do arrabaldesinho
Um homem loquaz apregoa balõesinhos de cor:
- " O melhor divertimento para as crianças ! "

Em redor dele há um ajustamento de menininhos pobres,
5 Fitando com olhos muito redondos os grandes balõesinhos
muito redondos.

No entanto a feira burburinha,
Vão chegando as burguesinhas pobres,
E as criadas das burguesinhas ricas,
E mulheres do povo, e as lavadeiras da redondeza.

10 Nas bancas de peixe,
Nas barraquinhas de cereais,
Junto às cestas de hortaliças
O tostão é regateado com acrimônia.

Os meninos pobres não vêem as ervilhas tenras,
15 Os tomatinhos vermelhos,
Nem as frutas,
Nem nada.

Sente-se bem que para eles na feira os balõesinhos de cor
são a única mercadoria útil e verdadeiramente indispensável
O vendedor infatigável apregoa :
20 - "O melhor divertimento para as crianças !"
E em torno do homem loquaz os menininhos pobres fazem
um círculo inamovível de desejo e espanto.

1 - No poema, o poeta :

- apresenta o vendedor de balões;
- mostra o local onde está este vendedor;
- descreve a reação dos meninos pobres;
- conta sua impressão sobre a cena descrita.

Numere a segunda coluna de acordo com a primeira, caso quiséssemos dar um título para cada uma dessas partes:

- | | |
|-----------------------|--|
| (1) do verso 1 ao 5 | () as impressões do poeta |
| (2) do verso 6 ao 13 | () o local |
| (3) do verso 14 ao 17 | () a reação dos meninos pobres |
| (4) do verso 18 ao 21 | () a apresentação do vendedor de balões |

Marque a alternativa que contém os algarismos da sequência correta :

- a. () 4-1-2-3
- b. () 4-2-3-1
- c. () 4-3-2-1
- d. () 2-3-4-1

2 - Marque a alternativa correta :

Dentro de toda aquela agitação, surge uma cena quase estática, sem movimento. Qual é ?

- a. () o ajuntamento de menininos pobres.
- b. () o homem loquaz
- c. () os barraqueiros
- d. () as compradoras

- 3 - Marque a alternativa correta :

Dissemos que a cena era quase estática.

Podemos afirmar que seus participantes estavam imóveis por causa:

- a. () do preço das mercadorias
- b. () da variedade das hortaliças
- c. () da qualidade dos cereais
- d. () dos balõezinhos de cor.

- 4 - Nos dias atuais, fala-se muito em custo de vida alto. Há até comerciais na televisão aconselhando as pessoas a não pagar, pelas mercadorias, mais do que elas valem.

O autor do texto "Balõezinhos" mostra que as pessoas, na feira descrita, também procuram economizar.

Marque a alternativa onde o verso comprova esta atitude das pessoas:

- a. () "No entanto a feira burburinha".
- b. () "Os meninos pobres não vêem as ervilhas tenras".
- c. () "Vão chegando as burguesinhas pobres".
- d. () "O tostão é regateado com acrimônia".

- 5 - Se você já foi a uma feira-livre, deve ter percebido o movimento, o barulho de vozes. O autor da poesia transmite ao leitor esse vaivém da feira através de um verbo.

Marque a alternativa que apresenta este verbo:

- a. () apregoa
- b. () burburinha
- c. () vêem
- d. () fitando

6 - Numere os fatos abaixo de acordo com a ordem em que eles são apresentados na poesia :

- () O tostão é regateado.
- () Os meninos pobres admiram os balões.
- () O homem continua a apregoar sua mercadoria.
- () Os meninos não vêem as mercadorias das barracas.
- () O homem apregoa os balões.
- () Chegam as burguesinhas ricas na feira.
- () Os meninos só vêem os balõezinhos.
- () Chegam as burguesinhas pobres na feira.

Marque a alternativa que contém os algarismos da seqüência correta :

- a.() 5-2-7-6-1-4-8-3
- b.() 5-8-7-6-1-4-2-3
- c.() 5-2-1-6-7-4-8-3
- d.() 5-8-7-6-1-4-2-3

7 - Marque a alternativa que melhor expressa a idéia contrária ao verso :

"O vendedor infatigável apregoa."

- a.() O vendedor, já cansado, apregoa.
- b.() O vendedor, em voz alta, apregoa.
- c.() O vendedor incansável apregoa.
- d.() O vendedor infalível apregoa.

8 - A atitude das crianças causa estranheza ao autor.

Marque a alternativa que dá a razão dessa estranheza :

- a.() o autor não gosta de balões coloridos.
- b.() o autor esperava que as crianças admirassem os cereais e as frutas.
- c.() o autor não quer que balões sejam vendidos em feira.
- d.() o autor não concorda com a tagarelice do vendedor de balões.

- 9 - Geralmente, toda criança (e, principalmente as que não podem ter de tudo) tem seu mundo de sonhos e fantasia, onde podem possuir tudo o que desejarem.

Marque a alternativa que comprova viverem as crianças do texto no mundo de fantasia :

- a. () "O melhor divertimento para as crianças !"
- b. () " ... a feira burburinha."
- c. () " ... a única mercadoria útil e verdadeiramente indispensável."
- d. () " um homem loquaz apregoa balõesinhos de cor ..."

- 10 - Marque a alternativa correta :

Descreverde a feira, o autor pôs um primeiro plano :

- a. () várias barracas de gêneros alimentícios que formam a feira.
- b. () o ambiente movimentado e ruidoso de uma feira-livre.
- c. () todos os tipos de pessoas que vão à feira-livre.
- d. () o grupo de meninos pobres rodeando o vendedor de balõesinhos de cor.

- 11 - Marque a alternativa correta de acordo com o texto.

Com este poema o autor quis mostrar que :

- a. () os camelôs, para ganhar dinheiro, enganam as crianças.
- b. () as feiras-livres são indispensáveis na vida de um bairro.
- c. () o mundo das crianças são os brinquedos, que as envolvem.
- d. () os meninos têm preferências que não são compreendidas pelos adultos.

12 - Marque a alternativa que explica o significado da palavra espanto, no último verso da poesia :

- a. () susto
- b. () pavor
- c. () admiração
- d. () estranheza

13 - Numere a segunda coluna de acordo com os sentidos que o verbo fazer apresenta em cada uma das orações abaixo :

- 1 - O vendedor de balões fazia ponto na feira. () pôr em ordem, dispor, arranjar.
- 2 - A mulher do povo fazia feira. () formar, conceber
- 3 - Os meninos pobres faziam um grupo ao redor do vendedor. () adquirir por compra
- 4 - As pessoas faziam fila para comprar tomates. () ter um lugar fixo

Marque a alternativa que contém os algarismos da sequência correta :

- a. () 3-4-2-1
- b. () 4-1-2-3
- c. () 4-3-2-1
- d. () 3-4-2-1

14 - Leia os quadros, preencha o quadro 2 :

Quadro 1		Quadro 2	
Substantivos	Adjetivos	Substantivos	Adjetivos
burguesinha.....	rica	burguês	_____
burguesinhas.....	pobres	menina	_____
meninos	pobres	criadas.....	_____
tomatinhos.....	vermelhos	frutas.....	_____
balõeszinhos.....	coloridos	bolinhas.....	_____

Marque a alternativa que preenche corretamente a coluna de adjetivos do quadro 2.

- a. () rico, pobre, pobres, vermelhos, coloridas.
 b. () rico, pobre, pobres, vermelhas, coloridas.
 c. () pobres, pobre, rica, vermelha, coloridas.
 d. () rico, pobre, rica, vermelhas, coloridos.

15 - Identifique o número e a pessoa da forma verbal do seguinte verso :

"Vão chegando as burguesinhas pobres."

Marque a única alternativa abaixo cuja forma verbal apresente o mesmo número e pessoa da forma verbal do verso acima.

- a. () "Um homem loquaz apregoa balõeszinhos de cor."
 b. () "Os meninos pobres não vêm as ervilhas tenras."
 c. () " No entanto a feira burburinha."
 d. () "Em redor dele há um ajuntamento de meninos pobres."

16 - Passe para o plural :

- a. A feira-livre tem mercadorias útil.
- b. O menino só vê o balõesinho multicolor.
- c. Vem chegando a burguesinha pobre.
- d. A mulher do povo faz sua compra.

Abaixo, sugerimos quatro possíveis respostas para a questão acima. Marque a única correta.

- a. () As feira-livre têm mercadorias úteis.
- b. () Os meninos só vêem os balõesinhos multicores.
- c. () Vem chegando as burguesinhas pobres.
- d. () As mulheres do povo fazem suas compras.

17 - Preencha os quadrados com a pontuação correta.

A freguesa aproxima-se da barraca de frutas e verduras e pergunta :

- Hoço quanto é o tomate
- Cem cruzeiros o quilo
- Isso é um assalto
- Lona vai querer ou não
- Vou procurar mais barato em outra barraca

Assinale a alternativa que contém a ordem correta da pontuação empregada por você.

- a. () vírgula, ponto de interrogação, ponto, ponto de exclamação, vírgula, ponto de interrogação, ponto.
- b. () vírgula, ponto, ponto, ponto de exclamação, vírgula, ponto de interrogação, ponto.
- c. () ponto, ponto de interrogação, ponto de exclamação, ponto, vírgula, ponto de interrogação, ponto de exclamação.
- d. () vírgula, ponto de exclamação, ponto, ponto de interrogação, vírgula, vírgula, ponto.

18 - Marque a alternativa em que todas as palavras das frases estão separadas corretamente:

- a. () Os to-ma-tin-hos ver-me-lhos es-ta-vam ca-ros.
- b. () Os me-ni-nos não ti-nham di-nhei-ro pa-ra com-prar ba-lô-es.
- c. () To-dos pe-chin-cha-vam na fei-ra.
- d. () As ba-rra-qui-nhas de ce-re-ais es-tão com pro-mo-ção.

19 - Observe as palavras do verso abaixo :

" O melhor divertimento para as crianças ! "

Classifique-as quanto ao número de sílabas, seguindo a ordem em que elas aparecem no verso.

- a. () monossílaba, dissílaba, trissílaba, dissílaba, monossílaba, dissílaba.
- b. () monossílaba, dissílaba, polissílaba, dissílaba, monossílaba, polissílaba.
- c. () monossílaba, trissílaba, trissílaba, dissílaba, monossílaba, polissílaba.
- d. () monossílaba, dissílaba, polissílaba, dissílaba, monossílaba, trissílaba.

Complete o quadro abaixo; depois, responda as questões de números 20, 21 e 22 :

Palavras	Sílaba Tônica	Classificação quanto à posição da sílaba tônica
1. barraquinhas		
2. balõesinhos		
3. feira		
4. loquaz		
5. única		
6. útil		

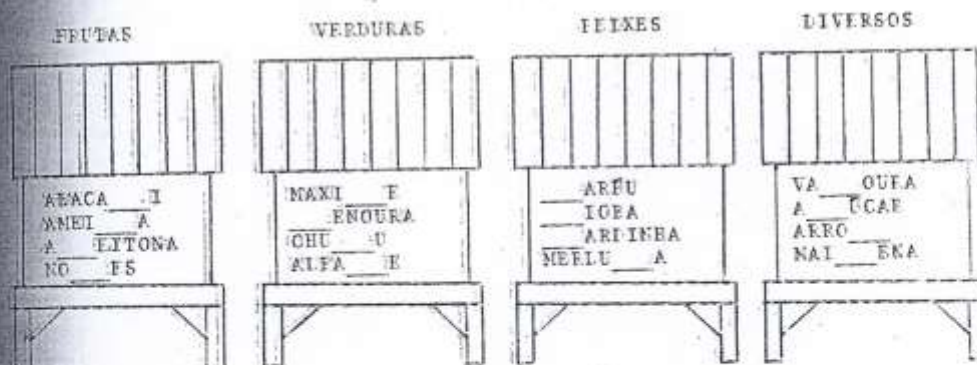
Abaixo, você encontrará algumas afirmações sobre o quadro que você completou.

Marque apenas as afirmativas erradas.

- 20 - a. () a sílaba tônica de loquaz é - quaz
 b. () a sílaba tônica de única é ú-.
 c. () a sílaba tônica de balõesinhos é - lõe
 d. () a sílaba tônica de útil é ú-
- 21 - a. () a palavra balõesinhos é paroxítona.
 b. () a palavra feira é paroxítona.
 c. () a palavra loquaz é oxítona.
 d. () a palavra barraquinha é proparoxítona.
- 22 - a. () a palavra balõesinhos é acentuada.
 b. () a palavra única é acentuada porque é proparoxítona.
 c. () há quatro palavras paroxítonas no quadro.
 d. () há apenas uma palavra oxítona no quadro.

Leia o texto abaixo, depois, responda as questões de números 23, 24, 25 e 26.

Sua mãe pediu que você fosse à feira e fizesse o levantamento de algumas mercadorias com seus respectivos preços. Os barraqueiros estão fazendo suas tabelas. Ajude-os, completando as letras que estão faltando em cada barraca. (s, ch, c, z, x, ss, ç).



Marque a alternativa que corresponda às letras com as quais você completou as palavras em cada barraca.

23 - Barraca das frutas

- a. () x, ch, z, s
- b. () ch, x, z, s
- c. () x, x, z, z
- d. () x, x, s, s

24 - Barraca das verduras

- a. () x, c, ch, z
- b. () ch, s, x, s
- c. () x, c, x, c
- d. () x, s, ch, s

25 - Barraca dos peixes

- a. () ch, s, c, s
- b. () x, s, s, s
- c. () s, c, s, z
- d. () s, c, s, s

26 - Barraca de diversos

- a. () ss, ç, z, s
- b. () s, s, s, z
- c. () ss, ç, s, s
- d. () ss, s, z, s

27 - Observe :

burguess	>	burguesinha
balão	>	balãozinho

Marque a alternativa que apresenta o diminutivo das seguintes palavras grafado corretamente.

pobre	mesa	freguês
a. () pobresinho	mesinha	frequesinho
b. () pobrezinho	mesinha	freguesinho
c. () pobrezinho	mazinha	freguezinho
d. () pobresinho	mesinha	freguezinho

Anexo 5: Prova de 1992

Ano: 1992-1993

COLEGIO DE APLICAÇÃO
DO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

PORTUGUÊS
PROVA DE SELEÇÃO À 5ª SÉRIE

NOME DO CANDIDATO: _____
INSCRIÇÃO Nº _____ DATA: 21/11/1992

LEIA COM ATENÇÃO

- a) Verifique se este caderno de prova contém 20 QUESTÕES, numeradas de 01 a 20. Caso contrário, solicite ao Instrutor da sala um outro caderno de prova.
- b) Não serão aceitas reclamações posteriores.
- c) Coloque o seu nome em cada folha do caderno de prova.
- d) Todas as QUESTÕES são de múltipla escolha, marque APENAS UMA ALTERNATIVA.
- e) Duas ou mais alternativas assinaladas serão consideradas como resposta nula.
- f) Não será permitido:
 - Levantar-se sem autorização do Instrutor;
 - Pedir ou consultar materiais de outro candidato;
 - Levar o caderno de prova.
- g) Esta prova terá a duração de DUAS HORAS.

TEXTO

Governar

Os garotos da rua resolveram brincar de governo. Escolheram um presidente e pediram-lhe que governasse para o bem de todos.

- Pois não, aceitou Martim. Daqui por diante vocês farão os meus exercícios escolares e eu assino. Januário pagará o meu lanche.

- Com que dinheiro? - atalhou Januário.

- Cada um de vocês contribuirá com um cruzeiro por dia para a caixinha do governo.

- E que é que nós lucraremos com isso? - perguntaram todos.

- Lucram a certeza de que têm um bom presidente. Eu separo as brigas, distribuo tarefas, trato de igual para igual com os professores. Se exigirem coisas de mim, serão multados e perderão o direito de participar da minha comitiva nas festas. Pensam que ser presidente é moleza? Já estou sentindo como este cargo é cheio de espinhos.

Foi deposto.

Carlos Drummond de Andrade
Contos Possíveis, em Jornal da
Semana, 1979 (adaptação).

Antes de mais nada, leia atentamente o texto. Só depois comece a analisar as questões. Para respondê-las, volte sempre ao texto. Lembre-se de que em cada questão existe apenas uma alternativa (resposta).

01. Os personagens do texto são:
 - a. () Os garotos da rua, Martim e Januário;
 - b. () Martim, Januário e o presidente;
 - c. () Os professores, Martim e Januário;
 - d. () Os garotos da rua.
02. Martim tornou-se presidente através de:
 - a. () uma eleição direta;
 - b. () uma imposição dos garotos da rua;
 - c. () uma opinião dos garotos da rua;
 - d. () uma imposição de Martim.
03. Na opinião dos garotos da rua, governar para o bem de todos, significa:
 - a. () fazer tarefas, pagar lanches e contribuir para a caixinha do governo;
 - b. () garantir uma boa administração, resguardando os direitos e deveres dos governados;
 - c. () adquirir lucros financeiros e pessoais, sem considerar o direito de igualdade;
 - d. () fazer exigências e aplicar punições, visando manter a ordem pública.
04. Na frase do texto, "Este cargo é cheio de espinhos", a expressão grifada significa:
 - a. () tarefa difícil e árdua;
 - b. () estrada cheia de obstáculos;
 - c. () objeto que fura;
 - d. () árvore espinhosa.
05. "- Com que dinheiro? - atalhou Januário."
Marque com um X a afirmação que expressa o significado da palavra atalhou, no texto:
 - a. () caminho mais curto e mais estreito que o caminho principal;
 - b. () interrupção de uma fala;
 - c. () comunicação de um fato;
 - d. () desculpa de Januário.
06. Quando o autor usa a expressão "os garotos da rua", ele se refere:
 - a. () aos menores abandonados;
 - b. () aos garotos de uma mesma família;
 - c. () aos garotos sócios de um clube;
 - d. () aos garotos de uma determinada rua.

07. Martim foi deposto, porque:
- () renunciou ao cargo;
 - () pensava que ser presidente era moleza;
 - () as suas idéias não corresponderam às expectativas do grupo;
 - () os garotos não puderam participar da comitiva de festas.
08. Enumere os fatos abaixo, de acordo com a ordem em que os mesmos acontecem no texto:
- () A deposição do presidente.
 - () As primeiras ordens do presidente.
 - () A escolha de um presidente.
 - () A resolução dos garotos.
 - () As vantagens e punições apresentadas pelo presidente.
 - () A indagação dos garotos.
 - () A aceitação de Martim.
09. Dos fatos abaixo relacionados, assinale o único que, de acordo com o texto, não comprova que Martim é um bom presidente:
- () não incentivar as brigas;
 - () tratar de igual para igual com os professores;
 - () não centralizar as tarefas em torno de uma só pessoa;
 - () não se poder exigir coisas dele.
10. O objetivo principal do autor do texto é:
- () descrever uma brincadeira de criança;
 - () mostrar que governar não é impor;
 - () falar sobre uma forma de governo;
 - () comprovar que governar é um cargo cheio de espinhos.
11. Marque a alternativa que melhor expressa a idéia contrária à frase: Martim, o presidente infatigável, realizava muitas tarefas.
- () Martim, o presidente aborrecido, realizava muitas tarefas.
 - () Martim, o presidente já cansado, realizava muitas tarefas.
 - () Martim, o presidente incansável, realizava muitas tarefas.
 - () Martim, o presidente infalível, realizava muitas tarefas.
12. "Se exigirem coisas de mim, serão multados e perderão o direito de participar da minha comitiva nas festas."
Das definições abaixo, escolha a alternativa que melhor substitui as palavras grifadas, respectivamente:
- () reclamar com base em determinados direitos, grupo de pessoas que acompanham uma autoridade;
 - () reclamar sem razão, participantes de um comício político;
 - () pedir explicações, grupo de pessoas que fazem reclamações;
 - () propor sugestões, grupo de pessoas que trabalham numa festa.
13. Leia o texto abaixo e, a seguir, escolha a alternativa em que estão os sinais de pontuação que preenchem corretamente os quadrinhos:
- Januário aproxima-se de Martim:
- Martim quando você toma posse
 - Na próxima semana
 - Que maravilha
 - Januário você participará do meu governo ou não
 - Vou pensar no assunto
- () vírgula - interrogação - exclamação - ponto - vírgula - interrogação - exclamação;
 - () vírgula - interrogação - ponto - exclamação - vírgula - interrogação - ponto;
 - () ponto - interrogação - ponto - exclamação - ponto - vírgula - exclamação;
 - () vírgula - ponto - ponto - exclamação - ponto - interrogação - ponto.

Complete o quadro que segue e depois responda a questão de número 14.

PALAVRA	SÍLABA TÔNICA	CLASSIFICAÇÃO QUANTO À POSIÇÃO DA SÍLABA TÔNICA
presidente		
rua		
governar		
prático		

14. Marque a alternativa errada de acordo com o que você completou.
- A sílaba tônica de governar é nar.
 - A palavra prático é acentuada porque é proparoxítona.
 - Há apenas uma palavra oxítona no quadro.
 - Há apenas uma palavra paroxítona no quadro.
15. Marque a alternativa em que todas as palavras das orações abaixo estão separadas corretamente:
- Dois ga-ro-tos que-rí-am que to-dos go-ver-na-ssem.
 - Ja-nuá-rio não a-cei-to-u a pro-pos-ta de Mar-tim.
 - Eu dis-tri-bu-o to-das as res-pon-sa-bi-li-da-des.
 - Os me-ni-nos tín-ham pres-sa pa-ra brin-car.
16. Os garotos da rua não estavam satisfeitos com o governo de Martim. Resolveram, então, preparar algumas placas de protesto e reivindicações. Ajude-os, completando as letras que faltam nas placas e escolha depois a alternativa correta:

NÃO ACEITAMOS __ ANTAGENS	QUEREMOS JOGAR __ ADREX	QUEREMOS A LIMPE __ A DA RUA	NÃO ACEITAMOS IMPO __ IÇÕES
------------------------------	----------------------------	---------------------------------	--------------------------------

- CH, X, Z, S.
 - X, CH, S, Z.
 - CH, CH, Z, Z.
 - X, X, S, S.
17. Identifique a que classe pertence cada palavra sublinhada, respectivamente: Os garotos da rua resolveram brincar de governo. Em primeiro lugar, eles que iriam um governo organizado.
- artigo, substantivo, numeral, pronome, adjetivo;
 - artigo, substantivo, pronome, numeral, adjetivo;
 - artigo, substantivo, adjetivo, pronome, substantivo;
 - pronome, substantivo, numeral, pronome, substantivo.
18. Complete o quadro 2 com os adjetivos do quadro 1, fazendo a devida concordância:

(1)			(2)		
ARTIGO	SUBSTANTIVO	ADJETIVO	ARTIGO	SUBSTANTIVO	ADJETIVO
Um	presidente	<u>responsável</u>	Uns	garotos	_____
Um	professor	<u>mau</u>	Um	decisões	_____
Uma	comitiva	<u>social-democrata</u>	Um	comitivas	_____
O	governo	<u>civil</u>	As	administrações	_____

Agora, marque a alternativa que preenche a coluna de adjetivos do quadro 2, corretamente:

- responsáveis, mal, social-democratas, civis.
- responsáveis, más, social-democratas, civis.
- responsáveis, más, sociais-democratas, civis.
- responsáveis, maus, social-democrata, civis.

19. Identifique o número e a pessoa do verbo da seguinte frase:
Brincam de governo os garotos da rua.

Marque a única alternativa abaixo, cuja forma verbal apresenta o mesmo número e pessoa do verbo acima:

- a. () Um presidente autoritário distribui tarefas de forma injusta.
 - b. () Martim e Januário discordam da forma de governo.
 - c. () Martim é um presidente irônico.
 - d. () Em redor do presidente há um ajuntamento de garotos da rua.
20. Escolha a alternativa que preenche corretamente as lacunas do texto abaixo:
- a. () escolheram - escolherão - repetirão - lucram.
 - b. () escolherão - escolhem - repetem - lucram.
 - c. () escolhem - escolheram - repetirão - lucraram.
 - d. () escolhem - escolherão - repetiram - lucrarão.

Os garotos da rua tornaram-se adultos. Atualmente, _____ presidentes que sejam mais democratas, pois nas brincadeiras de criança _____ um presidente autoritário e egoísta. Todos afirmam que jamais _____ tal erro, uma vez que não _____ nada naquele tempo.

O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DESEJA-LHE BOA SORTE
E O AGUARDARÁ NA 5ª SÉRIE EM 1993.

Anexo 6: Prova de 1995

Ano: 1995-1996



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PORTUGUÊS

E

MATEMÁTICA

PROVA DE SELEÇÃO À 5ª SÉRIE DE 1996.

NOME DO CANDIDATO: _____
INSCRIÇÃO Nº: _____ DATA: 21 DE OUTUBRO DE 1995.

LEIA COM ATENÇÃO

1. Verifique se este caderno de prova contém 20 QUESTÕES (10 - Português e 10 - Matemática), numeradas de 01 a 10 em cada matéria.
Caso contrário, solicite ao fiscal da sala um outro caderno completo de prova.
2. Não serão aceitas reclamações posteriores.
3. Nas QUESTÕES de múltipla escolha, marque APENAS UMA ALTERNATIVA. Duas ou mais alternativas assinaladas serão consideradas como resposta nula.
4. NÃO SERÁ PERMITIDO:
 - Levantar-se sem autorização do fiscal.
 - Pedir ou consultar materiais alheios.
 - Copiar as respostas e/ou as questões.
 - Levar o caderno de prova.
 - O uso de instrumentos que contenham as quatro operações ou auxiliem a realização das mesmas.
5. Coloque o seu nome em cada folha do caderno de prova.
6. Esta prova terá a duração de três (3) horas.

ESTE ESTABELECIMENTO DE ENSINO DESEJA A VOCÊ UMA BOA SORTE
E O AGUARDA COMO ALUNO NO ANO DE 1996.

Atíria é uma borboleta maravilhosa. O bosque onde ela vive é cheio de perigos e armadilhas, tanto que nesse bosque são cometidos dois crimes, que ninguém consegue desvendar.

Para descobrir os culpados, você precisará ler O CASO DA BORBOLETA ATÍRIA de Lúcia Machado de Almeida, Editora Ática, ilustrado por Milton Rodrigues Alves e Ary Almeida Normanha (capa).

Nesta prova, você irá ler um trecho do primeiro capítulo desse livro, cuja capa reproduzimos abaixo.

LÚCIA MACHADO DE ALMEIDA
**O CASO DA BORBOLETA
ATÍRIA**



ATÍRIA

Num bosque cheio de passarinhos e flores, aparecera certa vez uma pequenina e silenciosa crisálida, colada ao tronco de uma árvore.

Uma velha Jitiranabóia examinava-a admirada, pensando nas coisas extraordinárias que estavam acontecendo com ela. Pobrezinha! Ficava ali tão só e abandonada! Em toda parte as mães-borboletas gostavam de vigiar as crisálidas, esperando a hora em que se completasse o fenômeno maravilhoso da metamorfose e as filhinhas-borboletas saíssem dos invólucros. Aquele, entretanto, parecia não interessar a ninguém.

- Esse inseto não deve ter pai nem mãe, pensou a Jitirana.

Céus! Como era feia dona Jitirana! Um corpo grande e desajeitado, uma cabeça enorme, inchada, um narigão semelhante a tromba. Metia medo... Sem razão, aliás, pois Dona Jitirana era uma das melhores criaturas que se possa imaginar.

Atenção! Eis que a crisálida começou a mexer-se... rompeu-se... e, pouco a pouco, veio surgindo lá de dentro uma pequenina borboleta...

Era linda, e suas asas amarelas e pretas estavam como que molhadas.

- É uma Atíria! exclamou a Jitirana, encantada.

A recém-nascida abriu os olhos e tentou levantar vôo. Inútil, não conseguia sair do mesmo lugar.

- Espere um pouquinho, meu bem, disse a Jitirana, aproximando-se. Dentro de uma ou duas horas as asas ficarão firmes e você poderá voar.

O rosto feio assustou a pequenina, mas havia tal doçura, tal carinho no olhar da Jitirana, que Atíria acabou sorrindo, confiante.

Era tão frágil, tão ingênua e não compreendia nada ainda...

Lembrava-se vagamente de seu estado de larva, quando se arrastava pelo chão e só sabia comer folhas e dormir. Depois, o sono de dois meses... o esquecimento na crisálida... Até que um ímpeto de vida a fez tomar conhecimento real de sua personalidade.

- Experimente voar agora, disse a Jitirana.

A borboleta abriu as pequeninas asas, equilibrou-se no ar durante algum tempo, depois caiu no chão outra vez.

Esquisito aquilo, pois já se haviam passado três horas desde que tinha abandonado a crisálida e era natural que saísse voando livremente. Seria defeituosa?

- Venha aqui, pequenina, deixe-me ver o que aconteceu, falou a Jitirana.

Dito e feito. A borboleta tinha nascido com um desvio qualquer numa das asas, o que dificultava o vôo. E não havia jeito. A vida inteira ficaria assim, sem poder ir longe, sem agüentar viagens longas.

E teria de enfrentar sozinha o imenso bosque cheio de armadilhas e perigos, surpresas e mistérios...

O coração da Jitirana sentia-se atraído para tudo o que era humilde, fraco, desprotegido, e ela comoveu-se. Entretanto, já havia tomado uma decisão. Nunca tinha sido mãe, adotaria a pequenina borboleta como filha. Amá-la-ia e defendê-la-ia contra tudo e contra todos.

- Você quer morar comigo? indagou, aproximando-se da recém-nascida.

Atíria hesitou a princípio, pensativa. A Jitirana procurava adivinhar-lhe a resposta no jeito tímido de olhar. Será que Atíria se recusava? A Jitirana se entristeceu, sem esperança. Para disfarçar seu embaraço, começou a quebrar uma folha seca com as patinhas.

Atíria pareceu decidir-se afinal:

- Vou dar muito trabalho à Senhora, respondeu com voz fraquinha.

- Não diga isso, menina. Vivo sozinha, você até servirá de companhia para mim, disse a Jitirana, satisfeita.

- Então, sim. E muito obrigada. hei de trazer todos os dias um pouquinho do néctar das flores para a Senhora.

E voaram devagarzinho até um velho tronco de jacarandá, onde morava a Jitirana.

- Não tenha medo de nada, disse ela. Tomarei conta de você para sempre.

- 01) Observando, cuidadosamente, a capa do livro, responda esta primeira questão, que está dividida em duas partes:

PRIMEIRA PARTE

Quando você for aluno do Colégio de Aplicação, possivelmente irá ler O CASO DA BORBOLETA ATÍRIA. Em que estante de uma biblioteca, você o encontrará?

- (a) Na estante dos dicionários e enciclopédias;
- (b) Na estante dos livros de literatura infanto-juvenil;
- (c) Na estante dos livros de História do Brasil;
- (d) Na estante de jornais e revistas.

SEGUNDA PARTE

Em que frase a palavra caso é usada com o sentido que mais se aproxima do TÍTULO DO LIVRO mencionado?

- (a) Os insetos não fizeram caso de Atíria;
- (b) Atíria não gostava de criar caso com ninguém;
- (c) Um dos insetos do bosque contou-me um caso emocionante;
- (d) Caso a borboleta Atíria aprenda a voar, viverá mais feliz.

- 02) A frase que apresenta a melhor mensagem sobre a aparência física de Dona Jitirana é:

- (a) As aparências não enganam;
- (b) Sem beleza, a bondade não acontece;
- (c) Quem vê cara, vê coração;
- (d) A bondade não depende da beleza.

03) Dona Jitirana tem certeza do motivo pelo qual a pequenina Atíria não pode voar? Por quê?

- (a) Dona Jitirana tem certeza, porque ela diz que Atíria não tem pai nem mãe para ensiná-la a voar;
- (b) Dona Jitirana não tem certeza, porque Atíria ainda vive na crisálida;
- (c) Dona Jitirana não tem certeza, porque Atíria não experimenta voar;
- (d) Dona Jitirana tem certeza, porque comprova que Atíria é uma borboleta defeituosa.

04) Marque o único pensamento que Dona Jitirana não poderia ter, enquanto esperava a resposta do convite feito a Atíria:

“ - Você quer morar comigo?”

- (a) “Atíria não aceitará o meu convite e, para não dar logo a resposta, está quebrando uma folha seca com as patinhas;”
- (b) “Atíria não aceitará o meu convite. Ela parece tão indecisa;”
- (c) “O olhar tímido de Atíria me diz que ela não aceitará o meu convite;”
- (d) “Atíria não aceitará o meu convite. Ela deve estar pensando que vai me dar trabalho.”

05) O amor de Atíria por Dona Jitirana é marcado:

- (a) pela companhia que Atíria faz a Dona Jitirana, pois ela vive sozinha;
- (b) pela segurança que Atíria sente ao ser adotada por Dona Jitirana como filha, para sempre;
- (c) pelo fato de Dona Jitirana saber que Atíria não agüenta viagens longas;
- (d) pelo fato de Dona Jitirana defender Atíria contra tudo e contra todos até ela poder voar com perfeição.

06) Escreva nos parênteses:

- (1) se for necessária a letra G para completar a palavra;
- (2) se for necessária a letra J para completar a palavra;
- (3) se for necessária a letra S para completar a palavra;
- (4) se for necessária a letra Z para completar a palavra;
- (5) se for necessária a letra C para completar a palavra;
- (6) se for necessária a letra Ç para completar a palavra.

- () Dona Jitirana não era ___ciosa,
() aliás, era muito desengon___ada,
() mas com sua inteli___ência e bondade,
() conquistou com rapide___
() o coração de Atíria e dos outros in___ctos.

07) Numere os termos da segunda coluna com os da primeira, observando:

- (a) o sentido da frase;
(b) a concordância do verbo com o sujeito;
(c) a concordância do adjetivo com o substantivo.

PRIMEIRA COLUNA

SEGUNDA COLUNA

- | | |
|----------------------------|---|
| (1) As filhinas-borboletas | () estavam meio desconfiados. |
| (2) Atíria | () parecia ingênuos e desprotegidos. |
| (3) Os insetos do bosque | () disse obrigado à Dona Jitirana. |
| (4) O vôo de Atíria | () eram imensos e cheio de armadilhas. |
| (5) Os bosques | () estava quites com os insetos. |
| | () parecia esquisito. |
| | () eram menos poluídos pelos homens. |
| | () disse obrigada à Dona Jitirana. |
| | () nascem bem coloridas. |

08) Leia o seguinte anúncio:

"BORBOLETA PERDIDA"

*Desapareceu da casa de sua mãe uma borboleta que atende pelo nome de Aíria. É pequena, amarela, com raias pretas e tem um defeito nas asas. Quem souber de seu paradeiro, po-
derá informar à mãe dela, que é pobre e está muito aflita.*

Endereço:

Tronco de Jacarandá, Alameda dos Pinheiros.

Marque a opção que apresenta a seqüência correta dos verbos grifados, no anúncio acima, em relação ao tempo verbal:

- a) passado - presente - presente - futuro;
- b) presente - futuro - presente - passado;
- c) futuro - presente - presente - passado;
- d) passado - passado - presente - futuro.

09) Observe as palavras sublinhadas nas frases abaixo e escreva nos parênteses:

- (1) se a sílaba tônica estiver corretamente circulada;
- (2) se a sílaba tônica não estiver corretamente circulada;
- (3) se a divisão silábica estiver correta;
- (4) se a divisão silábica não estiver correta.

- () "Uma velha Jitiranabóia examinava-a admirada."
- () "Atiria hesitou a princípio pensativa."
- () "... um pouquinho do néc-tar das flores..."
- () "O rosto fê-io assustou a pequenina."

Marque a única letra que apresenta a seqüência correta:

A ()	B ()	C ()	D ()
2	1	2	1
2	1	1	2
3	3	3	4
4	3	4	3

10) Leia a história em quadrinhos. Preencha os quadrados com a pontuação correta.

criação
Maria José
José (ADAPTAÇÃO)



Assinale a alternativa que contém a ordem correta da pontuação empregada por você:

- (a) ponto - ponto - exclamação - vírgula - interrogação - interrogação;
- (b) ponto - exclamação - exclamação - vírgula - exclamação - interrogação;
- (c) interrogação - ponto - exclamação - vírgula - ponto - exclamação;
- (d) exclamação - exclamação - ponto - vírgula - ponto - ponto.

Anexo 7: Prova de 1997

Ano: 1997-1998



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PORTUGUÊS

E

MATEMÁTICA

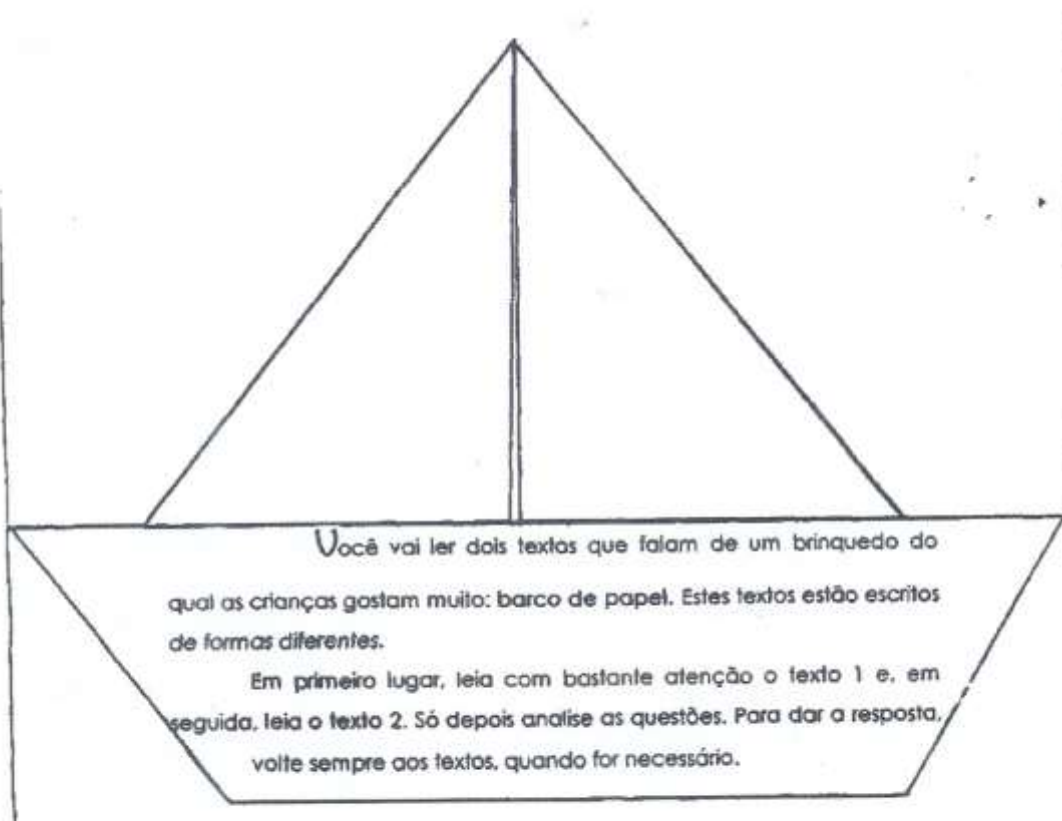
PROVA DE SELEÇÃO À 5ª SÉRIE DE 1998

NOME DO CANDIDATO: _____
INSCRIÇÃO Nº: _____
DATA: 19 DE OUTUBRO DE 1997

LEIA COM ATENÇÃO

1. Verifique se este caderno de prova contém 27 QUESTÕES (12 de Português e 15 de Matemática), numeradas de 01 a 12 em Português e de 01 a 15 em Matemática. Caso contrário, solicite ao fiscal da sala um outro caderno completo de prova.
2. Não serão aceitas reclamações posteriores.
3. Nas questões de múltipla escolha, marque APENAS UMA ALTERNATIVA. Duas ou mais alternativas assinaladas serão consideradas como resposta nula.
4. NÃO SERÁ PERMITIDO:
 - Levantar-se sem a autorização do fiscal.
 - Pedir ou consultar materiais alheios.
 - Copiar as respostas e/ou as questões.
 - Sair da sala com o caderno de prova.
 - O uso de instrumentos que contenham as quatro operações aritméticas ou auxiliem a realização das mesmas.
5. Coloque o seu nome em cada folha do caderno de prova.
6. Esta prova terá a duração de três (3) horas.

BOA SORTE !



TEXTO 1

BARCOS DE PAPEL

Guilherme de Almeida

Quando a chuva cessava e um vento fino
franzia a tarde tímida e lavada,
eu saía a brincar pela calçada,
nos meus tempos felizes de menino.

Fazia, de papel, toda uma armada
e, estendendo o meu braço pequenino,
eu saltava os barquinhos, sem destino,
ao longo das sarjetas, na enxurrada...

Fiquei moço. E hoje sei, pensando neles,
que não são barcos de ouro os meus ideais:
são feitos de papel, são como aqueles.

perfeitamente, extatamente iguais...
_ Que os meus barquinhos, lá se foram estes!
Foram-se embora e não voltaram mais!

TEXTO 2

OS BARCOS DE PAPEL

José Mavial de Monteiro (texto adaptado)

Os meninos Josué, Miguel, André e Quito estavam perdidos numa caverna. Nessa caverna, havia um rio subterrâneo que saía no lago exterior.

Quito arranhou um meio de se comunicar com a equipe de socorro. A solução estava ali, facilíma: o lago.

_ Como? - perguntou Josué.

_ Vamos fazer barquinhos de papel.

_ Barquinhos de papel? Pra quê?

_ Pra pôr no lago com uma mensagem.

_ E como fazer barquinhos de papel sem cola? - quis saber Miguel.

_ Não precisa. É só papel dobrado. Vamos apanhar aquelas folhas de revista que encontramos na caverna que eu ensino vocês a fazerem.

Miguel e André aprenderam também a fazer barcos de papel. Quito pôs o primeiro dentro da água. Devagarinho ele se afastou da margem, foi envolvido pela correnteza e navegou em direção ao túnel de pedras do outro lado do lago. Quando desapareceu, foi saudado com gritos de alegria. Logo depois foi o segundo, o terceiro, o quarto... Dentro de pouco tempo a superfície mansa do lago estava cheia de coloridos barquinhos de papel, que levavam, mais que a mensagem, a própria esperança de salvação. E mais barcos eram produzidos e lançados na água, flutuando sobre a correnteza que os levava para as entranhas da terra.

1) Os textos 1 e 2 estão escritos, respectivamente:

- a. () em forma de poema e descrição;
- b. () em forma de narração e descrição;
- c. () em forma de narração e diálogo;
- d. () em forma de poema e narração.

2) No texto 1, o autor afirma que:

- a. () os barcos devem ser feitos de ouro para que não desapareçam nas águas da chuva;
- b. () os seus ideais são feitos de ouro e não de papel como os barquinhos;
- c. () só os barcos vão embora e desaparecem;
- d. () os seus ideais desapareceram como se fossem barcos de papel levados pela chuva.

3) A pessoa que escreve o texto 1 é:

- a. () um menino que se diverte com os barquinhos de papel quando a chuva pára;
- b. () um adulto que se divertia com os barquinhos quando era criança;
- c. () um adulto que brincará com um menino soltando barquinhos de papel;
- d. () um menino que faz barquinhos de papel para soltar nas águas da chuva.

4) Os dois textos falam de barcos de papel. Marque a alternativa que mostra com que objetivo foram feitos os barcos em cada texto:

TEXTO 1

- a. () O menino fazia os barquinhos para brincar nas galerias;
- b. () O menino não podia brincar na rua; então, fazia os barquinhos para passar o tempo;
- c. () O menino só gostava de brinquedos feitos por ele;
- d. () Como já era rapaz, o autor fez os barcos de papel para lembrar os tempos de menino.

TEXTO 2

- a. () Quito e seus amigos gostavam de soltar os barquinhos nas águas do lago;
- b. () Os barcos de papel foram usados para transmitir informações;
- c. () Quito e André precisavam se divertir com os barcos, enquanto a ajuda chegasse;
- d. () Os barcos foram feitos para colorir a superfície do lago.

5) *"E mais barcos eram produzidos e lançados na água flutuando sobre a correnteza que os levava para as entranhas da terra."*

No texto 2, isto significa que:

- a. () a correnteza levou os barquinhos para as profundezas da terra até sair no lago;
- b. () todos os barquinhos se perderam na profundidade da terra;
- c. () a correnteza carregou os barquinhos para outras cavernas mais profundas;
- d. () os barquinhos se afastaram da margem do rio até chegar ao centro da terra.

6) Assinale o desenho que representa o significado, no texto I, das duas palavras em destaque:

ARMADA



a. ()



b. ()



c. ()

SARJETA



a. ()



b. ()



c. ()

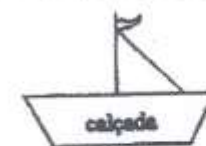
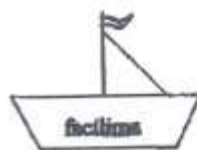
7) Forme, com as sílabas do quadro abaixo:

mo	pa	li	la	men	
ra	chi	sa	do	da	e
per	xa	ta	to	te	fei

uma palavra trissílaba _____

uma palavra polissílaba _____

8) Retire de cada palavra que aparece nos barquinhos a sílaba tônica e escreva-a na vela.
Em seguida, escreva abaixo se a palavra é oxitona, paroxitona ou proparoxitona.



9) Depois que os meninos saíram da caverna, o pai de Guito quis saber como eles a descobriram e nela entraram. Imagine e escreva no balão a pergunta do pai de Guito.



10) Construa a história abaixo, escrevendo, nos balões, o número da frase de acordo com cada situação:



- 1 Foi sem querer. Não batam em mim!
- 2 É uma bola cheia de água. Vai estourar!
- 3 Cascão, você molhou nosso barquinho!
- 4 Joguem a bola para mim.
- 5 Fiz um barquinho de papel, vocês querem?


(texto criado com as personagens de Maurício de Sousa)




- 11) Quito escreveu para um amigo, contando sua aventura. Para ficar mais divertido, usou alguns desenhos. Leia a mensagem e escreva na linha a palavra que falta.

Petra,

eu e meus amigos ficamos presos numa caverna, que fica no outro lado da
 *+ ta. Nela encontramos* 

Quando sentíamos fome, comíamos  *cru.*

Para pedirmos ajuda, fizemos barquinhos de papel que foram levados pela
 *+ za.*

Um abraço do amigo
Quito

- 12) Numere a segunda coluna de acordo com a primeira, observando:

- a) o sentido da frase;
 b) a concordância do verbo com o sujeito;
 c) a concordância do adjetivo com o substantivo.

PRIMEIRA COLUNA

- (1) A caverna
 (2) As tardes
 (3) O barco de papel
 (4) A mensagem
 (5) Os meninos

SEGUNDA COLUNA

- () era a mesma em todos os barquinhos.
 () confinam um pedido de ajuda.
 () parecia leves e resistentes.
 () pareciam frias e tristes.
 () estavam calados e pensativos.
 () nervosos e cansados se desesperava.
 () foi saudado com gritos de alegria.
 () tinha uma meia abertura em cima.

1998-1999



PORTUGUÊS
E
MATEMÁTICA

PROVA DE SELEÇÃO À 5ª SÉRIE DE 1998

NOME DO CANDIDATO: _____
INSCRIÇÃO Nº: _____
DATA: 08 DE NOVEMBRO DE 1998

LEIA COM ATENÇÃO

1. Verifique se este caderno de prova contém 26 questões (10 de Português e 16 de Matemática), numeradas de 01 a 10 em Português e de 01 a 16 em Matemática. Caso contrário, solicite ao fiscal da sala um outro caderno completo de prova.
2. Não serão aceitas reclamações posteriores.
3. Nas questões de múltipla escolha, marque APENAS UMA ALTERNATIVA. Duas ou mais alternativas assinaladas serão consideradas como resposta nula.
4. Não será permitida:
 - levantar-se sem a autorização do fiscal.
 - pedir ou consultar materiais alheios.
 - copiar as respostas e/ou as questões.
 - sair da sala com o caderno de prova.
 - o uso de instrumentos que contenham as quatro operações aritméticas ou auxiliem a realização das mesmas.
5. Coloque o seu nome em cada folha do caderno de prova.
6. Esta prova terá a duração de três (3) horas.

BOA SORTE !!!

PORTUGUÊS

Você vai ler dois tipos de texto que falam de um mesmo tema. Um é artigo de jornal e o outro, uma poesia.

Em primeiro lugar, leia com bastante atenção os textos, antes de responder às questões propostas. Qualquer dúvida, refaça a leitura.

Texto 1



MISSÃO DOS PREDADORES

Se você pensa que eliminar da Terra os animais que viram pragas é a solução está enganado. Cada animal tem um papel no equilíbrio ecológico. Se as moscas forem eliminadas, catástrofes podem acontecer, pois animais se alimentam de suas larvas e de moscas adultas. As moscas são o início de várias cadeias alimentares. Se desaparecerem, essas cadeias deixarão de existir, e espécies de plantas e animais também serão eliminadas.

Se os ratos forem exterminados, os animais que eles comem não vão ter seu inimigo natural e vão se reproduzir descontroladamente. Os predadores dos cupins são os tamanduás. Numa cidade só há tamanduás no zôo. Então, quem vai comer os cupins?

(Texto publicado na *Folha de São Paulo*, Caderno Folhinha, 15 de agosto de 1998, p. 4 a 7. Fontes: biólogas Eugênia de Campos Farinha, Eliano M. Cancellato e o técnico do Instituto de Pesquisas Biológicas Paulo Val R.)

Compreensão do texto

As respostas das questões 1, 2 e 3 devem ser baseadas na leitura do texto "Missão dos predadores"

1. Segundo o texto, predadores são seres que

- (a) atiram muitas pedras;
- (b) eliminam animais nocivos;
- (c) contribuem para o equilíbrio ecológico;
- (d) amam a Natureza.

2. Cada animal tem um papel no equilíbrio ecológico.

A palavra papel, em destaque, significa

- (a) ação de cada ator em peça teatral;
- (b) dinheiro em cédula;
- (c) função, cargo;
- (d) folha para escrever.

3. Escolha a melhor resposta para completar a frase abaixo.



A eliminação das moscas da face da Terra pode provocar _____

Texto 2

Procura-se vivo ou morto
um sapo de estimação
que morava no jardim em frente.
Puxa vida! Era um sapo tão sabido
que até piscava o olho pra gente.
Mas o jardim acabou,
virou supermercado,
e o sapo, coitado...
será que alguém come sapo enlatado?



(Publicado em *Classificados Poéticos*, de Roseane Murray, Belo Horizonte, Editora Migalhas, 1984, p. 21)

4. Escolha a melhor resposta, de acordo com o texto, para completar a frase abaixo.

- Porque se comunicava com as pessoas
 - Porque mudou-se para outro jardim
 - Porque virou enlatado
- o sapo era muito sabido.

_____, o sapo era muito sabido.

5. Leia os versos abaixo:

*Mas o jardim acabou,
virou supermercado,
e o sapo, coitado...*

Podemos substituir as reticências do verso acima por

- (a) desapareceu;
- (b) virou enlatado;
- (c) foi assassinado;
- (d) morreu.

6. Leia novamente os textos 1 e 2.

Coloque V para as afirmações VERDADEIRAS e F para as afirmações FALSAS, segundo a leitura dos dois textos:

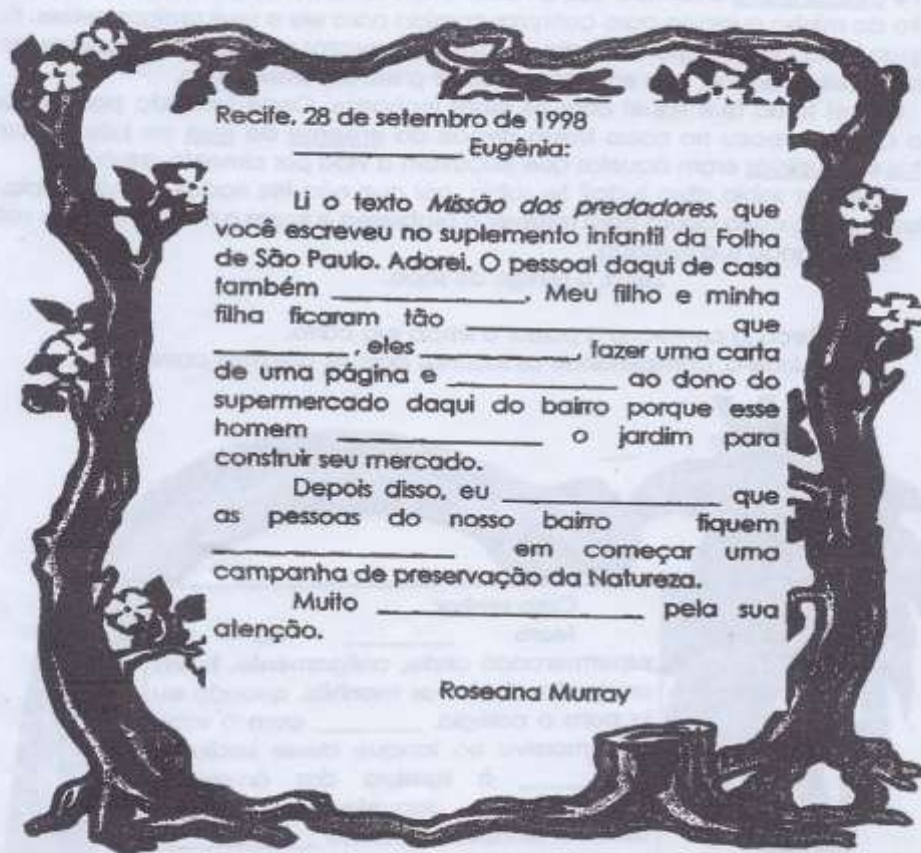
- () O texto 1 defende o equilíbrio ecológico.
- () O texto 1 defende a eliminação dos predadores.
- () O texto 2 defende a construção do supermercado.
- () O texto 2 afirma que o progresso altera o meio-ambiente, mas não traz prejuízos à vida humana.
- () Os dois textos tratam do mesmo tema: a preservação da Natureza.

7. Na poesia encontramos verbos conjugados em diferentes tempos. Escreva, nos parênteses,

- (1) se o verbo estiver no presente,
- (2) se estiver no passado e
- (3) se estiver no futuro

- () Procura-se vivo ou morto um sapo de estimação que morava no jardim em frente.
- () Puxa vida! Era um sapo tão sabido que até piscava o olho pra gente. Mas o jardim acabou,
- () virou supermercado, e o sapo, coitado...
- () será que alguém
- () come sapo enlatado?

8. A poetisa Roseana Murray escreveu uma carta para uma das autoras do texto 1, bióloga Eugênia de Campos Farinha. Mas, como estava em dúvida a respeito da concordância de algumas palavras, deixou alguns espaços em branco. Ajude a poetisa, completando as lacunas com as palavras fornecidas entre parênteses. Não se esqueça de fazer a concordância adequada, nem repita palavras. (animado - adorar - destruir - esperar - ficar - interessado - meio - mesmo - obrigado - prezado - resolver)



7. Zeca, o filho da poetisa, estava com saudades do jardim e do seu grande amigo sapinho e escreveu uma carta ao dono do supermercado reclamando. Ele ainda não sabe escrever muito bem, por isso, pediu que sua mãe corrigisse o seu texto. Ela sublinhou as palavras erradas. Veja como ficou.

Caro senhor,

Moro enfrente ao seu supermercado onde, antigamente, havia um jardim. Todas as manhãs, quando eu ia para o colégio, mechia com o sapo que morava no tanque desse jardim e descancava à sombra das árvores. Gostava tanto daquele bichinho que usava o dinheiro da minha mezada para comprar comida para ele e seus amigos peixes. Fui crecendo junto com o sapo e um dia, um susto horrorozo: grandes escavadeiras destruíam o jardim. Soube, depois, que era para construir o seu supermercado.

Chorei tanto que fiquei com os olhos inchados. Onde teria ido parar aquele sapo amigo que apareceu no nosso bairro depois da enxente do mes de julho? Que pessoas egoistas e estupidas eram aquelas que trocavam a vida por cimento armado...

O senhor sabia disso tudo? Se sabia, por que não fez nada? Se não sabia, por que não faz alguma coisa agora para resolver o problema e trazer o meu amigo de volta? Aguardando sua resposta,

Zeca, o amigo do sapo.

Zeca já começou a passar a limpo sua carta.

Ajude-o, completando as lacunas com as palavras corretas.



Caro senhor,

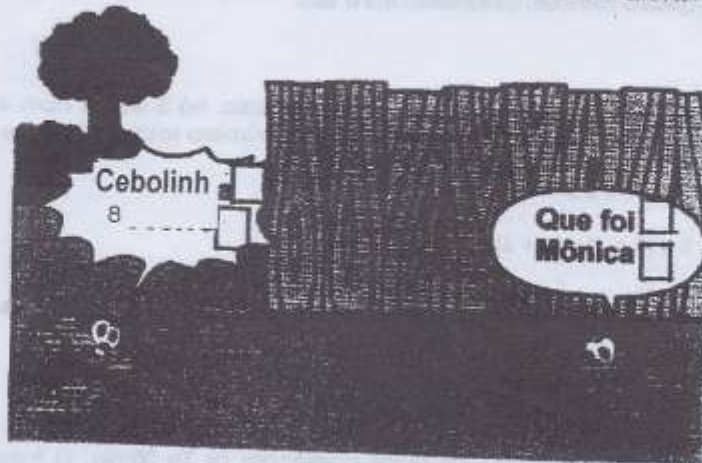
Moro _____ ao seu supermercado onde, antigamente, havia um jardim. Todas as manhãs, quando eu ia para o colégio, _____ com o sapo que morava no tanque desse jardim e _____ à sombra das árvores. Gostava tanto daquele bichinho que usava o dinheiro da minha _____ para comprar comida para ele e seu amigos peixes. Fui _____ junto com o sapo e um dia, um susto _____: grandes escavadeiras destruíam o jardim. Soube, depois, que era para construir o seu supermercado.

Chorei tanto que fiquei com os olhos inchados. Onde teria ido parar aquele sapo amigo que apareceu no nosso bairro depois da _____ do _____ de julho? Que pessoas _____ e _____ aquelas que trocavam a vida por cimento armado...

O senhor sabia disso tudo? Se sabia,

10. Leia o diálogo entre a Mônica e o Cebolinha.
Escreva, nos retângulos, a pontuação correta.

MÔNICA NO JARDIM DE SUA CASA



1999-2000



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PROVA DE SELEÇÃO À 5ª SÉRIE DE 2000

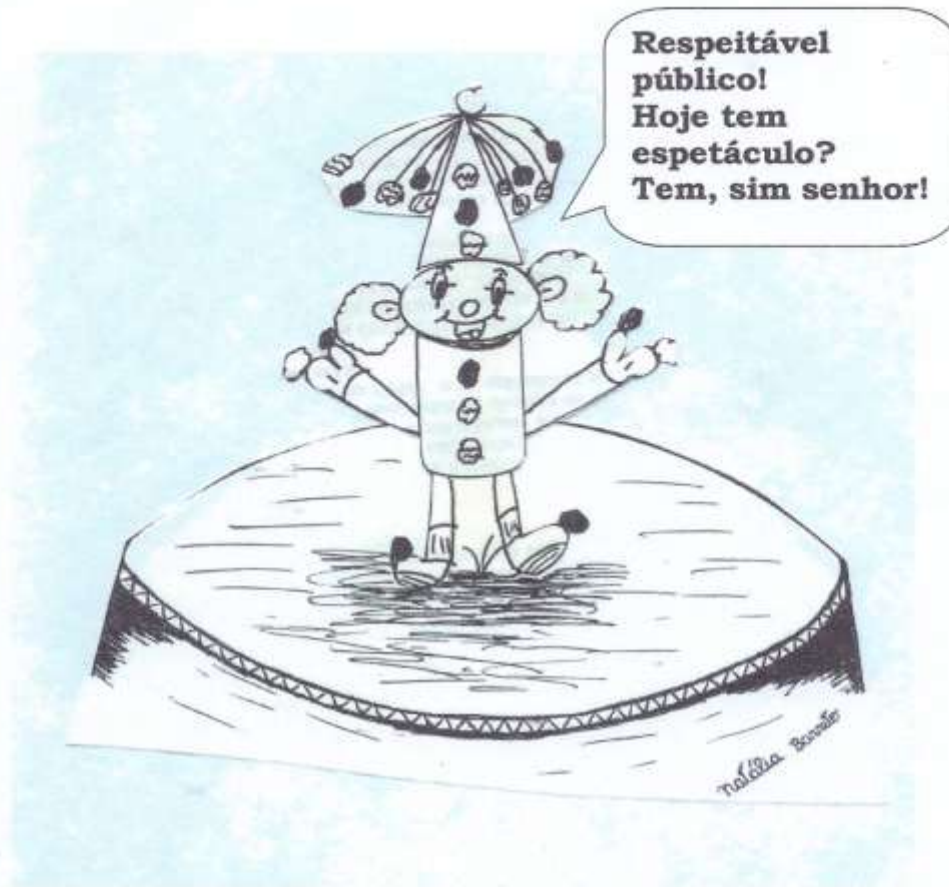
PORTUGUÊS
E
MATEMÁTICA

NOME DO CANDIDATO: _____
INSCRIÇÃO Nº: _____
DATA: 24 DE OUTUBRO DE 1999

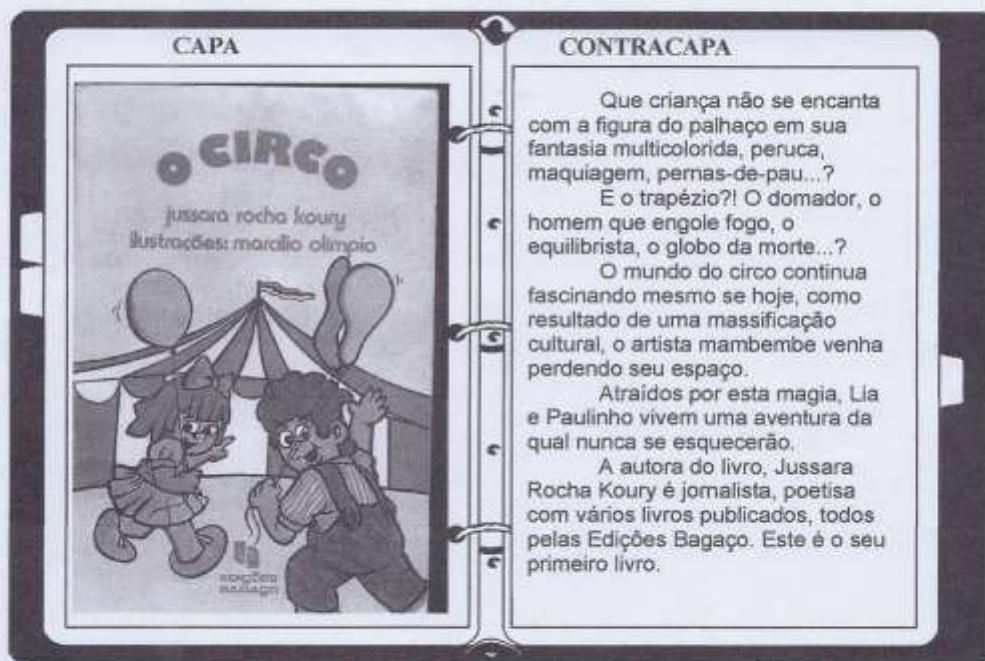
LEIA COM ATENÇÃO

1. Verifique se este caderno de prova contém 32 questões (16 de Português e 16 de Matemática), numeradas de 01 a 16 em Português e de 01 a 16 em Matemática. Caso contrário, solicite ao fiscal da sala um outro caderno completo de prova.
2. Não serão aceitas reclamações posteriores.
3. Nas questões de múltipla escolha, marque APENAS UMA ALTERNATIVA. Duas ou mais alternativas assinaladas serão consideradas como resposta nula.
4. Não será permitido:
 - levantar-se sem a autorização do fiscal;
 - pedir ou consultar materiais alheios;
 - copiar as respostas e/ou as questões;
 - sair da sala com o caderno de prova;
 - usar instrumentos que contenham as quatro operações aritméticas ou auxiliem a realização das mesmas.
5. Coloque o seu nome em cada folha do caderno de prova.
6. Esta prova terá a duração de três (3) horas.

BOA SORTE!



Vire a página e entre no mundo mágico do circo.
Venha participar da história de Lia e Paulinho – O Circo – texto de
Jussara Koury, adaptado para a prova de Português.



Observando, cuidadosamente, a capa e a contracapa do livro, responda às questões 1, 2 e 3:

QUESTÃO 1:

Você ficou sabendo que a bibliotecária do Colégio de Aplicação vai ampliar o material da biblioteca. Você indicou o livro “O Circo”, de Jussara Rocha Koury. Como esse livro será classificado na biblioteca?

Marque uma das opções:

- | | | |
|--|---|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> dicionário | <input type="checkbox"/> enciclopédia | <input type="checkbox"/> filme |
| <input type="checkbox"/> CDRom | <input type="checkbox"/> jornal | <input type="checkbox"/> revista |
| <input type="checkbox"/> literatura infantil | <input type="checkbox"/> livro didático | <input type="checkbox"/> pintura |

Observando a imagem da capa do livro, complete os espaços com adjetivos adequados.

Faça a concordância:

As crianças estão _____ porque
vão ao circo. Lia segura um balão _____, enquanto
Paulinho leva dois balões _____.
– Venham participar conosco dessa _____
aventura! Convida Lia.

QUESTÃO 3:

Releia o terceiro parágrafo da contracapa do livro. Ele está escrito no tempo presente.

*“O mundo do circo continua fascinando mesmo se hoje,
como resultado de uma massificação cultural, o artista
mambembe venha perdendo seu espaço”.*

Agora, é sua vez. Reescreva a primeira frase do parágrafo no tempo futuro, fazendo as adaptações necessárias.

“ _____
_____, como resultado de uma
massificação cultural, o artista mambembe venha a perder seu espaço”.

A história começa assim...



Chegou o circo à cidade. Que festa!

A meninada saiu correndo atrás do palhaço de perna-de-pau, cantando, pulando, na maior algazarra.

– Hoje tem espetáculo? – Perguntava o palhaço.

– Tem sim, senhor! – Respondia a meninada aos gritos.

– Às oito horas da noite? E iam pelas ruas aos berros.

Atrás do palhaço, vinham os trapezistas, malabaristas, domadores, animais ferozes... e a bandinha animando o coreto.

Os mais velhos que, por vergonha, não corriam atrás da caravana, iam para as portas e janelas das casas bater palmas e sorrir, lembrando seus tempos de criança.

1

QUESTÃO 4:

Na página 1 do livro, há uma seqüência de ações. Numere os parênteses de 1 a 7 de acordo com a ordem em que essas ações aparecem no texto:

- () chegada do circo
- () fala do palhaço
- () gritos da meninada
- () animação da bandinha
- () recordação dos mais velhos
- () corrida da meninada
- () desfile de artistas

Retire da página 1 apenas o trecho que corresponde à imagem:



RESPOSTA:

QUESTÃO 6:

O dono do circo vai colocar alguns cartazes na cidade para anunciar o espetáculo. Ajude-o a completar o cartaz:

O CIRCO

TRAPE__ISTA

PALHA__O __OCOLATE

ANIMAI__ FERRO__ES

EQUILIBRI__TA

MÁ__ICO

ATIRADOR DE FLE____A

QUESTÃO 7:

Lia e Paulinho são os personagens principais da nossa história. Depois de correr atrás do palhaço e da bandinha, resolveram voltar para casa. Antes, passaram na Banca de Revistas do Seu Joca. A manchete de um jornal atraiu a atenção deles:

O CIRCO NOVO ESTÁ ARMADO

Mônica Rodrigues da Costa (Editora da Folhinha)

Da forma como você conhece, com lona e picadeiro, o circo tem uns 400 anos. "Circo Novo" é o modo como os artistas que trabalham com essa arte chamam a renovação do circo. O Circo Novo não mostra números com animais.

Além de valorizar habilidades humanas, como equilíbrio, domínio do corpo e coragem, dá valor também à arte dramática (teatro), à música, à dança e às artes plásticas. (...)

(Publicado em Folhinha, Folha de São Paulo, Sábado, 28 de agosto de 1999)

Lia nem bem acabou de ler a notícia, perguntou a Paulinho se aquele era o circo que estava na cidade. Complete o diálogo dos dois irmãos. Utilize a pontuação adequada.

- Paulinho	<input type="text"/>	será que esse é o circo que está armado em nossa	
cidade	<input type="text"/>	perguntou Lia	<input type="text"/>
- Não	<input type="text"/>	respondeu Paulinho	<input type="text"/>

QUESTÃO 8:

Paulinho não conseguiu convencer a irmã. Vamos ajudá-lo?

Releia a página 1 do livro "O Circo" e depois compare as informações com o texto "O Circo Novo está armado".

Copie, do texto "O Circo Novo está armado", a informação que explica a diferença entre os dois circos.

Resposta: _____

Voltemos à história...



Paulinho e Lia entraram em casa correndo e gritando. Queriam dinheiro para ir à estréia do circo no sábado. O pai escutou o pedido, sorriu, mas lembrou a eles que não poderiam ir ao circo porque naquele dia deveriam fazer a feira da casa.

No outro dia, nem bem o sol tinha acordado, estavam os dois com o balaio na cabeça fazendo a feira. Terminaram logo e, depois de deixar as compras em casa, Lia explicou seu plano ao irmão:

– Eu tive uma idéia: vamos pegar o balaio, voltar para a feira e carregar frete. Assim arranjaríamos dinheiro para o circo.

E assim fizeram. E apuraram dinheiro que dava e sobrava.

2

QUESTÃO 9:

Leia o trecho abaixo:

“... mas lembrou a eles que não poderiam ir ao circo porque naquele dia deveriam fazer a feira da casa”.

Responda:

Em que dia da semana, Paulinho e Lia deveriam fazer a feira?

QUESTÃO 10:

Leia a frase abaixo e marque a opção correta:

Lia e Paulinho apuraram dinheiro que dava e sobrava.

Isso significa que eles apuraram:

- () menos dinheiro do que precisavam para comprar o ingresso.
- () mais dinheiro do que precisavam para comprar o ingresso.
- () quase todo o dinheiro de que precisavam para comprar o ingresso.
- () apenas dinheiro do que precisavam para comprar o ingresso.

Mas...



QUESTÃO 11:

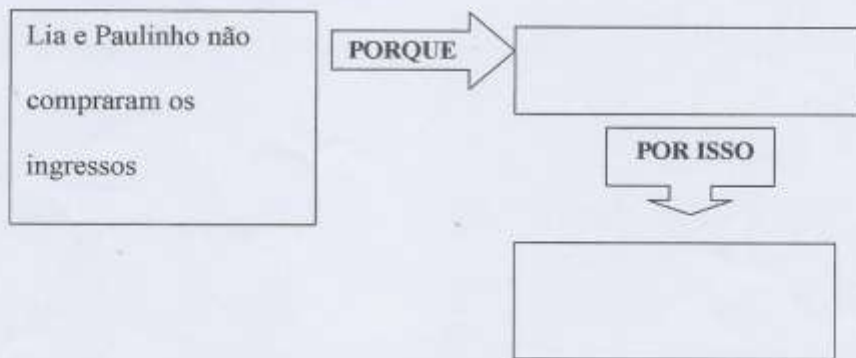
As reticências podem ser usadas em várias situações na Língua Portuguesa. Na página 3, há dois tipos – as que substituem um termo eliminado e as que sugerem a continuidade do texto. Reescreva o trecho colocando no lugar das reticências os elementos que não aparecem no texto.

Mais na frente... pipoca. Depois... algodão doce... tapioca... milho cozido...



QUESTÃO 12:

Complete os quadros, de acordo com a história:



QUESTÃO 13:

Releia a seguinte frase da página 4 e marque a opção correta:

Aquele homenzarrão pegou os dots pelas orelhas e os levou para fora do circo.

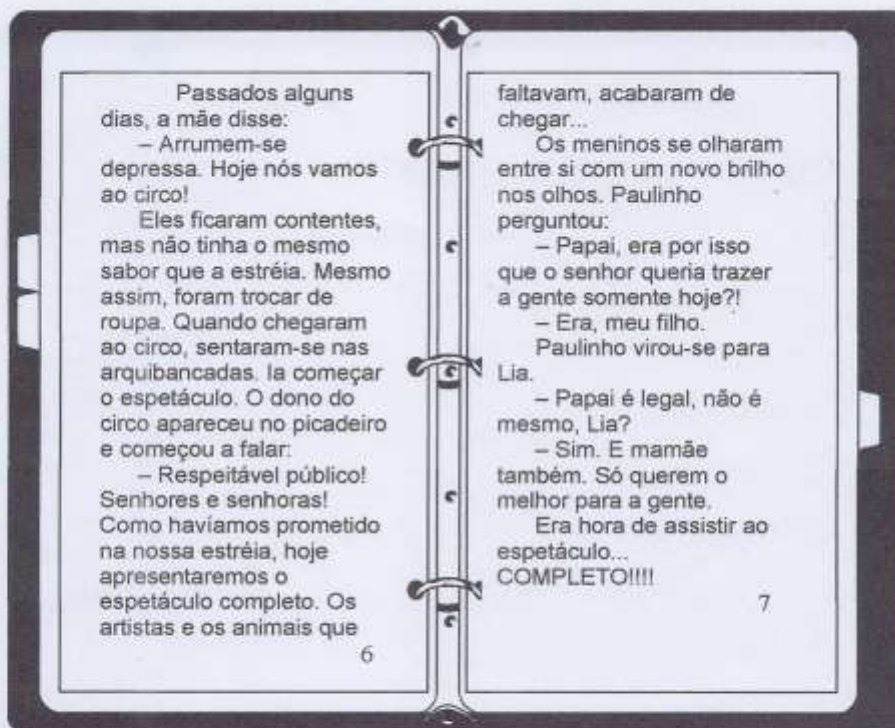
O termo sublinhado substitui:

- () o guarda;
- () o pai de Lia e Paulinho;
- () o pai e as crianças;
- () Lia e Paulinho.

QUESTÃO 14:

Na coluna 1, há palavras que seguem regras diferentes de acentuação gráfica. Retire das páginas 4 e 5 do livro e escreva na coluna 2 palavras que sejam acentuadas pela mesma razão:

COLUNA 1	COLUNA 2
a) espetáculo	a)
b) confortável	b)
c) trapézio	c)
d) idéia	d)



QUESTÃO 15:

Releia a seguinte frase:

Era hora de assistir ao espetáculo ... COMPLETO!!!!

Retire da página 6 a frase que explica o que faltou na estréia?

Resposta: _____

Lembranças de circo: Muitas pessoas guardam com carinho situações vividas na infância. Dona Marilza é uma delas. Depois que a turma do circo passou, ela se lembrou de que havia guardado umas fotos e uma entrevista de um palhaço chamado Carequinha. Estava tudo lá, no seu álbum de fotografias.



George Savalla Gomes - O Carequinha

Nascido em Rio Bonito (RJ), em 18 de julho de 1915, hoje mora em São Gonçalo numa casa confortável. É casado há cinquenta e cinco anos com a mesma mulher, que lhe deu quatro filhos, cinco netos e dois bisnetos.

Mesmo sendo conhecido como Carequinha, possui uma vasta cabeleira, que faz questão de pintar e manter bem penteada, numa prova de extrema vaidade. O palhaço que encantou várias gerações de crianças foi o primeiro artista circense a entrar na

televisão, onde trabalhou muitos anos, o que lhe deu projeção nacional. Hábil negociador, conseguiu alavancar sua carreira artística combinando talento e marketing.

Carequinha por ele mesmo:

Nascimento - "Meu nascimento foi marcante. Minha mãe, que era aramista e trapezista, estava andando no arame quando sentiu as dores do parto. Aí desceu e deu à luz o Carequinha, dentro da barra do circo. Era o circo do meu avô. Chamava-se Circo Peruano, da família Savalla."

Sua família - "Sou de uma família tradicional de circo, meu avô já nasceu em circo. Aquilo era a vida deles, a nossa vida do circo: viajar muito - isso, muito bom."

Fonte: O circo no Brasil. Rio de Janeiro, Funarte.

QUESTÃO 16:

Releia o seguinte trecho da entrevista:

Mesmo sendo conhecido como Carequinha, possui uma vasta cabeleira...

Assinale a alternativa que expressa a mesma idéia da frase acima:

- () O palhaço Carequinha possuía muito cabelo, mas agora está careca;
- () O palhaço ficou sendo conhecido como Carequinha, porque ele tinha pouco cabelo;
- () O palhaço Carequinha não tinha cabelo, por isso foi apelidado Carequinha;
- () O palhaço não era careca, mas ficou sendo conhecido como Carequinha.

2000 - 2001



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PROVA DE SELEÇÃO À 5ª SÉRIE DE 2001

**PORTUGUÊS
E
MATEMÁTICA**



NOME DO CANDIDATO: _____
INSCRIÇÃO Nº: _____
DATA: 22 DE OUTUBRO DE 2000

LEIA COM ATENÇÃO

1. Verifique se este caderno de prova contém 24 questões (12 de Português e 12 de Matemática), numeradas de 01 a 12 em Português e de 01 a 12 em Matemática. Caso contrário, solicite ao fiscal da sala um outro caderno de prova.
2. Não serão aceitas reclamações posteriores.
3. Nas questões de múltipla escolha, marque **APENAS UMA ALTERNATIVA**. Duas ou mais alternativas assinaladas serão consideradas como resposta nula.
4. Não será permitido:
 - Levantar-sem sem autorização do fiscal;
 - Pedir ou consultar materiais alheios;
 - Copiar as respostas e/ou as questões;
 - Sair da sala com o caderno de prova;
 - Usar instrumentos que contenham as quatro operações aritméticas ou auxiliem a realização das mesmas.
5. Coloque o seu nome em cada folha do caderno de prova.
6. Esta prova terá a duração de (03) horas.

BOA SORTE!





Kleber, aluno da 5ª série do Colégio de Aplicação, gosta muito de ler. Na semana passada, suas leituras foram sobre o tema **ÁGUA**. Ele leu vários tipos de textos: jornalísticos, literários, musicais.

Nesta prova, você vai trabalhar com alguns textos que fizeram parte das leituras de Kleber.

Kleber encontrou as seguintes charges, do autor Samuca, no Diário de Pernambuco. Reflita um pouco sobre essas imagens, respondendo às questões 1,2,3 e 4.

DIARIO DE PERNAMBUCO

Quarta-feira
02 de agosto de 2000



DIARIO DE PERNAMBUCO

Quinta-feira
10 de agosto de 2000



QUESTÃO 1:

Qual o principal problema social apresentado nas duas charges? Marque a opção correta.

- a) () reforma agrária
- b) () saúde pública
- c) () moradias de risco
- d) () grandes enchentes

QUESTÃO 2:

As nuvens da segunda charge comunicam uma mensagem que:

- a) () demonstra a alegria das pessoas com a chegada das chuvas;
- b) () emite um pedido de socorro por causa dos perigos de desmoronamento;
- c) () anuncia o início de chuvas fortes para os moradores do morro;
- d) () sugere a tristeza das pessoas por causa das chuvas.

QUESTÃO 3:

As reticências usadas na primeira charge sugerem a continuidade da fala da mulher. Continue essa fala de duas formas: uma expressando pergunta e outra expressando exclamação:

Morava _____

Morava _____

QUESTÃO 4:

- Na primeira charge, o homem emprega o verbo morar:
 - a) () no tempo presente, porque está realizando a pesquisa naquele momento;
 - b) () no tempo passado, porque queria se abrigar da chuva na casa da mulher;
 - c) () no tempo presente, porque deseja acompanhar a mulher até a sua casa;
 - d) () no tempo passado, porque pretendia ajudá-la a levar suas coisas até a casa.

- A mulher emprega o verbo morar:
 - a) () no tempo presente, porque desconfia de que ele quer derrubar a sua casa;
 - b) () no tempo passado, porque sua casa deixou de existir;
 - c) () no tempo passado, porque se assustava com as chuvas fortes;
 - d) () no tempo presente, porque tem medo de que o homem a acompanhe.

Lendo o livro O mundo mágico de Rafael Costa, Kleber conheceu a história de uma palafita, isto é, uma casa construída sobre a água. Leia o mesmo trecho e responda às questões 5,6 , 7 e 8.

MAGICOMUNDO



Numa região próxima ao caudaloso Rioaçu morava o caboclo Zé Balbino. Sua casa solitária ficava bem na beira da água, tão na beira que teve de ser construída sobre esteios altos, por causa das marés. Por isso, a casa do caboclo Zé Balbino era diferente de tudo que se conhece nas cidades, e até nos povoados, em matéria de morada de gente. Era uma casa heróica. Uma casa humilde mas valente. Durante anos enfrentou a água grande, na época das chuvas fortes, quando a correnteza do rio leva tudo o que encontra pela frente: árvores, ribanceiras, casas, gado e criações. Mas a casa de Zé Balbino era uma palafita rija, a tudo resistia. Nunca se abalou nas enchentes.

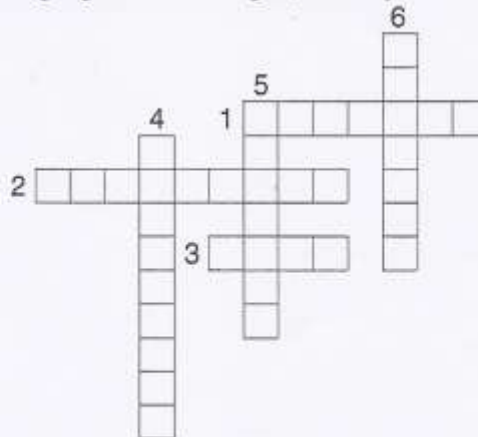
(COSTA, Rafael. O mundo mágico. São Paulo: FTD,1986)

QUESTÃO 5:

Existem seis adjetivos no texto que qualificam a casa de Zé Balbino. Identifique-os e escreva-os nas cruzadinhas, de acordo com as pistas abaixo.

A casa de Zé Balbino

1. era uma casa simples, modesta.
2. nasceu isolada na beira do Rioaçu e, assim, permaneceu.
3. era vigorosa, forte.
4. situada na beira do Rioaçu, não coincidia com outras moradias da cidade.
5. tornou-se notável por sua resistência às enchentes.
6. enfrentava a água grande com coragem, com força.



QUESTÃO 6:

Complete o quadro de acordo com o texto:

FATO

A casa do caboclo Zé Balbino ficava tão na beira da água

QUE



CONSEQUÊNCIA

QUESTÃO 7:

Numere a segunda coluna de acordo com a idéia que a palavra tudo, empregada nos trechos abaixo, representa:

- | | |
|--|----------------------------------|
| (1) "...a casa do caboclo Zé Balbino era diferente de tudo que se conhece nas cidades (...) em matéria de morada de gente." | () Fenômenos da natureza |
| (2) "... quando a correnteza do rio leva tudo o que encontra pela frente." | () Habitações diferentes |
| (3) "Mas a casa de Zé Balbino era uma palafita rija, a tudo resistia." | () Objetos, animais, plantas |

QUESTÃO 8:

Pelo fato de possuir uma casa bem construída, o caboclo Zé Balbino nunca sofreu as conseqüências das enchentes. Mas, como nem todas as pessoas que moram às margens dos rios têm a mesma sorte, ele conta com você para completar as palavras da faixa de solidariedade.

A__udem os de__abrigados, fazendo doa__ões
de __estas bá__icas e agasa__os!



Au__iliem os nece__itados!

Eles são nossos irmãos.

Kleber ficou encantado quando escutou a música Planeta Água, de Guilherme Arantes. Copiou a letra e a leu várias vezes. Leia você também a letra dessa música e responda às questões 9 e 10.



Planeta Água
Guilherme Arantes



Água que nasce na fonte serena do mundo
E que abre um profundo grotão
Água que faz inocente riacho e deságua na corrente do ribeirão
Águas escuras dos rios que levam a fertilidade ao sertão
Águas que banham aldeias e matam a sede da população
Águas que caem das pedras no véu das cascatas, ronco de trovão
E depois dormem tranquilas no leito dos lagos, no leito dos lagos
Água dos igarapés, onde Iara, a mãe d'água é misteriosa canção
Água que o sol evapora, pro céu vai embora, virar nuvem de algodão
Gotas de água da chuva, alegre arco-íris sobre a plantação
Gotas de água da chuva, tão tristes, são lágrimas na inundação
Águas que movem moinhos são as mesmas águas que encharcam o chão
E sempre voltam humildes pro fundo da terra, pro fundo da terra
Terra, planeta água
Terra, planeta á...gua

QUESTÃO 9:

A expressão **Terra, planeta água** significa que o nosso planeta:

- a) () apresenta proporções menores de água que de terra;
- b) () apresenta proporções iguais de água e de terra;
- c) () possui uma maior quantidade de água do que de terra;
- d) () possui uma maior quantidade de terra que de água.

QUESTÃO 10:

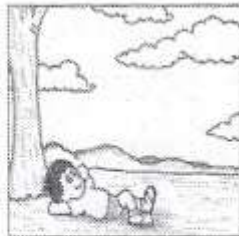
Qual o verso da música de Guilherme Arantes que mais se associa a cada uma das imagens abaixo? Escreva-o nas linhas ao lado:



←



←



←

QUESTÃO 11:

Retiramos dos textos de Rafael Costa e Guilherme Arantes algumas palavras acentuadas. Coloque cada palavra no seu devido grupo de acordo com o que há de comum entre elas quanto à acentuação.

água - igarapés - céu - lágrimas - deságua -
heróica - época- marés – até - próxima

São acentuadas as palavras			
GRUPO 1 Com ditongo aberto	GRUPO 2 Proparoxítonas	GRUPO 3 Paroxítonas terminadas em ditongo	GRUPO 4 Oxítonas terminadas em e (s)

QUESTÃO 12:

Numere os termos da segunda coluna com os da primeira, observando:

- a) o sentido da frase;
- b) a concordância do verbo com o sujeito;
- c) a concordância do adjetivo com o substantivo.

- | | |
|----------------------------------|---|
| (1) A água dos igarapés | () estavam assustados com as grandes chuvas. |
| (2) A água da chuva | () era a morada da Iara. |
| (3) A casa do caboclo Zé Balbino | () arrasta as ribanceiras. |
| (4) Os moradores do morro | () disse obrigada ao visitante. |
| (5) O pesquisador | () são menos poluídas pelos homens. |
| (6) A correnteza do rio | () disse obrigado ao morador. |
| (7) A mulher | () abre um profundo grotão. |
| (8) As águas das cascatas | () era construída sobre escoargas altas. |

2001 - 2002



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
PROVA DE SELEÇÃO À 5ª SÉRIE DE 2002

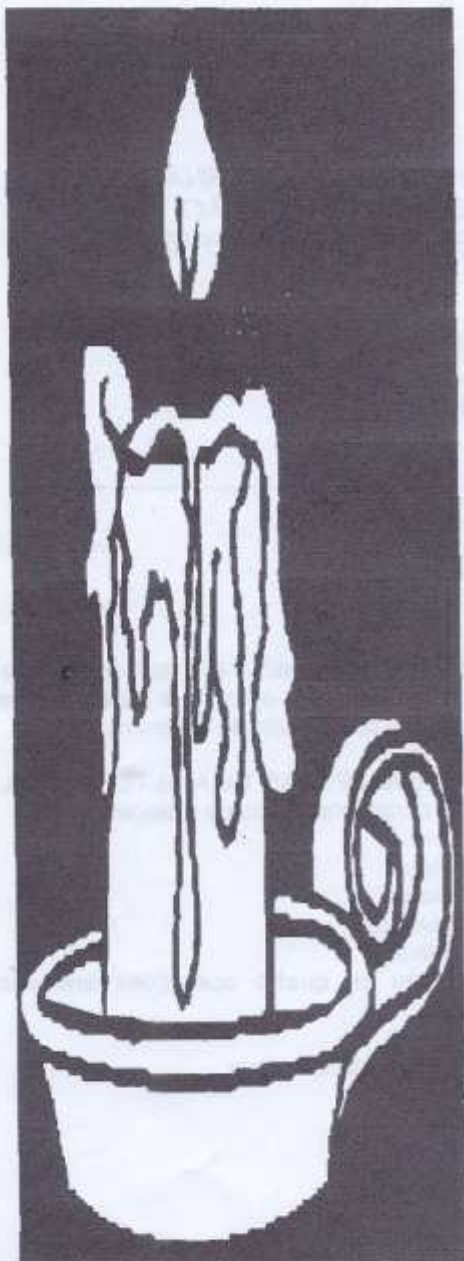
PORTUGUÊS
e
MATEMÁTICA

NOME DO CANDIDATO: _____
INSCRIÇÃO N.º: _____
DATA: 21 DE OUTUBRO DE 2001

LEIA COM ATENÇÃO:

1. Verifique se este caderno de prova contém 24 questões (12 de Português e 12 de Matemática), numeradas de 01 à 12 em Português e de 01 à 12 em Matemática. Caso contrário, solicite ao fiscal da sala um outro caderno de prova.
2. Não serão aceitas reclamações posteriores.
3. Nas questões de múltipla escolha, marque **APENAS UMA ALTERNATIVA**. Duas ou mais alternativas assinaladas serão consideradas como resposta nula.
4. Não será permitido:
 - a. levantar-se sem autorização do fiscal;
 - b. pedir ou consultar materiais alheios;
 - c. copiar as respostas e/ ou as questões;
 - d. sair da sala com o caderno de prova;
 - e. usar instrumentos que contenham as quatro operações aritméticas ou auxiliem a realização das mesmas.
5. Coloque o seu nome em cada folha do caderno de prova.
6. Esta prova terá a duração de (03) horas.

BOA SORTE!



Mariana é uma menina de dez anos. Ela mora em Recife e, assim como você, tem sofrido com os efeitos do racionamento de energia elétrica. Ela gosta tanto de ler todo tipo de textos – jornais, revistas e livros - que seus pais, senhor Alberto e dona Teresinha, fizeram a assinatura diária do *Jornal do Comércio*.

Abra este caderno de provas e conheça mais sobre Mariana.

Boa sorte!



TEXTO 1

2

Todos os dias, os pais de Mariana saem, de carro, bem cedinho do prédio para levá-la à escola. Nessa hora, eles recebem do Seu Gilvan, o porteiro, o exemplar do jornal. O pai e a mãe de Mariana fazem questão de estar bem informados logo cedo, por isso assinam um jornal e uma revista semanal.

Naquele dia, não havia aula, mas, mesmo assim, Seu Gilvan cumpriu o dever de entregar o jornal na hora em que Seu Alberto, Dona Teresinha e a filha iam para a praia. Mariana, uma simpática garotinha de dez anos de idade, leu alto a manchete: *A caminho da escuridão.*

- *Meus Deus, exclamou a mãe, olhem a manchete do jornal!*

TEXTO 2

JORNAL DO COMÉRCIO

Recife, 13 de maio de 2001 – Domingo

www.jc.com.br



A CAMINHO DA ESCURIDÃO

Sem ter como fugir da crise, o consumidor começa a mudar de hábitos, antes mesmo dos apagões. Como num retorno ao passado, o velho ferro a carvão, caixa de fósforos e velas estão voltando à cena. A falta de água no Rio São Francisco, para geração de energia, aumenta a necessidade de racionamento no Nordeste. Nas condições atuais, é preciso haver cortes no fornecimento entre seis e dez horas por dia na região.

Leia os textos 1 e 2 para responder às questões de 1 a 3:

Questão 1:

Dona Teresinha surpreendeu-se com a manchete que Mariana leu.

Marque a resposta que explica o porquê da surpresa.

- a) Dona Teresinha não sabia que Mariana lia bem;
- b) Ela não entendeu o que a filha havia lido;
- c) A mãe de Mariana não sabia que a crise de energia era tão grave;
- d) Dona Teresinha lembrou-se de que ainda não pagara a conta de luz.



Questão 2:

Nas conversas sobre o racionamento, seu Alberto e Dona Teresinha avaliavam a situação. De acordo com a notícia lida:

Há necessidade de racionar energia

PORQUE

**POR
ISSO**

Questão 3:

Depois que a família chegou da praia, o celular tocou: Aninha, uma amiguinha do prédio, queria falar com Mariana. Ela atendeu e ficou surpresa com a pergunta da amiga:

- Mariana, você não vai à escola hoje?

Marque a resposta que Mariana deu a Aninha:



- (a) Eu estou doente;
- (b) Hoje, é feriado;
- (c) Os professores estão em greve;
- (d) Hoje, a escola está fechada.

Dias depois, nova manchete e nova surpresa:

TEXTO 3**JORNAL DO COMERCIO**

Recife, 15 de maio de 2001 – Terça-feira

www.jc.com.br

FHC DESCONHECIA DIMENSÃO DA CRISE

Na primeira reunião da Câmara de Gestão da Crise de Energia (apelidada de Ministério do Apagão), o presidente Fernando Henrique Cardoso disse que não sabia da gravidade da crise no setor. Poucas medidas concretas foram anunciadas. O reservatório de Sobradinho, da Chesf, pode entrar em colapso este ano. O plano detalhado de racionamento será divulgado sexta-feira. Os fabricantes de lâmpadas econômicas, geradores e de velas estão com as vendas muito elevadas. A crise energética fez a Bolsa de São Paulo cair e o dólar bater novo recorde no Plano Real: R\$2,315.



TEXTO 4

O pai de Mariana leu a manchete e o texto. Ficou apreensivo e, ao mesmo tempo, indignado. Mariana também leu, mas não entendeu bem e perguntou a seu pai o significado daquela manchete. Seu Alberto explicou tudo direitinho.

Leia os textos 3 e 4 para responder às questões 4 e 5:

Questão 4:

Mariana, preocupada com a notícia a respeito de um possível colapso de energia, perguntou ao seu pai quando isso poderia acontecer. Seu Alberto explicou à filha que se ela prestasse bastante atenção ao jornal, ela poderia saber que ano era esse.

Copie, do jornal, a indicação precisa do ano em que esse colapso poderá acontecer. Escreva sua resposta no retângulo.

Questão 5:

Mariana não se cansava de fazer perguntas sobre o assunto:

- "Paiho, afinal, quando é que a gente vai ficar sabendo desse plano de racionamento?"
- "De acordo com o texto, Mariana, na próxima sexta-feira", respondeu seu Alberto.
- "Sexta-feira? Mas que data?"

Ajude seu Alberto a responder à pergunta de Mariana, completando as lacunas abaixo:

- Filha, o anúncio das medidas será feito no dia _____ do mês de _____ do ano de _____.



TEXTO 5

Alguns dias depois, Mariana recebeu a visita de Samuca, um amigo da família, e o assunto não foi outro: o racionamento de energia. Como Mariana era muito curiosa e adorava folhear livros e jornais procurando gravuras, Samuca lembrou-se de mostrar a ela uma de suas charges, a ser publicada no *Diário de Pernambuco*.



TEXTO 6

CHARGE DO SAMUCA, publicada em www.samuca.-charges.com, em 21 de junho de 2001.

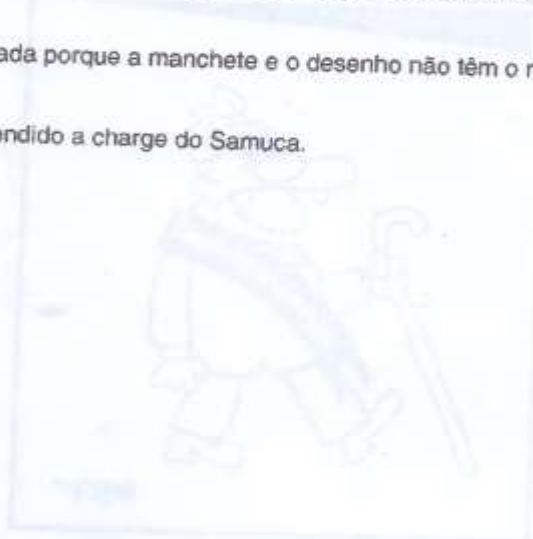
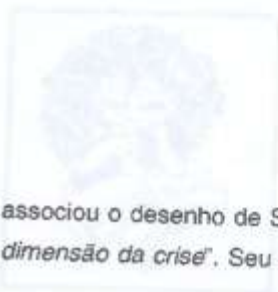
Leia os textos 5 e 6 para responder à questão 6:

Questão 6:

Marque a resposta correta:

Qual não foi a surpresa de todos quando Mariana associou o desenho de Samuca à manchete do Jornal do Comércio "FHC desconhecia a dimensão da crise". Seu Alberto disse que sua filha:

- (a) estava certa porque, no desenho, a figura que representa o Presidente da República está de óculos escuros, como se fosse cego;
- (b) estava certa porque quem é cego vive no escuro e precisa usar bengalas;
- (c) estava enganada porque a manchete e o desenho não têm o mesmo significado;
- (d) não tinha entendido a charge do Samuca.



Samuca
JORNAL DO COMÉRCIO
1995

TEXTO 7

Mariana ficou tão interessada em colaborar com o racionamento de energia que começou a procurar textos sobre o assunto. O texto que mais chamou sua atenção foi um trecho da matéria escrita por Priscila Dantas, publicada no Caderno Família do *Jornal do Comércio* do dia 1º de julho de 2001.



Férias do **APAGÃO**

A crise de energia impõe uma mudança de comportamento nas férias infantis. Símbolos da infância moderna, jogos eletrônicos, computadores e TVs devem ser deixados de lado.

Mamães e papais, atenção: chegaram as férias da meninada. Está na hora dos baixinhos desfrutarem de momentos de alegria e descontração. Ops! Esperem aí... Se vocês estão pensando em liberar os filhos em casa para brincar à vontade: cuidado. As regras de economia de energia estão aí para limitar o sorriso da garotada, exigindo paciência e criatividade redobradas. Uma mudança radical no comportamento infantil se anuncia: em vez dos jogos eletrônicos e televisores que marcam a infância contemporânea, brincadeiras tradicionais serão a alternativa para os meninos que vão passar as férias em plena crise energética.

Leia o texto 7 para responder à questão 7:

Questão 7:

A professora de Mariana adora inventar jogos. Um deles chama-se "Acerte... se souber". Para vencer esse jogo, o aluno precisa descobrir, no texto "*Férias do apagão*", palavras que sirvam de exemplo para as regras de acentuação gráfica.

Mariana não gosta muito desse assunto e precisa de sua ajuda.

Vamos jogar com ela?

Complete os retângulos com **apenas uma palavra** que sirva de exemplo para cada uma das três regras fornecidas:

Regras	Exemplos
1. São acentuadas as palavras oxítonas terminas em -a, -e, -o, -em, seguidas ou não de -s.	
2. São acentuadas as palavras paroxítonas terminadas em ditongo crescente.	
3. Todas as palavras proparoxítonas são acentuadas.	

Questão 8:

A professora de Mariana inventou outro jogo: o "Jogo do Apagão". Ele contém uma lista com dois tipos de frases sublinhadas: umas com concordância adequada, outras com concordância inadequada.

Será que você ganharia esse jogo? Vamos tentar? Leia as frases:

- (1) — Mãe, chegou as férias! E agora? Posso usar a Internet?
- (2) — Mariana, invente jogos e brincadeiras interessantes.
- (3) — Tá, mainha, já entendi. A gente fazemos questão de economizar energia.
- (4) — Energia e racionamento caminham juntas, completou o pai.
- (5) — A crise energética exige economia e criatividade redobradas.

Mariana não tinha entendido muito bem o jogo e sua professora explicou:

Mariana, veja o quadro abaixo. Se a frase sublinhada em (1) "Mãe, chegou as férias!" estiver com a concordância adequada, você marca um X na coluna "concordância adequada"; se a concordância não for adequada, marque um X na coluna "concordância inadequada".

E assim, Mariana, você faz com cada uma das frases. Viu como é fácil?

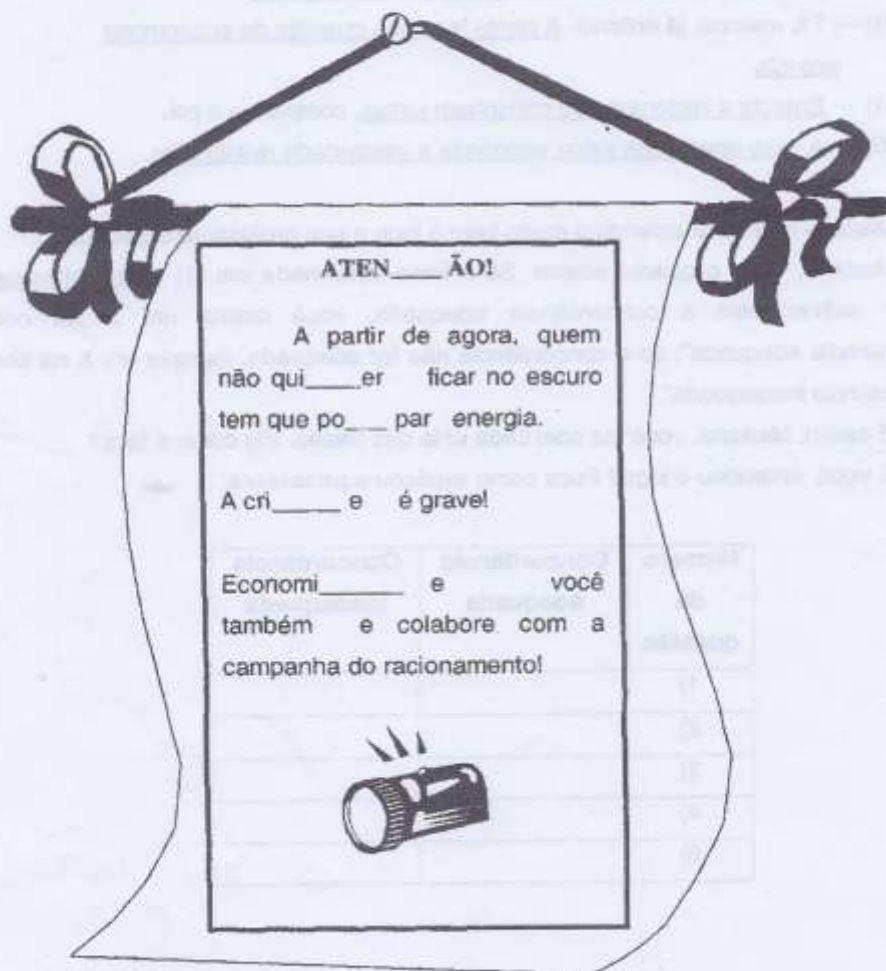
E você, entendeu o jogo? Faça como explicou a professora.

Número da questão	Concordância adequada	Concordância inadequada
1)		
2)		
3)		
4)		
5)		

Questão 9:

Além de procurar informações sobre a crise, Mariana resolveu colocar um cartaz no mural de sua escola, estimulando as pessoas a economizarem energia. Ela ficou em dúvida na grafia de algumas palavras.

Ajude-a, preenchendo, adequadamente, essas lacunas no cartaz abaixo:

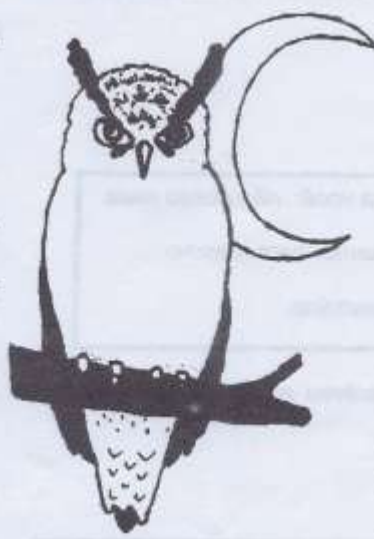


TEXTO 8: a carta

Mariana resolveu escrever uma carta para sua prima, Natália, que mora no Rio de Janeiro falando sobre as medidas de racionamento adotadas em Recife. Há muito tempo ela não escrevia uma carta porque, desde que seus pais compraram o computador, ela se correspondia por e-mail com sua prima – era muito mais rápido! Agora, o computador estava proibido por causa do racionamento.

Mariana ainda não sabe usar a pontuação adequada.

Ajude-a, colocando, nos retângulos, esses sinais de pontuação.



Oi gatinha como
vão as coisas por aí


Aqui em Recife, agora, em vez
de economizar água, estamos
racionando energia elétrica

Como tem sido difícil Por
isso, estou enviando esta carta pra
você: não posso mais ligar o
computador, nem a televisão do meu
quarto, nem mesmo aquele sonzinho
lindo que ganhei no meu aniversário.
Tudo está desligado.

Logo no começo desse tal racionamento, fiquei muito chateada
porque estava de férias e não podia ligar nada em casa. Depois, eu e
minhas amigas resolvemos dar um jeito inventando coisas pra fazer.

Sabe que até estou achando legal essa história de
racionamento!

E você, como tem se divertido nessas férias?
Mande dizer.


Mariana

Releia a carta de Mariana para sua prima e responda às questões 10, 11 e 12.

Questão 10:

Marque a opção que apresenta a seqüência correta dos sinais de pontuação que devem ser colocados nos retângulos da carta:

- (a) vírgula, vírgula, ponto de interrogação, ponto final e ponto de exclamação;
- (b) vírgula, ponto de exclamação, ponto de interrogação, ponto final e ponto de exclamação;
- (c) ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, ponto final e ponto de exclamação;
- (d) nenhuma das respostas.

Questão 11:

"Por isso, estou enviando esta carta pra você: não posso mais ligar o computador, nem a televisão do meu quarto, nem mesmo aquele sonzinho lindo que ganhei no meu aniversário."

Mariana releu esse trecho de sua carta e resolveu reescrevê-lo modificando os verbos do tempo presente para o tempo futuro.

Vamos ajudá-la nessa tarefa?

Questão 12:

Natália, a prima de Mariana, recebeu a carta e ficou mais conformada: não era só ela que sofria com o racionamento de energia.

Depois de ler e reler a carta, Natália achou que havia um erro de concordância e sublinhou esse trecho:

"Logo no começo desse tal racionamento, fiquei muito chateada porque estava de férias e não podia ligar nada em casa. Depois, eu e minhas amigas resolvemos dar um jeito inventando coisas pra fazer."

E, na resposta a Mariana, Natália fez a correção:

Mariana, notei que você, naquela carta que me enviou, não fez a concordância adequada de um trecho. Veja como você deveria ter escrito:

"Depois, eu e minhas amigas resolveram dar um jeito inventando coisas para fazer".

Segundo você, quem escreveu de modo adequado: Mariana ou Natália?

Resposta: _____

2002-2003

0

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PROVA DE SELEÇÃO À 5ª SÉRIE DE 2003

PORTUGUÊS
E
MATEMÁTICA

NOME DO CANDIDATO: _____
INSCRIÇÃO Nº: _____
DATA: 3 DE NOVEMBRO DE 2002.

LEIA COM ATENÇÃO

1. Verifique se este caderno de provas contém 24 questões (12 de Português e 12 Matemática), numeradas de 01 a 12 em Português e de 01 a 12 em Matemática. Além das questões apresentadas na prova de Português, você também deverá fazer uma redação, conforme as orientações das páginas 12 e 13.
2. Caso o seu caderno de provas não esteja completo, solicite ao fiscal da sala um outro caderno de provas.
3. Não serão aceitas reclamações posteriores.
4. Nas questões de múltipla escolha, marque **APENAS UMA ALTERNATIVA**. Duas ou mais alternativas assinaladas serão consideradas como resposta nula.
5. Não será permitido:
 - levantar-se sem a autorização do fiscal;
 - pedir ou consultar materiais alheios;
 - copiar as respostas e/ou as questões;
 - sair da sala com o caderno de provas;
 - usar instrumentos que contenham as quatro operações aritméticas ou auxiliem a realização das mesmas.
6. Coloque o seu nome em cada folha no caderno de provas.
7. Esta prova terá a duração de três (03) horas.

BOA SORTE!



Nesta prova você vai conhecer Marcelo: um menino só um pouquinho mais velho que você. Ele estuda na 5ª série do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. No ano passado, quem fazia esta prova de seleção era ele, enquanto sua mãe ficava lá fora, rezando para que ele fizesse uma boa prova. Não se sabe se foram os "santinhos" que ele carregava consigo, as rezas da mãe, sua aplicação aos estudos, ou isso tudo junto... ele foi aprovado.



CAPÍTULO 1

Texto 1:

ERA UMA VEZ...

Bom, como já dissemos no início, Marcelo foi aprovado na seleção. No início, não foi fácil a sua adaptação. Os amigos de antes ficaram no outro colégio; tudo agora era diferente, e havia aulas de manhã e à tarde. No entanto, os dias foram se passando e Marcelo acabou gostando da idéia de estudar no Aplicação.

Nossa história começa em uma das aulas de Pesquisa.

Um dia, Pedro, amigo de Marcelo, chegou com a novidade: sua avó, que morava no Rio de Janeiro, havia lhe mandado o presente de aniversário – um telefone celular. Foi uma festa na sala e quase ninguém estava prestando atenção à aula – todo mundo queria conhecer os recursos do aparelho de Pedro.

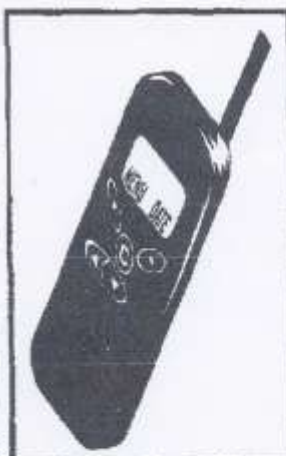
A professora estava preocupada com tanto barulho porque precisava decidir o tema da pesquisa do bimestre. No entanto, foi o tumulto na sala que acabou definindo esse tema. E, se você é esperto, já sabe qual o assunto que a turma quis pesquisar:

- Professora, o tema podia ser telefone celular, sugeriram alguns alunos, apoiados, imediatamente, pelos demais.

Não era bem isso que a professora pretendia como pesquisa, mas, como boa educadora, viu, diante da insistência, uma boa oportunidade de aproveitar o interesse dos alunos. Assim, a professora Euna, ampliando a sugestão dos alunos, decidiu:

- Ok, vocês venceram, mas pesquisar apenas a respeito do celular é pouco, vamos, então, ampliar o tema: meios de comunicação. Cada grupo escolhe três desses meios para pesquisar. Caprichem nos trabalhos porque vamos levá-los para a Feira de Conhecimento do colégio.

Além de fornecer a bibliografia, a professora sugeriu que os alunos pedissem a colaboração dos professores de todas as disciplinas e, também, pesquisassem sobre o assunto na biblioteca da escola.



Leia o texto 1 para responder às questões 1 e 2:

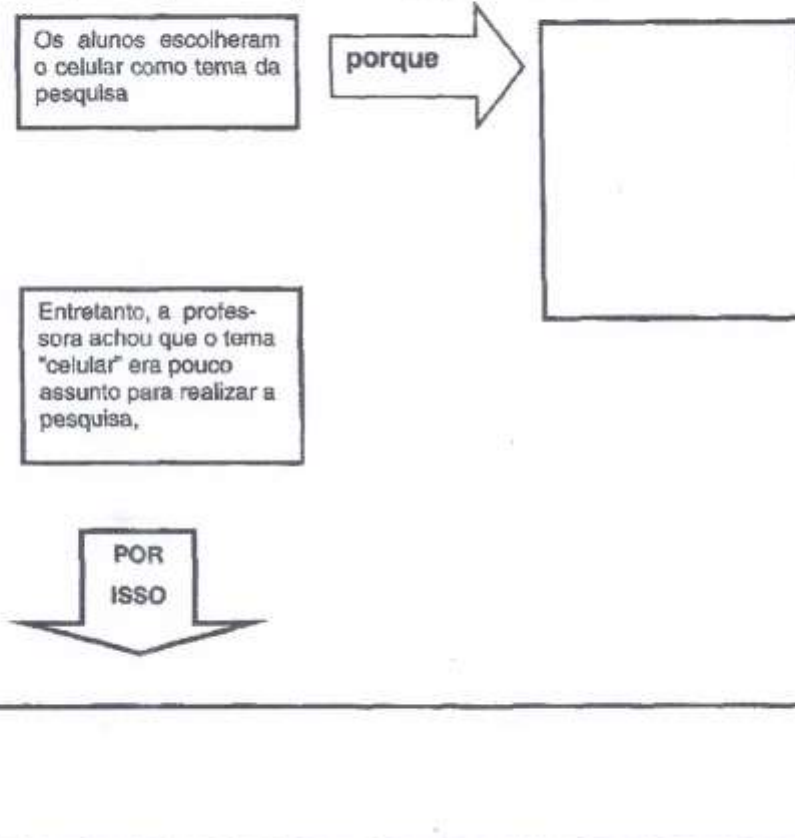
Questão 1:

Marque a alternativa que apresenta a idéia principal do texto:

- (a) Informar que Pedro, um aluno da turma, ganhou um celular;
- (b) Elcgir a atitude da professora, que aceitou a sugestão dos alunos;
- (c) Explicar as razões que justificaram a escolha do tema da pesquisa;
- (d) Comprovar que a turma de Pedro é muito agitada e desatenta à aula.

Questão 2:

Complete os quadros adequadamente, a partir da leitura do texto 1:



CAPÍTULO 2

Texto 2:

COM A "MÃO NA MASSA", OU MELHOR, NA PESQUISA...

Como o trabalho era em grupo, Marcelo tratou logo de marcar o dia e a hora para se reunir com Bianca, Tiago, Rodrigo e Pedro – seus melhores amigos da turma. A amizade havia sido facilitada porque eles eram quase vizinhos e vinham na mesma condução para o colégio.



Na primeira reunião do grupo, ficou decidido: pesquisar sobre televisão, Internet e, claro, telefone. Segunda decisão: primeiro de tudo, coletar material. Para agilizar isso, Marcelo e Bianca iriam pesquisar a respeito da televisão, enquanto Tiago e Rodrigo ficariam encarregados da Internet – afinal, tinham computadores em casa e eram freqüentadores assíduos de salas de bate-papo. E Pedro? Precisa dizer qual foi o assunto que ele escolheu?

Ficou acertado também que, embora a pesquisa estivesse dividida, qualquer material relacionado ao trabalho deveria ser selecionado. Afinal, os meninos constituíam um grupo, e pretendiam ganhar o prêmio com o melhor trabalho da Feira: uma assinatura da revista **Ciência Hoje para crianças** (uma publicação científica voltada para a turminha jovem) para cada aluno do grupo vencedor. Pedro, que conhecia a revista, era o mais animado.

Questão 3:

Na aula seguinte, a professora Euna solicitou aos alunos que relatassem as decisões tomadas pelos grupos para iniciar o trabalho de pesquisa. Bianca, a mais falante, sabia o que havia sido decidido, porém tinha esquecido a ordem dos fatos. Vamos ajudá-la em sua apresentação, enumerando em ordem crescente os acontecimentos listados em seguida. Caso algum deles não esteja incluído no texto 2, deixe os parênteses em branco.

- () Cada subgrupo pesquisaria apenas o seu tema.
- () O grupo se reúne.
- () Eles decidem pesquisar sobre televisão, telefone e Internet.
- () Pedro leva o celular para a reunião.
- () Houve uma divisão de tarefas.
- () Marcelo e Bianca pesquisariam sobre televisão.
- () Marcelo perguntou a Pedro: Pedro? Qual é o seu assunto?
- () Tiago e Rodrigo pesquisariam sobre Internet.
- () Pedro indicou, como excelente fonte de pesquisa, a revista "Ciência Hoje para crianças".

Questão 4:

Marque a única alternativa que explica a decisão tomada pelo grupo, expressa no trecho abaixo:

"Ficou acertado também que, embora a pesquisa estivesse dividida, qualquer material relacionado ao trabalho deveria ser selecionado".

- (a) Todos queriam ganhar seu prêmio.
- (b) A professora queria saber o encaminhamento das pesquisas para orientar, em caso de dúvidas.
- (c) A professora decidira isso para evitar que algum componente do grupo não fizesse sua tarefa – o que acontece em muitos trabalhos de pesquisa na escola.
- (d) Em um verdadeiro trabalho de grupo, todos deveriam participar em todas as atividades.

Texto 3:**PRIMEIRA REUNIÃO**

Cada um trouxe seu material. Até uma música, Marcelo trouxe. Fã de rock e mais ainda dos Titãs, ele trouxe o CD e a letra da música:

TELEVISÃO

A televisão me deixou burro muito burro demais
 Agora todas as coisas que eu penso me parecem iguais
 O sorvete me deixou gripado pelo resto da vida
 E agora toda noite que eu deito é boa noite, querida
 Ô Cride, fala pra mãe!
 Que eu nunca li num livro
 Que um espirito fosse um vírus sem cura.
 Vê se me entende pelo menos uma vez
 criatura!
 Ô Cride, fala pra mãe!
 A mãe diz pra eu fazer alguma coisa mas eu
 não faço nada
 A luz do sol me incomoda então eu deixo a
 cortina fechada
 É que a televisão me deixou burro muito burro
 demais
 E agora eu vivo dentro dessa jaula junto dos
 animais
 Ô Cride, fala pra mãe
 Que tudo que a antena captar meu coração captura
 Vê se me entende pelo menos uma vez criatura!
 Ô Cride, fala pra mãe!



(Titãs acústico, Warner Music Brasil, 1997)

Leia o texto 3 para responder à questão 5.

Questão 5:

Depois de ouvir a música, os componentes do grupo discutiam se era interessante incluí-la no trabalho. Nem todos concordavam com Marcelo até que ele convenceu o grupo, usando um forte argumento.

Marque, nas opções abaixo, a única resposta que, de acordo com a letra da música, Marcelo poderia ter apresentado como forte argumento.

- (a) Afinal, uma música dos Titãs iria agradar a todo mundo, inclusive à professora.
- (b) A letra da música mostra o quanto a televisão é importante como veículo de informação.
- (c) A letra da música serve de alerta ao uso exagerado da televisão.
- (d) Os jovens adoram assistir à televisão e aprendem muito com ela.

Texto 4:

Bianca levou para a reunião o material que tinha encontrado, em casa, nos arquivos de sua mãe – professora de Português: alguns trechos de uma crônica, escrita por Rubem Braga, há alguns anos, para a publicidade de um canal de televisão.

ELA TEM ALMA DE POMBA

Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro em todos os Cachoeiros de Itapemirim, não há dúvida. Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois pegar a sessão de cinema das oito no cinema. Agora fica todo mundo em casa vendo novela, depois outra novela.

O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do Cachoeiro F. C., se pode ficar em casa tomando cervejinha e assistindo a um bom Vasco X Flamengo, ou a um Internacional X Cruzeiro, ou coisa assim?

Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão. Rádio a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa, até o *making love*.

Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo em vez de sair por aí, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer. Por exemplo: quebrar um braço.

(.....)

Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade – num apartamentinho de quarto e sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão – a criatura solitária tem nela sua grande distração, o grande consolo, a grande companhia. Ela instala dentro de sua toca humilde o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, o suspense, a fascinação dos dramas do mundo.

Vocabulário:

1. Cachoeiro de Itapemirim – um pequena cidade no estado do Espírito Santo.
2. "Making love" – expressão em língua inglesa que significa "fazer amor".
3. Corujinha da Madrugada – sessão de cinema que havia, há alguns anos, nas madrugadas.
4. Estupor – Estado mórbido em que, embora se ache desperta a consciência, o doente não reage a excitação alguma, mantendo-se imóvel, na mesma posição.
5. Frêmito – Tremor, estremelecimento, vibração.

A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É amiga dos entrevados, dos abandonados, dos que a vida esqueceu para um canto... ou dos que estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça... ou que no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias... mãe que espera filho... mulher que espera marido... homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe...

(In: 200 crônicas escolhidas. 5.ed. Rio de Janeiro, Record, 1978, p. 318-319)

Questão 6:

Marque a opção que apresenta a idéia principal do texto "Ela tem alma de pomba":

- (a) Nela, o autor acusa a televisão de atrapalhar a vida de algumas pessoas.
- (b) A televisão, embora prejudique algumas pessoas, traz benefícios a alguns telespectadores, principalmente os solitários.
- (c) Quem não é solitário acaba deixando de ir ao cinema, ou ao estádio de futebol, só para ver televisão.
- (d) Nenhuma das alternativas acima.

Questão 7:

Os componentes do grupo começaram a discutir se valia a pena incluir os textos 3 e 4. "Será que não poderíamos escolher apenas um"? perguntou Pedro. Mas Tiago explicou: " – Acho que devemos incluir os dois porque ...

Marque a única afirmativa que completa corretamente a fala de Tiago.

- (a) enquanto a música defende a televisão, o texto de Rubem Braga aponta prejuízos que essa mídia causa: são duas opiniões diferentes.
- (b) enquanto o texto de Rubem Braga aponta vantagens e desvantagens da televisão, a música lista somente prejuízos: são duas opiniões diferentes.
- (c) "Ela tem alma de pomba" e a letra da música falam sobre o mesmo tema: a defesa da televisão.
- (d) afinal, a gente não pode desconsiderar a contribuição dos elementos do grupo. Se alguém traz um material, a gente tem que aceitar.

Texto 5:

Tiago e Rodrigo trouxeram um texto, retirado do livro "Aprendiz do Futuro", organizado por um jornalista chamado Gilberto Dimenstein. Descobriram que ele coordena uma página, na Internet, com o mesmo nome do livro; foram lá conferir, gostaram muito e aproveitaram para ensinar o endereço para os amigos: www.aprendiz.com.br.

INTERNET

É o nome da rede que liga computadores pessoais do mundo inteiro através do telefone, e que começou a existir na década de 60 a pedido do ministro da Defesa dos Estados Unidos, que desejava um meio para transmitir documentos e informações que não fosse centralizado e, portanto, não pudesse ser facilmente destruído ou sabotado pelo arquiinimigo soviético. No início foi utilizada somente entre os cientistas de algumas grandes universidades, mas, com a disseminação dos computadores pessoais na década de 80, a Internet se expandiu para usuários de todos os tipos, abrangendo não só a troca de informações técnicas e científicas, como variados contatos à distância, inclusive para jogos, namoro e compra de produtos. Estima-se que chegue a atingir 1 bilhão de usuários na virada para o século XXI.

Dimenstein, Gilberto. *Aprendiz do futuro*. São Paulo, Ática, 1997, p. 18.

Leia o texto 5 para responder à questão 8:

Questão 8:

Marque a única resposta correta de acordo com o texto:

- (a) Desde o início, todas as pessoas tiveram acesso à Internet.
- (b) A Internet facilita apenas a troca de informações.
- (c) A Internet surgiu com finalidade militar.
- (d) O aumento de usuários da Internet virá com a chegada do século XXI.

Texto 6:

Por sua vez, Pedro, trouxe dois textos: um folheto de uma nova operadora de celulares e uma notícia de jornal. O texto publicitário dizia

PESSOAS INTELIGENTES QUEREM UMA TECNOLOGIA INTELIGENTE

Independente do plano que você escolher, você vai ter um aparelho de última geração, com a tecnologia mais avançada do mundo, serviços inovadores, divertidos, úteis e fáceis de usar, além de muitas vantagens exclusivas.

Só a Oi vem com o Oi Chip, a inteligência do seu celular, onde ficam armazenadas todas as informações vitais do aparelho, como os toques preferenciais e os números da agenda de telefone.

Passa agora mesmo para a tecnologia mais avançada em telefonia celular. A Oi está esperando por você com a maior cobertura GSM do Brasil. (folheto publicitário da operadora Oi – agosto de 2002)

Leia o texto 6 para responder à questão 9:

Questão 9:

Releia o trecho:

"Só a Oi vem com o Oi Chip, a inteligência do seu celular, onde ficam armazenadas todas as informações vitais do aparelho, como os toques preferenciais e os números da agenda de telefone".

Reescreva o trecho sublinhado acima, substituindo a expressão "*todas as informações vitais do aparelho*", por "*a informação mais importante do aparelho*". Faça as modificações necessárias.

Complete as lacunas com a resposta correta:

Só a Oi vem com o Oi Chip, a inteligência do seu celular, onde

Texto 7:

Pedro gosta muito de descobrir o significado de palavras, por isso copiou do Dicionário as definições para televisão e telefone. Uma das observações que fez ao seu grupo foi a quantidade de significados possíveis para uma mesma palavra. Para as palavras "Televisão" e "telefone", o dicionário listava quatro significados diferentes.

Televisão – [De *tel* (*e*) + *visão*] S. f. 1. Elétron. Transmissão e recepção de imagens visuais mediante os sinais eletromagnéticos das ondas hertzianas. 2. Televisor. 3. Meio de comunicação que utiliza a televisão para difundir informações, espetáculos, etc. 4. Televisora, emissora. [Siglas: TV e tevê] Dicionário do Aurélio Buarque de Holanda, p. 1362

Telefone. [Do fr. *Téléphone*] S. m. 1. Aparelho para transmitir `a distância a palavra falada. 2. Telefone de uso corrente, que consta de um mecanismo elétrico capaz de efetuar a ligação entre duas linhas, e de peça(s) destinada(s) a emitir e receber mensagens faladas. 3. Os números e/ou letras por meio dos quais se efetua a ligação telefônica. 4. Brás. Gir. Tapa que se aplica, simultaneamente, com as mãos em concha, nos dois ouvidos do agredido; telefonema.

Para responder à questão 10, releia os significados encontrados por Pedro no dicionário.

Questão 10:

Depois de encontrar as definições, Pedro escreveu um pequeno texto, utilizando as palavras "televisão" e "telefone", com significados diferentes. Para testar seus amigos do grupo, no dia da reunião, pediu que Bianca identificasse, a partir das definições do dicionário, os significados das palavras sublinhadas.

Agora, escreva, nos parênteses que vêm depois das palavras sublinhadas, o número correspondente ao sentido adequado.

A televisão e o telefone

Meu pai chegou em casa e ligou a televisão. Entretanto, na televisão () não estava passando o Jornal Nacional porque, a partir do mês de agosto, as televisões () estariam transmitindo o Horário Eleitoral Gratuito. Nesse momento, o telefone tocou, porém, quando ele foi atender, o telefone () caiu no chão. Era seu colega de trabalho que pedia o telefone () do Chefe.

CAPÍTULO 3:

E AGORA, O QUE APRESENTAR?

Texto B:

Nossos amiguinhos leram, cuidadosamente, todo o material. Quando tinham alguma dúvida, perguntavam à professora. No entanto, ainda não haviam decidido o que fazer com aquilo tudo. O prazo já estava se esgotando e eles precisavam ser rápidos. Além disso, ainda precisavam fazer o cartaz da Feira.

Foi Bianca que sugeriu: que tal redigir um pequeno texto narrativo que trate do tema "Meios de comunicação"? Cada um faria o seu e depois resolveriam como fazer: escolher um ou somar todos.

- Vou falar sobre o meu celular, o mais importante meio de comunicação, foi logo afirmando o Pedro.

- Que nada, o computador é o mais importante, retrucaram, em coro, Tiago e Rodrigo.

E, antes que a discussão continuasse, Bianca decidiu:

- Bom, nada de brigas, minha gente. Vamos ao trabalho. Parece que a idéia já foi aceita. E bem. Acho que, além do trabalho, podemos fazer uma pesquisa, na hora da Feira, para saber o que pensam as pessoas sobre o assunto.

CAPÍTULO 4:
Produzindo o material

Texto 9:

Em uma nova reunião, os alunos produziram o texto para o cartaz que seria utilizado na Feira e pediram para a professora Euna corrigir, caso houvesse alguma palavra a ser alterada. Até porque, como já havia sido explicado pela professora, nessas ocasiões mais formais, devemos usar a modalidade padrão da língua, aquela que segue as regras gramaticais.

Televisão, telefone ou Internet?

Os meios de comunicação **evoluirão (1)** muito. No passado, apenas a voz, com o **rádio (2)**; **oje (3)**, sons e imagens de todo o mundo entram em nossa casa, com a televisão. Antes, o telefone fixo; hoje, o celular, cada vez mais cheio de recursos **tecnológicos (4)**. Isso sem falar na Internet, que associa sons, imagens e velocidade na transmissão de informações.

Para **voce (5)**, qual dessas ferramentas é a mais importante? Participe de nossa pesquisa.

Questão 11:

A professora indagou aos alunos se eles sabiam o que deveria ser alterado para que o texto ficasse adequado à situação formal. E Marcelo foi explicando...

Complete as lacunas com a numeração adequada à explicação de Marcelo:

Professora, falta acentuação na(s) palavra(s) de número _____; já na(s) palavra(s) de número _____, a grafia deve ser alterada. Na palavra de número _____, confundimos as formas verbais dos tempos do pretérito e do futuro.

Questão 12:

Para conferir se Marcelo sabia mesmo o que estava dizendo, a professora desenhou um retângulo, preencheu-o com regras de acentuação e pediu a ele que escrevesse, ao lado da regra, as palavras erradas do cartaz quanto ao emprego do acento tônico.

Regras	Exemplos
1. São acentuadas as palavras oxítonas terminadas em -á, -ê, -ô, -em, -ens.	
2. São acentuadas as palavras paroxítonas terminadas em ditongo crescente.	
3. Todas as palavras proparoxítonas são acentuadas.	

REDAÇÃO:**Capítulo 4**

Tomando por base a história, complete as lacunas com informações relacionadas ao tema da pesquisa: meios de comunicação. Crie um título adequado para o texto e obedeça ao limite de linhas fornecido.

(título)

Pedro chegou da escola, guardou seu material, mas continuou com o celular na cintura. Aliás, desde que ganhara aquele presente da vó, ele tinha se esquecido de tudo: brincadeiras, passeios, futebol e até os jogos no computador.

Ao entrar no seu quarto, levou um susto. Na tela do computador estava escrita uma mensagem muito malcriada.

Pedro, seu ingrato, _____



Depois de ler o que estava escrito, Pedro refletiu muito e chegou à conclusão de que havia trocado "velhos amores" pelos novos. E isso não estava certo. Resolveu, então, acalmar o seu velho amigo, escrevendo uma mensagem carinhosa na tela.

Meu amigo, li sua mensagem e _____

Tudo isso fez Pedro concluir que _____

_____ . Por isso, _____

BOA SORTE!

Recado final: esperamos encontrá-lo (la) em breve aqui em uma das turmas do Colégio de Aplicação. Até lá!

Anexo 13: Prova de 2003

2003-2004

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO**

PROVA DE SELEÇÃO À 5ª SÉRIE DE 2004

**PORTUGUÊS
E
MATEMÁTICA**

NOME DO (A) CANDIDATO (A): _____


INSCRIÇÃO Nº: _____

DATA: 09 DE NOVEMBRO DE 2003.

LEIA COM ATENÇÃO

1. Verifique se este caderno de provas contém 24 questões (12 de Português e 12 de Matemática), numeradas de 01 a 12 em Português e de 01 a 12 em Matemática.
2. Caso o seu caderno de provas não esteja completo, solicite ao fiscal da sala um outro caderno de provas.
3. Não serão aceitas reclamações posteriores.
4. Nas questões de múltipla escolha, marque **APENAS UMA ALTERNATIVA**. Duas ou mais alternativas assinaladas serão consideradas como resposta nula.
5. **Não será permitido:**
 - a) Levantar-se sem a autorização do fiscal;
 - b) Pedir ou consultar materiais alheios;
 - c) Copiar as respostas e/ ou as questões;
 - d) Sair da sala com o caderno de provas;
 - e) Usar instrumentos que contenham as quatro operações aritméticas ou auxiliem a realização das mesmas.
6. Coloque o seu nome em cada folha no caderno de provas.
7. Esta prova terá a duração de três (03) horas.

BOA SORTE!



The illustrations show five animals in a row from left to right: a hippopotamus, a giraffe, an elephant, a monkey, and a deer.

TEXTO 1



Joana, uma menina de apenas dez anos, nasceu no interior do Estado de Pernambuco e aprendeu logo cedo a gostar de bichos porque vivia em contato com os animais da fazenda Esperança onde seu pai trabalhava. Sempre que podia, Joana ajudava a colocar comida para o gado, vigiava os porcos, enquanto o pai lavava a pocilga, dava capim aos coelhos, e assim o seu convívio com a bicharada tornava a vida na fazenda bastante agradável.

Cursando a 4ª série do ensino fundamental, Joana adorava as aulas de ciências. Quando o tema a ser trabalhado era *animais*, ela ficava radiante e sempre estava pronta para responder às perguntas da professora e dos colegas, pois, apesar de estudar numa escola que não lhe oferecia muitos recursos, sempre lia e procurava ver e ouvir tudo o que encontrava sobre animais silvestres, extinção de animais de nossa fauna, tráfico de animais, vida dos animais nos zoológicos, alimentação e cuidados necessários. Mas, sabe qual era o grande sonho de Joana? Visitar um zoológico e ver de perto animais que ela só conhecia através das histórias dos livros ou da velha televisão em preto e branco que existia na Casa Grande da fazenda.

Agora... você que vai fazer esta prova... fique ligado ou ligada, pois o sonho de Joana tornou-se real e ela aprendeu muito sobre a vida dos animais.

Questão 1

O tema *animais* deixava Joana radiante nas aulas de ciências. Isto significava que:

- a) O programa sobre animais agradava muito a Joana.
- b) O assunto sobre animais agradava muito a Joana.
- c) A prova sobre animais agradava muito a Joana.
- d) O exercício sobre animais agradava muito a Joana.

Questão 2

A partir do texto que você leu, escreva no retângulo uma consequência do fato expresso:

Joana gostava tanto de bichos que

TEXTO 2

Os donos da fazenda onde Joana morava foram passar lá alguns dias de férias. Eles não tinham filhos e gostavam muito dela. Todas as vezes que iam à fazenda levavam presentes para ela e para os seus dois irmãos menores. Dessa vez eles levaram para as crianças um livro de fábulas. Joana ficou contentíssima e, depois de agradecer o lindo presente, correu logo para o seu quarto e mergulhou na leitura. Leu muitas fábulas, mas gostou mais de uma de Esopo intitulada "O leão e o rato", que dizia o seguinte:



Um leão estava dormindo e um rato passeava sobre seu corpo. Acordando e tendo apanhado o rato, ia comê-lo. Como o rato suplicasse que o largasse, dizendo que, se fosse salvo, lhe pagaria o favor, o leão sorriu e deixou-o ir. Não muito depois, o leão foi salvo, graças ao reconhecimento do rato. Com efeito, preso por caçadores e amarrado a uma árvore com uma corda, logo que o ouviu gemendo, o rato se aproximou, roeu a corda e o libertou, dizendo: "Recentemente riste, não acreditando em uma retribuição da minha parte, mas agora vêes que também entre os ratos existe reconhecimento". (Esopo, Fábulas Completas – Tradução: Neide Smolka)

Questão 3

Lendo as histórias do livro que ganhou de presente, Joana aprendeu que:

- a) Fábulas são pequenas narrativas que acontecem no cotidiano.
- b) Fábulas são pequenas narrativas só sobre animais da fauna brasileira.
- c) Fábulas são pequenas narrativas cujos personagens só podem ser animais.
- d) Fábulas são pequenas narrativas que têm uma moral.

Questão 4

A fábula da qual Joana mais gostou lhe ensinou que:

- a) Os poderosos sempre precisam dos mais fracos.
- b) Os poderosos quase sempre precisam dos mais fracos.
- c) Os poderosos jamais necessitam dos mais fracos.
- d) Os poderosos nunca ajudam os mais fracos.



TEXTO 3

Os padrões do pai de Joana observaram que ela gostava muito de animais e só vivia lendo sobre o assunto, por isso a convidaram para passar uma parte das férias na capital e prometeram que a levariam para conhecer o zoológico. Joana ficou tão contente com o convite que quase não dormiu naquela noite, pois a viagem já seria no dia seguinte, mas, mesmo assim, ainda encontrou tempo para ler um trecho de um texto do biólogo Luís Roberto Franciscó sobre o comportamento que uma pessoa deve ter num zoológico. Veja o que Joana leu:

“.. O zoológico é uma área destinada ao lazer e à educação do público, e para freqüentá-lo é importante observar algumas regras:

1. Inicialmente, não dê nem permita que dêem alimento aos animais, pois eles possuem uma planilha própria que visa ao seu bem-estar e a fornecer condições de reprodução em cativeiro. Além disso, os alimentos consumidos pelos visitantes, como pipocas, amendoim, salgadinhos, doces, são todos condimentados, podendo causar distúrbios gastrointestinais nos animais.
2. Muitos dos animais expostos em um zôo são de hábitos noturnos e, por isso, durante o dia permanecem deitados, espreguiçando-se ou mesmo dormindo...
3. Nunca deixe de considerar seriamente avisos de segurança, tais como: “estes animais mordem”, “não ultrapasse”, “proibida a utilização de flash”, etc. Tais avisos têm o objetivo de evitar graves acidentes.
4. Finalmente, talvez a regra mais importante, nunca, mas nunca mesmo, ultrapasse as barreiras de proteção para se aproximar dos animais, da tela ou qualquer outro elemento que os separe do público. Animais aparentemente dóceis podem ser de alta periculosidade, podendo matar ou ferir seriamente um visitante, mesmo dentro de recintos fechados. Por exemplo, o chimpanzé, tido pelo público como um animal dócil, na verdade é um dos animais mais perigosos que podem existir em um zoológico.”

Questão 5

Quando leu o texto do biólogo Luís Roberto Francisco, Joana observou a acentuação de algumas palavras e ficou pensando: Por que razão elas estariam acentuadas?

Escreva nos retângulos a justificativa para a acentuação de cada palavra grifada:

- a) Inicialmente, não dê nem permita que (1)dêem alimento aos animais, pois eles possuem uma planilha própria..."
- b) "Muitos dos animais expostos em um zôo são de (2)hábitos noturnos e, por isso, durante o dia permanecem deitados..."
- c) "... o (3)chimpanzé, tido pelo público como um animal (4)dócil ..."

(1) _____

(2) _____

(3) _____

(4) _____

Questão 6

Joana passou uns dias na capital do Estado e ficou muito admirada com tudo o que viu e conheceu, porém a coisa mais importante para ela foi a visita ao Horto de Dois Irmãos. Tendo voltado à casa dos patrões do seu pai, ela contava os dias de chegar ao interior para relatar tudo o que viu e aprendeu sobre os animais que vivem no zoológico. Resolveu, então, fazer um cartaz. Agora, complete as lacunas desse cartaz com a **forma verbal** e a **pontuação adequadas**:

Atenção _ visitantes dos zôos _

A responsabilidade com os animais dos
zoológicos _____ grande _
(Ser)

Eles _____ nosso respeito _
(Merecer)

Portanto _ não _____ comida nem
(Jogar)

objetos nas jaulas e não _____ de
(Deixar)

considerar as placas de advertência _

Questão 7

Na visita ao zoológico, Joana viu nas placas palavras que lhe trouxeram dúvidas quanto à grafia. Ajude-a a preencher as lacunas de forma adequada.

Con__erve a
limpe__a das jaulas.

Evite jogar ob__etos
nas __irafas.

Não ma__trate as onças
__u__uaranas.

Não me__a nos fel__es
de capim.

Del__e os animais
__o__egados.

Questão 8

Cursando a 4ª série do ensino fundamental e preparando-se para o teste do Colégio de Aplicação, Joana estudou questões específicas de concordância. Agora, você que também estudou o mesmo assunto, considere nas frases abaixo o seu sentido, a concordância do verbo com o sujeito e do adjetivo com o substantivo. Escolha em cada par a frase mais adequada e numere-a.

- (1) Os animais do zoológico
- (2) O urso polar
- (3) Joana e sua mãe
- (4) A limpeza e a alimentação do horto
- (5) Era proibido
- (6) Durante a semana, Joana viu
- (7) Joana ficou

- () meio triste com o comportamento dos visitantes.
 () meia triste com o comportamento dos visitantes.

- () eram bem tratado.
 () eram bem tratados.

- () menos pessoas no horto.
 () menas pessoas no horto.

- () recebia ração e trato adequada.
 () recebia ração e trato adequado.

- () entrada no horto sem pagamento.
 () a entrada no horto sem pagamento.

- () eram excelentes.
 () era excelentes.


- () disseram muito obrigado aos donos da fazenda.
 () disseram muito obrigadas aos donos da fazenda.

Questão 9

Ao retornar à fazenda, Joana estava feliz por ter realizado o seu grande sonho. Entretanto, uma notícia de jornal sobre o tráfico de animais deixou-a bastante preocupada. O que mais chamou a sua atenção foi um parágrafo em que se dizia:

"O tráfico de animais já seria responsável pelo desaparecimento de aproximadamente 12 milhões de espécies. Estimativas do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente revelam que, diariamente, mais de 100 espécies desaparecem do planeta, sendo a venda de animais silvestres uma das principais causas". (*Internet*)

Após a leitura da notícia, Joana resolve escrever ao ministro do Meio Ambiente. Ajude-a a escrever esta carta, fazendo algumas reclamações e sugerindo mudanças.



Fazenda Esperança, 04 de outubro de 2003.

Sr. Ministro do Meio Ambiente:

Estou bastante preocupada _____

Diante dos fatos, sugiro _____

Espero que _____

Atenciosamente,
Joana.

Questão 10

"Estimativas do Programa das Nações Unidas revelam que diariamente mais de 100 espécies desaparecem do planeta."

Neste trecho da notícia que Joana leu no jornal, os verbos grifados estão no presente. Coloque-os no passado e no futuro.

a) "Estimativas do Programa das Nações Unidas _____ que diariamente mais de 100 espécies _____ do planeta." (PASSADO)

b) "Estimativas do Programa das Nações Unidas _____ que diariamente mais de 100 espécies _____ do planeta." (FUTURO)

Questão 11

Levando-se em consideração os textos apresentados sobre Joana, é possível perceber uma seqüência em suas ações. Numere os parênteses de acordo com a ordem em que as ações aparecem nos textos:

- () Escreveu uma carta ao ministro do Meio Ambiente.
- () Leu fábulas.
- () Fez uma visita ao zoológico.
- () Leu o texto de um biólogo.
- () Leu uma notícia de jornal.
- () Fez um cartaz.
- () Colocou comida para o gado.

Questão 12

Depois de tudo o que foi dito sobre Joana, não se pode afirmar que:

- a) Joana respeita os animais.
- b) Joana demonstra interesse pelas aulas de ciências.
- c) Joana, não raramente, ajudava seu pai na fazenda.
- d) Joana não demonstra interesse pela leitura.

Anexo 14: Prova de 2004

2004 - 2005

PROVA DE PORTUGUÊS

Você conhece a cidade de Recife? Caso não a conheça, terá a oportunidade de, através da leitura desta prova, aprender um pouco sobre a capital pernambucana.

Muitos poetas e compositores homenageiam em suas músicas e poemas a cidade de Recife. Leia a seguir um trecho do Frevo nº 3 do compositor Antônio Maria e uma estrofe do poema *Minha terra*, de Manuel Bandeira.

TEXTO 1	TEXTO 2
<p>Frevo nº 3</p> <p>Sou do Recife Com orgulho e com saudades Sou do Recife Com vontade de chorar E o rio passa Levando barcaça Pro alto do mar E em mim não passa Essa vontade de voltar.</p>	<p>Minha terra</p> <p>Sai menino de minha terra. Passei trinta anos longe dela. De vez em quando me diziam: Sua terra está completamente mudada. Tem avenidas, arranha-céus... E hoje uma bonita cidade!</p> <p>Meu coração ficava pequenino.</p> <p>Revi afinal o meu Recife. Está de fato completamente mudado. (...)</p>

MARIA, Antônio. Frevo nº 3 in: BRAGA, João. *Trilhas do Recife* Guia Turístico, Histórico e Cultural. 3. ed. Recife: Gráfica Inojosa, 2000.

BANDEIRA, Manuel. *Beio belo*. In: *Estrela de vida inteira*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1980.

QUESTÃO 1

Pela leitura do trecho do frevo de Antônio Maria (TEXTO 1), percebemos que a única alternativa que **NÃO** podemos afirmar sobre o autor é que ele:

- a) () nasceu em Recife.
- b) () tem vontade de voltar ao Recife.
- c) () continua a morar em Recife.
- d) () sente orgulho de sua cidade.

QUESTÃO 2

Retire do poema *Minha terra*, de Manuel Bandeira (TEXTO 2), e escreva nos espaços ao lado o verso que comprova:

- a) a volta do poeta à cidade do Recife. _____
- b) a constatação do poeta, ao rever sua cidade. _____
- c) o tempo que o poeta passou distante de Recife. _____

Após a leitura do poema de Bandeira e da canção de frevo de Antônio Maria, vamos ler um texto sobre a formação da cidade do Recife, para que você tenha uma idéia de como surgiu a bela cidade que a todos encanta.

A origem do Recife remonta à terceira década do Século XVI, após a chegada de Duarte Coelho Pereira ao Brasil com sua família e alguns colonos, a 9 de março de 1535, no Sítio dos Marcos, em Itamaracá. Daí, Duarte Coelho se transferiu em 1536 para a Vila de Olinda, por ele estabelecida para sediar sua capitania, naquelas colinas que tanto o teriam encantado, cujo sopé distava cerca de uma légua de um ancoradouro natural, de que passou a servir-se, visto que a vila não dispunha de porto marítimo. O futuro sítio do Recife era então uma estreita faixa de areia protegida por uma linha de arrecifes formando um ancoradouro, fato este gerador e berço desta Cidade que lhe guardou o nome: Arrecife dos Navios, como era então conhecida, constituindo-se como um lugar favorável para a instalação de um porto – Porto dos Arrecifes, Porto dos Navios ou ainda Ribeira Marinha dos Arrecifes. Daí a sua denominação remontar um dos registros de sua formação natural, fazendo referência a um forte marco geográfico do seu sítio – os arrecifes – proteção natural construída pela ação da natureza ao longo da costa.

VASCONCELOS, Ronald Fernando ; BEZERRA, Onilda Gomes (org.). *Atlas ambiental do Recife*. Recife: Prefeitura da Cidade do Recife/ Secretaria de Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente, 2000.

QUESTÃO 3

Segundo o texto, a cidade do Recife recebeu o nome devido a uma proteção natural. Identifique o desenho em que aparece essa proteção.

a) ()



b) ()



c) ()



d) ()



Ao lembrarmos um pouco de nossa história, percebemos que pessoas de outras nações chegaram a Recife e continuam a nos visitar. No diálogo abaixo, uma moça recifense conversa com um rapaz holandês. Leia-o para responder às questões 4, 5 e 6.

INVASÃO HOLANDESA

- Por favor, senhorita?
- Sim?
- Estes *sandwiches*, quanto custam?
- Como é? Dá para repetir?
- Quanto custa, os *sandwiches*?
- Os sanduíches? Ah, sim, quinze cruzeiros cada.
- Haveria algum da *ritoca*, por favor?
- Ah, não, esta aqui não é a barraca da *Ritoca*, não. Ela fica ali, no oitão da igreja, está vendo, em frente ao restaurante Buraquinho?
- Parece que a senhorita não me entendeu: quero, por favor, um sanduíche daquele queijo branco, *ritoca*...
- Ah, sanduíche de ricota? Tem sim, vai querer?
- Por favor.
- Toma, o sanduíche de ricota. Não quer beber nada? A gente tem uns sucos supergostosos.
- De que frutas, por favor?
- Pitanga, mangaba, goiaba, acerola, abacaxi, ah, não, abacaxi acabou. Então, pitanga, mangaba, goiaba, graviola e acerola.
- Eu não conheço a *ceroula*...
- Oxente, e quem foi que falou em *ceroula*? O nome da fruta é acerola, nunca viu não? Você não é daqui do Recife, é?
- Não.
- (...) Você é daquela cidade das Pelotas?
- Não, senhorita
- Senhorita? Que coisa mais engraçada? Olha, me chama de Mariolanda e a conversa fica mais legal, visse?
- Maria lolanda?
- Não, tudo junto, Mariolanda, agarradinho.
- É um nome curioso.
- Curioso? E nome pode ser curioso, oxente? Curioso não é quem quer saber de tudo, fuxico, fofoqueiro, enxerido?
- Eu pensei que soubesse bem o português, mas, desde que cheguei a esta cidade, tenho tido alguns problemas. Tem mesmo alguns momentos em que não consigo me fazer entender.
- Você não é brasileiro, é? Ninguém no Brasil fala assim, feito você fala, parecendo um livro de gramática.
- (...)
- Nasci na Holanda, e foi lá que eu aprendi o português, com a minha mãe, que é professora.

BAGNO, Marcos. *Frevo, amor e graviola*. São Paulo: Atual, 1991. p. 19-21.

QUESTÃO 4

Relacione as falas das personagens às explicações que justifiquem por que, em alguns momentos, elas não conseguem se entender.

- | | |
|---|---|
| (1) _ Estes <i>sandwiches</i> , quanto custam?
_ Como é? Dá para repetir?" | () A palavra apresenta significados diferentes de acordo com a região de cada personagem. |
| (2) _ Haveria algum da <i>ritoca</i> , por favor?
_ Ah, não, esta aqui não é a barraca da <i>Ritoca</i> , não." | () Mariolanda não compreende de imediato uma palavra da língua inglesa. |
| (3) _ Eu não conheço a <i>ceroula</i> ...
_ Oxente, e quem foi que falou em <i>ceroula</i> ? O nome da fruta é <i>acerola</i> , nunca viu não?" | () Uma das personagens pronunciou inadequadamente uma palavra e, por isso, o sentido de uma outra lhe é atribuído. |
| (4) _ É um nome curioso.
_ Curioso? E nome pode ser curioso, <i>oxente</i> ? Curioso não é quem quer saber de tudo, <i>fuxico</i> , <i>foqueiro</i> , <i>enxerido</i> ?" | () O holandês pensa que não consegue ser compreendido pelas pessoas, porque está em uma cidade diferente. |
| | () Em virtude de uma troca de letras, uma das personagens transforma um substantivo comum em substantivo próprio. |

QUESTÃO 5

Releia o seguinte trecho:

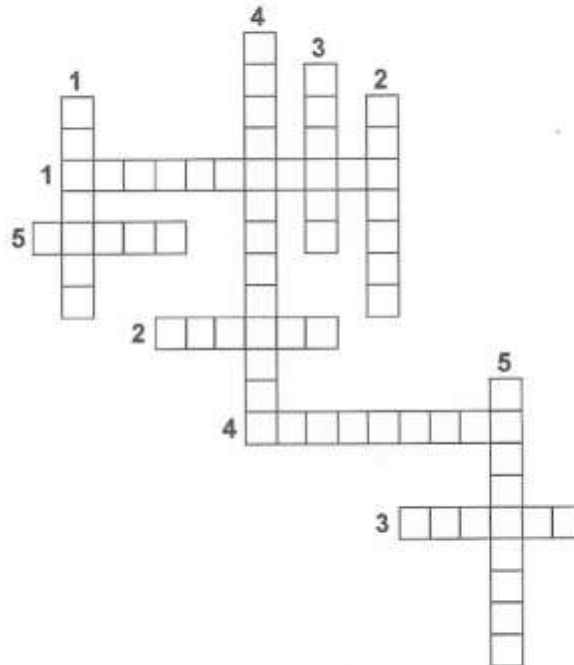
"_ Você não é brasileiro, é? Ninguém no Brasil fala assim, felto você fala, parecendo um livro de gramática."

Mariolanda comparou o falar do holandês a um livro de gramática, porque ele:

- a) () misturou a gramática da língua inglesa com a da língua portuguesa.
 b) () empregou o padrão culto da língua portuguesa, gramaticalmente correto.
 c) () usou expressões populares, próprias da língua oral brasileira.
 d) () aprendeu o português com sua mãe, que é professora.

QUESTÃO 6

Retiramos do texto *Invasão holandesa*, de Marcos Bagno, algumas palavras. Identifique-as e escreva-as nas cruzadinhas, de acordo com as pistas abaixo.



HORIZONTAL

1. Lugar onde se costuma ir para fazer refeições.
2. Alimento derivado do leite.
3. Apelido de mulher.
4. Tipo de lanche rápido.
5. De vários sabores, feito de frutas.

VERTICAL

1. Peça antiga do vestuário masculino.
2. Fruta rica em vitamina C.
3. Interjeição ou expressão popular da linguagem oral.
4. Palavra composta que qualifica.
5. Expressão de tratamento.

Após a leitura do diálogo entre Mariolanda e o Holandês, talvez você tenha ficado até com vontade de saborear um suco de frutas bem geladinho. Nas grandes avenidas de nossa cidade, sempre encontramos pessoas vendendo frutas e outras coisas.

Você conhece as avenidas de Recife? Vamos agora percorrer uma delas:



AVENIDA CAXANGÁ

Quando o padre Francisco Pereira Lopes Caxangá adquiriu estas terras, no final do século XVIII, deu início a uma povoação. A Avenida Caxangá, então chamada Estrada de Paudalho, teve seu primeiro trecho construído em 1842. Em 1843, já com o nome de Avenida Caxangá, ela foi aberta, sendo construída uma ponte pênsil (primeira com esta característica no Brasil), sobre o rio Capibaribe.

BRAGA, João. *Trilhas do Recife*
Guia Turístico, Histórico e Cultural.
3. ed. Recife: Gráfica Inojosa, 2000.

Atualmente, a Avenida Caxangá é um dos maiores corredores de tráfego de veículos do Recife, com 6km de extensão. Recentemente, passou por uma reforma, com a construção de cinco alças de retomo laterais e rampas de acesso para pessoas com deficiência, além de receber nova iluminação e tratamento paisagístico. O local conta com 14 novas estações para embarque e desembarque de passageiros de transporte coletivo.

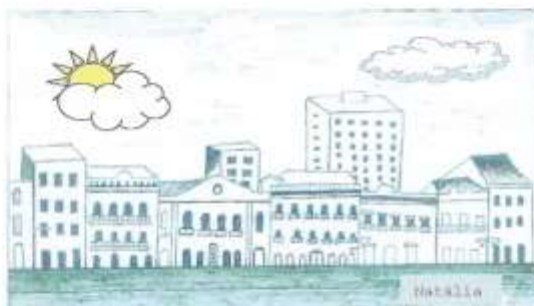
Listel. Recife, Região Metropolitana e Fernando de Noronha, 2004/2005 (texto adaptado).

QUESTÃO 7

A Avenida Caxangá foi reestruturada há pouco tempo. Retire de um dos textos a palavra que confirma esse tempo.

Resposta: _____

Além de avenidas, Recife possui belas e históricas ruas e pontes, como a Rua da Aurora e a Ponte Duarte Coelho.



Do poema Recife, de Emani Sátiro:

"Oh que saudades que tenho
Da minha Rua da Aurora
Do rio naquela rua
Da aurora naquele rio
daquele rio da aurora
que as águas
não trazem mais."

SÁTIRO, Emani. Recife. In: BRAGA, João. *Trilhas do Recife. Guia Turístico, Histórico e Cultural*. 3. ed. Recife: Gráfica Inojosa, 2000.

RUA DA AURORA

A margem esquerda do rio Capibaribe, ali na Boa Vista, era o pântano do Casimiro. Casimiro Antônio Medeiros, comerciante e proprietário. Vencendo os alagados, no aterro do Casimiro, construíram-se casas. Isso no

LOUREIRO, Leila Maria Lopes (org). *Álbum cultural do Recife*. DEBJA/SE/PCR, 1998.

QUESTÃO 8

Comparando os textos acima, você pode afirmar que a Rua da Aurora recebeu esse nome porque :

- a) () nasceu junto a um rio chamado Aurora.
- b) () é atingida pela luz que precede o nascer do sol: a aurora.
- c) () era o nome da mulher do Visconde do Rio Branco.
- d) () surgiu do aterro do pântano do Casimiro.

QUESTÃO 9

A palavra aurora aparece escrita no poema **Recife**, de Emani Sátiro, de duas formas. Preencha os espaços abaixo com essa palavra, empregando-a adequadamente em uma das formas.

- O primeiro jornal a circular na cidade do Recife e em Pernambuco, no dia 27 de março de 1821, chamava-se _____ Pernambucana.
- "Oh! que saudades que tenho
Da _____ da minha vida, (...)"
Casimiro de Abreu
- Da janela de sua casa, a jovem _____ contemplava o amanhecer.

Ainda as Águas

... De fato, Recife é molhada. E vive sempre alagada. Cercada de muitos mares, a começar pelos mangues que são mares tão antigos, que são mares naufragados nas praias no tempo em que o mar dormia abraçado com as estrelas e coberto com lençóis de lua. Mais antigos do que os mangues são os rios, que esticam braços fundos se enfeitando com pulseiras de pontes. Sobre todas as águas da cidade, se deitam mais de duzentas pontes. Umas grandes, outras pequenas. Umas jovens, outras velhas. Todas elas passarelas. (...) A dos Amores fica lá pro cafundó-do-judas, nas terras do antigo engenho da Várzea. Seis de Março que o povo chama de Velha, mas está aí, durinha feito uma avó. Isabel, mais santa do que princesa. Duarte Coelho, que subiu no morro para ver o Recife de toda a parte.

LEITE, Ronildo Maia. *O Destino das ruas*. Recife, Raiz, 1985.

QUESTÃO 10

Retire do texto **Ainda as águas** dois adjetivos que comprovem a frase: "O Recife sempre foi mais água do que terra." Escreva cada adjetivo em um balão.



QUESTÃO 11

No texto, ao descrever o Recife, o autor utiliza expressões comparativas: "...: "...durinha feito uma avó" ; "... mais santa do que princesa" . Escreva, em cada retângulo, o NOME que é objeto dessa comparação.



"...durinha feito uma avó"



"... mais santa do que princesa"

QUESTÃO 12

PRODUÇÃO DE TEXTO

A partir da leitura dos textos desta prova, vamos imaginar que um aluno tenha decidido produzir um texto sobre a cidade do Recife. Para melhorar esse texto, é preciso, porém, fazer algumas modificações.

Reescreva o texto, fazendo as alterações sugeridas (USE A PÁGINA COM LINHAS):

1. Ordene os três parágrafos (início, meio e fim).
2. Corrija a ortografia e a acentuação das palavras.
3. Use adequadamente as letras maiúsculas e minúsculas.
4. Verifique a concordância verbal e nominal.
5. Utilize a pontuação adequada.
6. Substitua as informações incorretas.

O Recife nossa, capital

De lá para cá , o Recife não parou de crescer. Tornou-se vila, cidade e capital de Pernambuco. É uma bonita cidade. Além de avenidas, como a Avenida Caxanga que não é reformada há muito tempo, possui bela e histórica ruas e pontes.

Hoje, o Recife foi uma das grandes metrópoles regionais, um importante pólo comercial e turístico do Brasil. Como todo centro urbano, tem grandes problemas, mas os problemas não pode apagar o brilho da paisagem dessa cidade lendária, cortada pelos rios beberibe e capibaribe, a cidade das águas.

O Recife surgiu na primeira metade do Século XVI como ancoradouro da vila de olinda. Era uma estreita faixa de areia, cercada por arrecifes: uma proteção natural que não foi construída pela natureza e que inspirou o nome de nossa bela cidade.

2005 - 2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PROVA DE SELEÇÃO À 5ª SÉRIE DE 2006

PORTUGUÊS
E
MATEMÁTICA

NOME DO(A) CANDIDATO(A): _____

INSCRIÇÃO Nº: _____

DATA: 06 DE NOVEMBRO DE 2005.

LEIA COM ATENÇÃO

1. Verifique se este caderno de provas contém 24 questões (12 de português e 12 de matemática), numeradas de 01 a 12 em português e de 01 a 12 em matemática.
2. Caso o seu caderno de provas não esteja completo, solicite ao fiscal da sala um outro caderno de provas.
3. Não serão aceitas reclamações posteriores.
4. Nas questões de múltipla escolha, marque **APENAS UMA ALTERNATIVA**. Duas ou mais alternativas assinaladas serão consideradas como resposta nula.
5. **Não será permitido:**
 - a) Levantar-se sem autorização do fiscal;
 - b) Pedir ou consultar materiais alheios;
 - c) Copiar as respostas e /ou questões;
 - d) Sair da sala com o caderno de provas;
 - e) Usar instrumentos que contenham as quatro operações aritméticas ou auxiliem a realização das mesmas.
6. Coloque o seu nome em cada folha no caderno de provas.
7. Esta prova terá duração de três horas.

BOA SORTE!



Já pensou se , em vez de acordar e ir para a escola, ou sair para brincar, você tivesse que trabalhar o dia inteiro apanhando papelão e garrafas na rua, vendendo bombons e picolés ou cortando cana nos canaviais?



CAPA DO LIVRO



SERAFINA

Para você refletir sobre isso, leia a história que Serafina, personagem criada por uma escritora chamada Cristina Porto, nos conta.

Os filhos do carvão

Aposto que você não sabia que o carvão é a lenha do eucalipto queimado em fornos chamados "rabos quentes", sabia? E, se não sabia disso, também não deve saber que rabo quente é uma espécie de iglu (já viu como é a casa do esquimó?), feito de tijolo e barro, que arde e estala com o fogo aceso durante três dias.

Pois é. Só que, para fazer o eucalipto virar carvão, muitas crianças têm que trabalhar junto com os pais.

Quem contou e até mostrou tudo isso para a minha professora foi a Luciane, uma menina de 15 anos, que vive numa fazenda em Água Clara (no Mato Grosso do Sul). Ela tem mais dois irmãos adolescentes e duas irmãs pequenas. Todos trabalham com o pai numa carvoaria. Escute só o que mais ela falou:

"O médico me proibiu de mexer com fumaça, pois já tive pneumonia. Mas meu pai não aguenta trabalhar sozinho. Desde os 7 anos eu ajudo ele. Comecei fazendo porta de forno, depois aprendi de tudo. Tem de transportar a lenha, botar fogo, esperar esfriar e retirar o carvão. Tem tanta coisa para se fazer numa carvoaria que, de noite, a gente dorme até em pé."

Agora, pare um pouco e pense como deve ser horrível a gente não poder deitar em uma cama macia, cheirosa e quentinha, ainda mais quando está caindo de cansado. Pois é... Esta história dos filhos do carvão só tem fumaça e tristeza. Se eu fosse pintar, só usaria o lápis cinza. E o preto também, claro, pra pintar o carvão e o "gato".

Sabe o que é esse gato preto entre aspas? É o empreiteiro, o homem que contrata os carvoejadores e depois leva todos para morar em barracas, dentro das florestas onde estão os eucaliptos que vão virar carvão.

É ali, no meio da fumaça e longe da cidade, que famílias como a de Luciane vivem. E não só em Água Clara. A Dona Catarina disse que também em Minas Gerais, na Bahia e no Pará.

Esta história cinza-triste me fez lembrar de amarelinha. É que minha mãe sempre me dá um pedaço de carvão quando eu quero riscar uma amarelinha na calçada. É melhor que giz, porque o preto aparece mais.

Será que essas crianças do carvão já brincaram alguma vez de amarelinha?

Fonte: Azevedo, Jô, Huzak, Iolanda & Porto, Cristina. *Serafina e a criança que trabalha*. São Paulo, Editora Ática, 1998, pp.16-17.



O que você acabou de ler faz refletir sobre a dura vida dos filhos do carvão.

Responda, agora, algumas questões sobre o texto.
Nas questões 1, 2 e 3, marque a única resposta correta.



Questão 1

Quando a narradora diz: "Aposto que você não sabia ..." , de fato está dando a entender que:

- a) o leitor é desinformado;
- b) ela é mais bem informada que o leitor;
- c) essa é uma forma de se expressar;
- d) ela não tem certeza do conhecimento do leitor sobre o assunto.

Questão 2

Os fornos são chamados de "rabos quentes" porque:

- a) são espécies de iglus que ardem e estalam;
- b) servem de casa para os esquimós;
- c) ardem e estalam com o fogo aceso;
- d) são feitos de tijolos e barro.

Questão 3

"Quem contou e até mostrou tudo isso para minha professora foi a Luciane..."
Essa afirmação é feita por:

- a) Luciane, a menina de Mato Grosso do Sul;
- b) Serafina, a personagem criada por Cristina Porto;
- c) A professora de Serafina;
- d) Uma colega de Serafina.

Questão 4

Ao ouvir a história de Luciane, Serafina ficou curiosa para ler a Declaração dos Direitos da Criança e, fazendo uma pesquisa, descobriu que:

"Toda criança tem direito a crescer com saúde."

Retire do texto a frase que nega claramente esse princípio:

Questão 5

Marque a única alternativa que não serve como resposta.
Para a narradora, essa história é cinza-triste porque:



- a) () como era uma criança filha do carvão, ela não tinha tempo de brincar;
- b) () fazia que ela se lembrasse da história de Luciane;
- c) () lembrava a fumaça e os lugares distantes em que vivem os filhos do carvão;
- d) () trazia a ela a lembrança dos eucaliptos virando carvão.

Questão 6

As crianças que têm a oportunidade de estudar podem encontrar dificuldades ao empregar os verbos.

Dona Catarina, a professora de Serafina, insistia para que seus alunos cada vez mais dominassem um assunto tão importante como esse.

Como sabemos que você também estudou o mesmo assunto, escreva o verbo que vem entre parênteses no tempo e no modo indicados:

- a) Meu pai não _____ (agüentar – Pretérito Imperfeito do Indicativo) trabalhar sozinho, por isso desde os sete anos eu o _____ (ajudar – Pretérito Imperfeito do Indicativo).
- b) Se meu pai não _____ (agüentar – Futuro do Subjuntivo) trabalhar sozinho, eu o _____ (ajudar - Futuro do Presente do Indicativo).
- c) Se meu pai não _____ (agüentar – Pretérito Imperfeito do Subjuntivo) trabalhar sozinho, eu o _____ (ajudar – Futuro do Pretérito do Indicativo).

Questão 7

Depois de ler sobre “os filhos do carvão”, um aluno escreveu um pequeno texto.

Como esse texto será colocado no quadro de avisos da escola e ele tem dificuldades em usar os sinais de pontuação, pedimos que você o ajude.

Lembre-se de que, depois de ponto, deve ser usada a letra maiúscula.



Questão 8

A professora de Serafina ensinou aos alunos as regras de acentuação das palavras e eles demonstraram ter aprendido o assunto.

E você, será que sabe colocar em prática essas regras?

Releia o texto e complete o quadro.

Três palavras paroxítonas terminadas em ditongo crescente	Quatro palavras oxítonas acentuadas	Três monossílabos tônicos acentuados

Questão 9

Se você fosse um aluno da professora de Serafina, como responderia este exercício que ela passou para a turma?



Escreva no plural estas frases:

1. "Se (você) não sabia disso, também não deve saber que rabo quente é uma espécie de iglu."

"Se não _____ disso, também não _____ saber que rabo quente é uma espécie de iglu."

2. "O médico me proibiu de mexer com fumaça, pois já tive pneumonia".

_____ de mexer com fumaça,
pois já _____ pneumonia.

3. "Agora, pare (você) um pouco e pense como deve ser horrível a gente não poder deitar em uma cama macia."

"Agora, _____ um pouco e _____ como deve ser horrível a gente não poder deitar em uma cama macia."

4. "Tem (ele) de transportar a lenha, botar fogo, esperar esfriar e retirar o carvão."

"_____ de transportar a lenha, botar fogo, esperar esfriar e retirar o carvão."

Questão 10

Se você fosse um aluno da professora de Serafina, como responderia este outro exercício que ela passou para a turma?

Reescreva as frases abaixo, substituindo as expressões sublinhadas por expressões sinônimas.

- a) "Comecei fazendo porta de toro."

- b) "... de noite, a gente dorme até em pé."

- c) "... ainda mais quando está caindo de sono."

Questão 11

Leia alguns princípios da Declaração dos Direitos da Criança:



Princípio 1º

Toda criança será beneficiada por esses direitos, sem nenhuma discriminação por raça, cor, sexo, língua, religião, país de origem, classe social ou riqueza. Toda e qualquer criança do mundo deve ter seus direitos respeitados!

Princípio 3º

Desde o dia em que nasce, toda criança tem direito a um nome e uma nacionalidade, ou seja, ser cidadão de um país.

Princípio 4º

As crianças têm direito a crescer com saúde. Para isso as futuras mães também têm direito a cuidados especiais, para que seus filhos possam nascer saudáveis.
Toda criança também tem direito à alimentação, habitação, recreação e assistência médica!

Princípio 7º

Toda criança tem direito de receber educação primária gratuita e também de qualidade, para que possa ter oportunidades iguais para desenvolver suas habilidades.

E como brincar também é um jeito gostoso de aprender, as crianças também têm todo direito de brincar e se divertir!

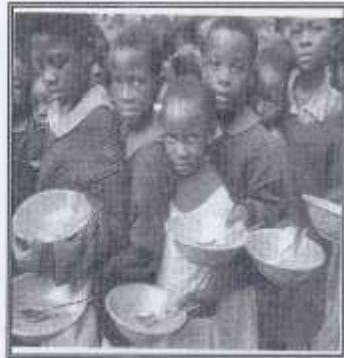
Agora, escreva, nos parênteses, o número do princípio que corresponde a cada uma das imagens:



Princípio _____



Princípio _____



Princípio _____



Princípio _____

Questão 12

Imagine que Luciane veio visitar sua escola.

Faça três perguntas interessantes a ela e imagine também que respostas ela lhe daria.



A decorative rectangular frame with a floral design in the top-left and bottom-right corners. Inside the frame are several horizontal lines for writing.

2006-2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PROVA DE SELEÇÃO À 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 2007

PORTUGUÊS
E
MATEMÁTICA

NOME DO(A) CANDIDATO(A): _____

INSCRIÇÃO Nº: _____

DATA: 19 DE NOVEMBRO DE 2006.

LEIA COM ATENÇÃO

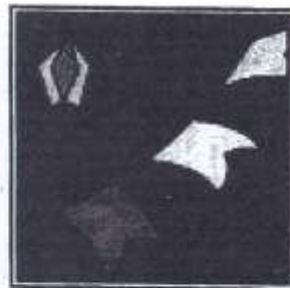
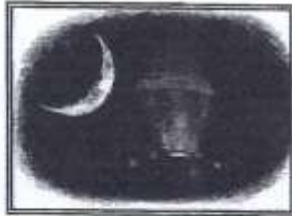
1. Verifique se este caderno de provas contém 24 questões (12 de português e 12 de matemática), numeradas de 01 a 12 em português e de 01 a 12 em matemática.
2. Caso o seu caderno de provas não esteja completo, solicite ao fiscal da sala um outro caderno de provas.
3. Não serão aceitas reclamações posteriores.
4. Nas questões de múltipla escolha, marque **APENAS UMA ALTERNATIVA**. Duas ou mais alternativas assinaladas serão consideradas como resposta nula.
5. **Não será permitido:**
 - a) Levantar-se sem autorização do fiscal;
 - b) Pedir ou consultar materiais alheios;
 - c) Copiar as respostas e/ou questões;
 - d) Sair da sala com o caderno de provas;
 - e) Usar instrumentos que contenham as quatro operações aritméticas ou auxiliem a realização das mesmas.
6. Coloque o seu nome e número de inscrição em cada folha no caderno de provas.
7. Esta prova terá duração de três horas.

BOA SORTE!



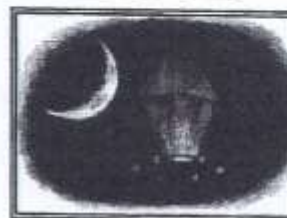
INSCRIÇÃO Nº _____

A realidade que vivemos hoje mostra que muitas crianças não dispõem de brinquedos comprados em lojas. Daí porque elas mesmas os fazem.



Veja o que acontece no texto a seguir:

TEXTO



Na Rua do Sabão

Cai cai balão
Cai cai balão
Na Rua do Sabão!

O que custou arranjar aquele balãozinho de papell
Quem fez foi o filho da lavadeira.
Um que trabalha na composição do jornal e tosse muito.
Comprou o papel de seda, cortou-o com amor, compôs os gomos oblongos...
Depois ajustou o morrão de pez ao bocal de arame.

Ei-lo agora que sobe - pequena coisa tocante na escuridão do céu.
Levou tempo para criar fôlego.
Bambeava, tremia todo e mudava de cor.
A molecada da Rua do Sabão
Gritava com maldade:
Cai cai balão!

Subitamente, porém, entesou, enfunou-se e arrancou das mãos que o tenteavam.
E foi subindo...
para longe...

serenamente...

Como se o enchesse o soprinho tísico do José.

Cai cai balão!

A molecada salteou-o com atiradeiras
assobios
apupos
pedradas.

Cai cai balão!

Um senhor advertiu que os balões são proibidos pelas posturas municipais.
Ele foi subindo...
muito serenamente...
para muito longe...

Não caiu na Rua do Sabão.
Caiu muito longe... Caiu no mar - nas águas puras do mar alto.

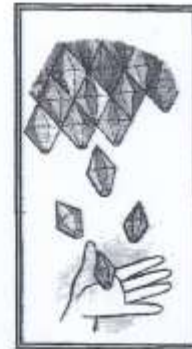
Como você observou, na leitura que fez, os meninos da Rua do Sabão são parecidos com os da nossa periferia. Responda, agora, algumas questões sobre o texto.

Nas questões 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 marque a única resposta correta.

Questão 1

A alternativa que melhor expressa o contrário do que dizem os versos "Cai cai balão / Cai cai balão" é:

- a. () " Caiu muito longe".
- b. () " Subitamente , porém (o balão), entesou...".
- c. () " Ei-lo agora que sobe".
- d. () "Não caiu na Rua do Sabão".



Questão 2

A idéia principal do texto é:

- a. () A dificuldade do menino em arranjar aquele balãozinho.
- b. () A torcida da molecada para o balão cair.
- c. () Os balões são proibidos pelas prefeituras.
- d. () A vitória do filho da lavadeira.

Questão 3

A alternativa que expressa a mesma idéia do verso "O que custou arranjar aquele balãozinho de papel!" é:

- a. () O menino sentiu dificuldade na feitura do balão.
- b. () O menino não tinha muito tempo para fazer o balão.
- c. () O menino não tinha dinheiro para comprar um balão.
- d. () O menino não tinha muito jeito para fazer balão.

INSCRIÇÃO Nº _____

Questão 4

A afirmação contida no verso "... (o balão) arrancou das mãos que o tenteavam" significa que:

- a. () O menino não conseguiu segurar o balão.
- b. () Um dos moleques da Rua do Sabão tentou roubar o balão.
- c. () O balão inesperadamente subiu.
- d. () O balão feriu as mãos do menino.

Questão 5

O balão demorou a subir porque:

- a. () José tinha um soprinho tísico.
- b. () Não havia vento suficiente.
- c. () O fôlego do menino era curto.
- d. () Bambeava, tremia todo e mudava de cor.



Questão 6

No verso " A molecada salteou-a com atiradeira ", o termo sublinhado substitui:

- a. () O menino.
- b. () O senhor que fez a advertência.
- c. () Um dos moleques.
- d. () O balão.

Questão 7

As reticências usadas nos versos

" E foi subindo...
para longe...
serenamente..."

sugerem:

- a. () A continuidade do texto.
- b. () A dificuldade da subida do balão.
- c. () O movimento de subida do balão.
- d. () A emoção causada pela subida do balão.

Os meninos da Rua do Sabão, como você, provavelmente, também estudavam e faziam exercícios de Língua Portuguesa, incluindo sinônimos, concordância dos nomes, pontuação, acentuação, encontros vocálicos e dígrafos. Mostre que você também está preparado para resolver as questões 8, 9, 10 e 11.



Questão 8

Foram retiradas do texto algumas palavras. Relacione-as ao seu significado, numerando a segunda coluna de acordo com a primeira.

- | | |
|---------------------|----------------------|
| a. (1) oblongos | () estilingue |
| b. (2) morrão | () comovedor |
| c. (3) apupos | () alongados |
| d. (4) atiradeira | () atacar |
| e. (5) tísico | () pavio |
| f. (6) posturas | () chamar a atenção |
| g. (7) tocante | () piche |
| h. (8) saltar | () preceitos |
| i. (9) pez | () vaias |
| j. (10) advertir | () tuberculoso |

Questão 9

Um amigo de José escreveu um bilhete para ele. Retiramos os sinais de pontuação que ele usou. Agora, preencha os espaços com os sinais necessários à compreensão do texto. Não se esqueça de usar letras maiúsculas, quando for preciso.



Caro José eu estava na Rua do Sabão naquele dia da subida do seu balão e não concordo absolutamente com o que os outros meninos fizeram precisava daquilo como sei do seu esforço para vencer resolvi ficar do seu lado não esmoreça nunca amigo vá em frente pois o mundo como dizem os mais velhos é dos que lutam desistir jamais

INSCRIÇÃO Nº _____

Questão 10

Leia com atenção as frases abaixo, observando a concordância dos nomes:

- Quando o balão finalmente subiu, já era meio-dia e _____ (meio/meia).
- Pelas posturas municipais, brincadeira de soltar balões é _____ (proibido/ proibida).
- NA Rua do Sabão havia _____ (bastante/bastantes) moleques.
- A confecção do balão não custou _____ (caro/cara).

Com quais palavras você completaria cada uma das frases ? Marque apenas uma alternativa.

- a) () meia, proibida, bastante, cara.
- b) () meia, proibido, bastantes, caro.
- c) () meio, proibida, bastantes, caro.
- d) () meia, proibida, bastante, caro.




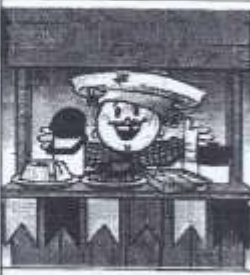


Questão 11

Observe cada grupo de palavras e escreva nos espaços o que se pede:

1. Enchesse, subindo, tremia, serena, mal.
a) Quatro dígrafos: _____, _____, _____, _____.
2. Porém, cai, quem, que, rua, bocal.
b) Quatro ditongos decrescentes: _____, _____, _____, _____.
3. Cai, subiu, porém, mãos, céu, papel.
c) Três palavras oxítonas: _____, _____, _____.
4. Água, subitamente, tísico, fôlego.
d) Duas palavras proparoxítonas: _____, _____.
5. E, o, cai, que, boi, mar.
e) Dois monossílabos tônicos: _____, _____.

Questão 12

As gravuras desta página estão relacionadas com uma festa alegre e participativa da nossa cultura, na qual as pessoas costumam soltar balões. Agora, para cada gravura, escreva uma frase resumindo o que ela lhe sugere.

2007-2008

1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PROVA DE SELEÇÃO À 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 2008

PORTUGUÊS
E
MATEMÁTICA

NOME DO (A) CANDIDATO (A): _____

INSCRIÇÃO N°: _____

DATA: 18 DE NOVEMBRO DE 2007.

LEIA COM ATENÇÃO

1. Verifique se este caderno de provas contém 24 questões (12 de Português e 12 de Matemática), numeradas de 01 a 12 em Português e de 01 a 12 em Matemática.
2. Caso o seu caderno de provas não esteja completo, solicite ao fiscal da sala um outro caderno de provas. Não serão aceitas reclamações posteriores.
3. Nas questões de múltipla escolha, marque **APENAS UMA ALTERNATIVA**. Duas ou mais alternativas assinaladas serão consideradas como resposta nula.
4. **Não será permitido:**
 - a) levantar-se sem a autorização do fiscal;
 - b) pedir ou consultar materiais alheios;
 - c) copiar as respostas e/ ou as questões;
 - d) sair da sala com o caderno de provas;
 - e) usar instrumentos que contenham as quatro operações aritméticas ou auxiliem a realização das mesmas.
5. Coloque o seu nome e número de inscrição em cada folha do caderno de provas.
6. Esta prova terá a duração de três horas.

BOA SORTE!





Qual a importância do tempo na nossa vida?

Tempo de estudar, tempo de brincar, tempo de fazer acontecer...

Muitas pessoas não se dão conta do quão preciosas são as nossas horas e passam pela vida sem aproveitá-las ao máximo.

Leia os textos que seguem, reflita sobre como os autores abordam o tema **TEMPO** e responda às questões apresentadas.

TEXTO 1

Embolada do tempo*Alceu Valença*

Você quer parar o tempo
E o tempo não tem parada
Você quer parar o tempo
O tempo não tem parada

Eu marco o tempo
Na base da embolada
Da rima bem ritmada
Do pandeiro e do ganzá

Você quer parar o tempo
E o tempo não tem parada
Você quer parar o tempo
O tempo não tem parada

O tempo em si
Não tem fim
Não tem começo
Mesmo pensado ao avesso
Não se pode mensurar

Você quer parar o tempo
E o tempo não tem parada
Você quer parar o tempo
O tempo não tem parada

Buraco negro
A existência do nada
Noves fora, nada, nada
Por isso nos causa medo

Tempo é segredo
Senhor de rugas e marcas
E das horas abstratas
Quando paro pra pensar

Você quer parar o tempo
E o tempo não tem parada
Você quer parar o tempo
O tempo não tem parada

VALENÇA, Alceu. *Na embolada do tempo*. Indie Records / Universal Music, 2005.

AS QUESTÕES 1, 2 E 3 REFEREM-SE APENAS AO TEXTO 1.

QUESTÃO 1

Marque a única alternativa que não corresponde às idéias apresentadas no texto:

- a) "O tempo não tem parada": é senhor de rugas e marcas.
- b) "O tempo não tem parada": é um buraco negro.
- c) "O tempo não tem parada", pode-se mensurar.
- d) "O tempo não tem parada", não tem fim, não tem começo.

QUESTÃO 2

A expressão "Noves fora, nada, nada" é usada para:

- a) Comprovar uma informação.
- b) Negar uma informação.
- c) Expressar dúvidas quanto a uma informação.
- d) Enfatizar uma informação.

QUESTÃO 3

Há poucas marcas de pontuação no texto. Isso indica que:

- a) O uso limitado da pontuação revela a falta de conhecimento do autor das normas gramaticais.
- b) O uso moderado da pontuação é uma escolha individual do autor do texto.
- c) Para ser cantado, um texto não precisa ser pontuado.
- d) Usar ou não usar a pontuação não compromete o sentido do texto.

TEXTO 2**Horas para gastar**

Clarice Lispector

Eu mesma me surpreendo ao perceber quantas horas por ano tenho para gastar. Capacito-me de que na realidade tenho mais tempo do que penso – e isso significa que vivo mais do que imaginei. Isso se fizermos as contas das horas do dia, da semana, do mês, do ano. Quem fez o cálculo foi um inglês, não sei seu nome.

Um ano tem 365 dias – ou sejam, 8.760 horas. Não é enganoso não, são oito mil setecentos e sessenta horas. Deduzam-se oito horas por dia de sono. Agora deduzam-se cinco dias de trabalho por semana, a oito horas por dia, durante 49 semanas (descontando, digamos, o mínimo de duas semanas de férias, e mais uns sete dias de feriado). Deduza duas horas diárias empregadas em condução, para quem mora longe do local de trabalho.

Nessa base sobram-lhe 1.930 horas por ano. Mil novecentas e trinta horas para se fazer o que se quiser ou puder. A vida é mais longa do que a fazemos. Cada instante conta.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo: crônicas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p.433-434.

QUESTÃO 4

Compare os textos 1 e 2 e responda:

- a) Os textos possuem a mesma idéia de tempo.
- b) No texto 1, o tempo é enfocado como infinito; no texto 2, como finito.
- c) O texto 1 é um poema e o texto 2, uma fábula.
- d) O texto 1 é um cordel e o texto 2, uma crônica.

QUESTÃO 5

A frase que melhor expressa a idéia principal do texto 2 é:

- a) Não existe vida sem cálculo.
- b) Na vida, é importante aproveitar cada segundo do nosso tempo.
- c) Temos mais tempo para gastar do que imaginamos.
- d) Podemos usar nossas horas para fazer o que quisermos.

QUESTÃO 6

Qual das alternativas abaixo apresenta sinônimos respectivos, no contexto do texto 2, para "capacito-me de", "deduzam-se" e "condução":

- a) Descubro, subtraíam, metrô.
- b) Reflito, adivinham, ônibus.
- c) Penso, concluem, veículo.
- d) Dou-me conta de, retirem, transporte.

TEXTO 3



QUINO. *Toda a Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p.34.

QUESTÃO 7

Nos quadrinhos, Mafalda demonstra uma preocupação com o uso positivo do tempo. Nas suas frases, observamos, quadro a quadro, uma mudança do tempo verbal para expressar, com mais adequação, as idéias da personagem. Nesse contexto, é errado afirmar que se usa:

- O verbo *pensar* no passado para indicar questionamento.
- O verbo *ter* no futuro para indicar recomendação.
- O verbo *ter* no presente para indicar um fato.
- O verbo *sair* no infinitivo para indicar imobilização.

TEXTO 4



QUINO. *Toda a Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p.29.

QUESTÃO 8

Nos textos 3 e 4, uma seqüência de informações é apresentada com base nas falas, ações e gestos das personagens. Observe o último quadrinho do texto 3 e o primeiro quadrinho do texto 4 e marque a opção que melhor represente as expressões de Mafalda.

- Surpresa e entusiasmo.
- Preocupação e desasco.
- Ansiedade e compromisso.
- Dúvida e curiosidade.

QUESTÃO 9

Qual a relação de oposição de idéias estabelecida por Mafalda no texto 4?

- a) Planejamento e organização.
- b) Teoria e prática.
- c) Acaso e plano.
- d) Traçado e planejamento.

TEXTO 5**Como organizar um plano de estudo**

Se estudar de forma organizada nunca fez parte de sua rotina, acompanhe as dicas do psicólogo Sérgio Goldenberg, professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

- *Qual a duração ideal de um plano de estudo?*

Depende dos objetivos que se quer atingir. Podem-se sempre estabelecer metas de curto prazo. As metas devem estar em sintonia com o ritmo da matéria dada em classe. Quando as metas são cumpridas à risca, sua motivação se mantém em alta.

- *Quantas horas é preciso estudar por dia?*

O estudo pode ser realizado em dois ou três períodos de 2 horas no decorrer do dia. Mais do que isso pode levar a uma fadiga mental.

- *Como organizá-lo?*

Monte uma tabela semelhante ao horário escolar. Marque em cada dia as disciplinas que irá estudar e, conforme a matéria seja dada em classe, vá detalhando os conteúdos ou as metas numa tabela.

- *Como dividir o tempo entre as disciplinas?*

Intercale as matérias preferidas com as de que não gosta. Evite, por exemplo, estudar Matemática e Física em seguida, já que as duas exigem cálculos.

- *Como controlar o cumprimento do plano?*

Marque na tabela cada tarefa realizada. O que não foi feito no período determinado deve ser realizado em um horário extra na próxima semana. Deixe períodos livres para eventuais reposições, mas evite sempre adiar as tarefas.

Revista Superinteressante – Fevereiro / 2000 (texto adaptado).

QUESTÃO 10

Segundo a seqüência de informações apresentadas no texto 5, para se estudar de forma organizada, é importante se planejar quanto a:

- a) Metas, tempo, organização e disciplinas.
- b) Organização, objetivos, preferências e horário escolar.
- c) Motivação, horas, detalhamento e reposições.
- d) Sintonia, períodos, controle e disciplinas.

2008-2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PROVA DE SELEÇÃO AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 2009

PORTUGUÊS
E
MATEMÁTICA

NOME DO(A) CANDIDATO(A): _____

INSCRIÇÃO Nº: _____

DATA: 30 DE NOVEMBRO DE 2009.

LEIA COM ATENÇÃO

1. Verifique se este caderno de provas contém 24 questões (12 de português e 12 de Matemática), numeradas de 01 a 12 em Português e de 01 a 12 em Matemática.
2. Caso o seu caderno de provas não esteja completo, solicite ao fiscal da sala um outro caderno de provas. Não serão aceitas reclamações posteriores.
3. Nas questões de múltipla escolha marque **APENAS UMA ALTERNATIVA**. Duas ou mais alternativas assinaladas serão consideradas como resposta nula.
4. **Não será permitido:**
 - a) levantar-se sem a autorização do fiscal;
 - b) pedir ou consultar materiais alheios;
 - c) copiar as respostas e/ ou as questões;
 - d) sair da sala com o caderno de provas;
 - e) usar instrumentos que contenham as quatro operações aritméticas ou auxiliem a realização das mesmas.
5. Coloque o seu nome e número de inscrição em cada folha do caderno de provas.
6. Esta prova terá duração de três horas.

BOA SORTE!



Aniversário de 50 anos do Colégio de Aplicação da UFPE

Parabéns a todos que marcaram e ainda marcam a sua história!

Leia os textos que seguem, observe como o tema ANIVERSÁRIO está presente no nosso dia-a-dia e, em seguida, responda às questões apresentadas.

TEXTO 1

Dia de Festa

Quando o dia tem cheiro de festa
Ser feliz é muito bom
Sonho brilham no meio da testa
Bate forte o coração
Quando chega a hora do bolo
Todo mundo dá as mãos
Enche o peito e sopra as velas
Feito um furacão
Nós queremos viver
Brincar, deitar e rolar
Queremos uma festa

Que dure a noite inteira
E que a vida tenha
Um pouco mais de brincadeira
Vem cá, meu coração
Esqueça já da hora
Me dê a sua mão não vá embora.
Atirel um pau no gato
Mas o gato
Não morreu
Dona Chica
Admirou-se
Do berrou que o gato deu.

Fonte: Álbum *A Turma do Balão Mágico* – v.3

QUESTÃO 1

De acordo com a música, podemos entender que o coração das pessoas bate forte, em dia de festa, porque:

- A) as pessoas ficam nervosas.
- B) estão cheias de felicidade.
- C) sopraram as velas feito um furacão.
- D) a festa durou a noite inteira.

QUESTÃO 2

No fim da canção, foi acrescentada uma música bastante popular ("Atirei um pau no gato"). Dentro do texto, ela dá a entender que:

- A) as crianças começaram a brincar dando-se as mãos.
- B) um gato apareceu no final da festa.
- C) um gato chegou na hora do bolo.
- D) algumas crianças foram embora e um gato as perseguiu.

QUESTÃO 3

No TEXTO 1, os verbos destacados estão no singular porque os seus sujeitos são, na ordem:

- A) sonhos, coração, Dona Chica.
- B) o coração, hora do bolo, Dona Chica.
- C) o coração, hora do bolo, gato.
- D) sonhos, hora do bolo, gato.

TEXTO 2

Fonte: www.ziraldo.com.br

QUESTÃO 4

Relacionando os textos 1 e 2, NÃO podemos afirmar que:

- A) os textos tratam do mesmo tema.
- B) a festa do TEXTO 1 assemelha-se à do TEXTO 2, contudo as características dos personagens aniversariantes, não.
- C) o TEXTO 1, letra de música, explora apenas o mundo imaginário das crianças e o TEXTO 2, cartum, explora exclusivamente o mundo real dos adultos.
- D) tanto crianças quanto adultos são leitores possíveis de ambos os textos.

QUESTÃO 5

Na expressão "The supermãe", TEXTO 2, verifica-se a presença de uma palavra estrangeira "the" (no contexto, um artigo definido) e a de um substantivo derivado pelo prefixo latino "super". Sobre essa expressão do texto de Ziraldo, é correto dizer que:

- A) se a substituíssemos pela expressão "mãe superlegal" não alteraria o sentido do texto, visto serem expressões sinonímicas.
- B) o uso de palavras e prefixos de origem estrangeira não contribui para construção do sentido desse texto de língua portuguesa.
- C) há uma correlação da palavra "supermãe" com a "super-homem", já que, no texto, a mãe apresenta-se como uma espécie de "heroína" da família.
- D) o processo de formação da palavra "supermãe", prefixação, é diferente do da palavra "super-homem", composição, como nos indica o próprio uso do hífen.

Em 2008, a revista *Veja* completa 40 anos de publicação. Seleccionamos, para cada década de sua existência, uma capa representativa:

TEXTO 3



TEXTO 4



TEXTO 5



TEXTO 6



QUESTÃO 6

Qual a alternativa que apresenta a informação mais adequada a respeito das capas de revistas?

- A) Os TEXTOS 3, 4, 5, e 6 assim como o TEXTO 2, de Ziraldo, são exemplares do mesmo gênero de discurso, pois, em ambos, verifica-se associação da linguagem verbal à linguagem visual.
- B) Um dos elementos que diferencia a capa de revista do cartum é que a primeira tem a função social maior de educar os leitores e o segundo a de diverti-los.
- C) A narração e a descrição são os principais tipos textuais que organizam as capas de revista apresentadas, pois nelas há o relato de fatos marcantes do cotidiano brasileiro.
- D) As capas, além de anteciparem o conteúdo das matérias publicadas nas revistas, usam recursos que contribuem para despertar o interesse do leitor e orientar a sua leitura.

QUESTÃO 7

Quanto ao uso da pontuação, refletindo sobre o texto verbal das capas de revista selecionadas, assinale a única alternativa errada:

- E) É comum nos títulos não se usar o ponto final, para, dentre outros objetivos, indicar que o pensamento iniciado será concluído com a leitura integral do texto.
- F) No TEXTO 3, no título "ELEIÇÕES o futuro começa no dia 15", poder-se-ia colocar reticências logo após a palavra "eleições", pois cabe a esse sinal de pontuação denotar completude do pensamento.
- G) No TEXTO 4, após o título "PLANOS DE SAÚDE" caberia o emprego do sinal de dois pontos para sugerir que uma informação adicional será apresentada.
- H) No TEXTO 5, a ausência de pontuação entre os enunciados "um gênio em casa" e "a revolução das crianças na era da informação desconcentra pais e professores" sugere que o primeiro termo pode se tratar de um "título" e o segundo de um "subtítulo". Processo similar ocorre no TEXTO 6.

TEXTO 7

Em 2008, comemora-se o centenário de morte do escritor Machado de Assis, considerado, por boa parte da crítica, o maior clássico brasileiro de todos os tempos. As questões 8 e 9 são relativas ao texto abaixo, de Ronaldo Bressane:



UNS OCLINHOS NO MEIO DO CAMINHO

Ronaldo Bressane

Não adianta fugir: para onde você olhar, tem um Machado atravessando a literatura brasileira. Principalmente neste ano de 2008, quando é lembrado pelo centenário de sua morte, os indefectíveis oclinhos do Bruxo do Cosme Velho serão vistos por toda parte. Essas lentes não deixavam passar nada. Os costumes, os preconceitos, a moral, a falta de moral; a elite e a ralé, a classe média e a mediocridade reinante; os grandes sonhos e os pequenos pecados de uma nação que recém descobria uma florescente cultura porém ainda encobria a feia mancha da escravidão - tudo foi visto e revisto e previsto pelos oclinhos do Joaquim Maria.

Nascido em um humilde morro do Rio de Janeiro e morto no panteão literário nacional, o discreto Machado de Assis é a exceção que concebe a regra. Mesmo tímido, gago e epilético, um mulato que, na miúda, era um ruído no meio de uma elite branca metida a européia, o sujeito fez a diferença - e toda a sua obra, você verá neste dossiê, foi sutilmente marcada pela observação do fora do comum. Desde sempre percebido por seus pares como gênio, passeou por todos os gêneros literários - não brilhou tanto na poesia e no teatro; na crônica, no conto e no romance, entretanto, foi além de mestre um inventor. (...)

Para fazer uma panorâmica sobre sua obra e vida (ambas se confundem), *EntreLivros* reuniu um belo time de escritores, críticos, historiadores. Em variados registros, da leveza da crônica jornalística a densidade do ensaio acadêmico, Machado comparece nos mais diversos ângulos. Na primeira seção, analisamos a vida do homem, seu tempo, seu Rio de Janeiro, seu sutil embate com a escravidão. Na segunda parte, concentramos a mirada sobre a milagrosa prosa machadiana. Por fim, sua influência na literatura contemporânea, seu passeio pelo jornalismo, sua sombra no cinema, nos quadrinhos, na TV.

Machado é a prova de que a ironia pode ser solidária; que a negatividade pode ser fonte inesgotável de generosidade e prazer. Quem tiver olhos para ver que use seus oclinhos. E divirta-se.

Fonte: Extraído da revista *Biblioteca EntreLivros* - Machado de Assis. Edição Especial n. 10

QUESTÃO 8

De acordo com o texto de Bressane, pode-se afirmar que:

- A) Machado de Assis morreu completamente desconhecido;
- B) o escritor quase não produziu obra de poesia e teatro;
- C) os melhores textos de Machado estão na crônica, no conto e no romance;
- D) Machado de Assis, por solidariedade, evita usar ironia em sua obra;

QUESTÃO 9

Marque V para as afirmações verdadeiras e F para as afirmações falsas:

- A. () o autor Ronaldo Bressane emite opiniões sobre a obra de Machado de Assis, o que se verifica no uso freqüente de adjetivos em expressões como "indefectíveis oclinhos", "ironia elegante" e "milagrosa prosa machadiana";
- B. () a imagem acima do texto é um elemento importante para a interpretação da palavra "oclinhos", já que ela não existe no padrão culto da língua portuguesa;
- C. () a palavra "oclinhos", usada como diminutivo de "óculos", expressa uma conotação de afetividade;
- D. () o texto foi extraído de um periódico, no qual a vida e a obra de Machado de Assis são analisadas.

TEXTO 8

QUEM FAZ DO RECIFE E OLINDA CIDADES MELHORES

Julliana de Melo

Do JC OnLine

Cidades de belezas naturais e contrastes sociais marcantes, Recife e Olinda completam 470 e 472 anos, respectivamente, nesta segunda-feira (12). Nas suas trajetórias históricas de lutas, um verdadeiro exército de voluntários tem feito, ao longo dos anos, a diferença no cotidiano de muita gente, realizando ações individuais nas comunidades. Eles desempenham, em alguns momentos, o papel que o poder público não tem conseguido fazer com eficácia em benefício de toda a população. São pessoas sensíveis e, muitas vezes, anônimas que doam parte do seu tempo e de suas habilidades em prol do bem comum. Em troca, recebem carinho e respeito daqueles que são ajudados e experimentam a sensação gratificante do exercício pleno da cidadania. Nesta data de comemorações, os parabéns vão também aos que tentam fazer do Recife e Olinda cidades melhores para viver.

Gente como o pediatra Márcio Diniz, 62 anos, que há quase cinco desenvolve um trabalho silencioso com jovens de baixa renda no bairro onde mora, no Poço da Panela, Zona Norte do Recife. Considerado um lugar de elite, o povoado histórico abriga desigualdades sociais gritantes. Ao lado de belos casarões, lares sem um sistema de saneamento básico adequado se misturam às margens do Rio Capibaribe, deixando as diferenças sociais ainda mais evidentes. Com uma rede, uma bola nas mãos e uma idéia fixa na cabeça, Márcio enxergou no vôlei uma forma de tirar as crianças e adolescentes que viviam ociosos das ruas e inseri-los na prática educativa e socializadora da atividade. "O esporte dá condição para que o talento de cada um sobressaia. Foi bom na quadra, as pessoas admiram e respeitam, independentemente da idade, cor, raça ou classe social", ressalta o médico, que já foi atleta reserva da seleção pernambucana juvenil de vôlei e também integrou a seleção universitária. (...)

Iniciativas simples como as realizadas por Márcio (...) servem de exemplo para toda a sociedade e serão divulgadas regularmente pelos veículos do Sistema Jornal do Commercio de Comunicação (Jornal do Commercio, Rádio Jornal, Rádio JC/CBN, TV Jornal e JC OnLine) em matérias que a partir de agora receberão o selo Atitude Cidadã. No portal, o canal Cidadania reservou um espaço dedicado exclusivamente para essas produções jornalísticas do SJCC, onde os internautas poderão ainda enviar sugestões de pautas e divulgar ações que são realizadas nas suas comunidades.

Fonte: www2.uol.com.br/JC/sites/recifeolinda2007
Texto adaptado

QUESTÃO 10

De acordo com o TEXTO B, "quem faz do Recife e Olinda cidades melhores":

- A) São as iniciativas simples que servem de exemplo para toda a sociedade.
- B) São as pessoas sensíveis e conselheiras que vivem no anonimato.
- C) É exclusivamente o pediatra que desenvolve um trabalho silencioso com jovens de baixa renda no bairro onde mora.
- D) São os voluntários que doam parte do seu tempo e de suas habilidades em prol do bem comum.

QUESTÃO 11

Coloque "V" para "verdadeiro" e "F" para falso, considerando o contexto do TEXTO 8:

- A. () Na primeira frase do primeiro parágrafo, com o objetivo de caracterizar os substantivos próprios "Recife" e "Olinda", que representam assunto de destaque no texto, a locução adjetiva "cidades de belezas naturais e contrastes sociais marcantes" é empregada.
- B. () No primeiro parágrafo, a expressão "ao longo dos anos" exprime uma circunstância de tempo, por isso pode ser naturalmente substituída pelo advérbio "anualmente" sem comprometer sentido do texto.
- C. () Ainda no primeiro parágrafo, o pronome pessoal "eles" substitui a expressão "um verdadeiro exército de voluntários", e, embora não mantenha com ela uma relação adequada de concordância segundo a gramática tradicional, há uma concordância de idéia que justifica o uso do pronome no plural.
- D. () No segundo parágrafo do TEXTO 8, a jornalista Julliana de Melo usa verbos no pretérito perfeito do indicativo para relatar as experiências do pediatra Márcio Diniz.
- E. () No último parágrafo, as palavras "como", "para" e "e" indicam "comparação", "finalidade" e "adição", respectivamente.
- F. () Os numerais ordinais empregados no texto – "470", "472", "62" – associam-se a um substantivo (palavra "anos"), quantificando-o e, assim, contribuindo para ampliar as informações que o texto vem a apresentar.

QUESTÃO 12

Escreva, no máximo em 10 linhas, uma carta ao jornal responsável pela publicação do texto *Quem faz do Recife e Olinda cidades melhores*. Na sua carta, você deve:

- (a) Apresentar-se como leitor;
- (b) Relatar o conteúdo da matéria resumidamente;
- (c) Apresentar sugestões de temas para novas publicações, considerando o conteúdo do texto lido.

Não preencher. Uso exclusivo da Comissão de Avaliação.

AG	0,0	0,50	1,0	--
MR				
Ap:	0,0	0,25	0,50	--
St:	0,0	0,25	0,50	0,75
Sg:	0,0	0,25	0,50	0,75

CL				
OAP	0,0	0,25	0,50	--
Ms	0,0	0,25	0,50	--
Tt				

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

PROVA DE SELEÇÃO AO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 2010

PORTUGUÊS
E
MATEMÁTICA

NOME DO (A) CANDIDATO (A): _____

INSCRIÇÃO N°: _____

DATA: 01 DE NOVEMBRO DE 2009.

LEIA COM ATENÇÃO

1. Verifique se este caderno de provas contém 24 questões (12 de Português e 12 de Matemática), numeradas de 01 a 12 em Português e de 01 a 12 em Matemática.
2. Caso o seu caderno de provas não esteja completo, solicite ao fiscal da sala um outro caderno de provas. Não serão aceitas reclamações posteriores.
3. Nas questões de múltipla escolha, marque **APENAS UMA ALTERNATIVA**. Duas ou mais alternativas assinaladas serão consideradas como resposta nula.
4. **Não será permitido:**
 - a) levantar-se sem a autorização do fiscal;
 - b) pedir ou consultar materiais alheios;
 - c) copiar as respostas e/ ou as questões;
 - d) sair da sala com o caderno de provas;
 - e) usar instrumentos que contenham as quatro operações aritméticas ou auxiliem a realização das mesmas.
5. Coloque o seu nome e número de inscrição em cada folha do caderno de provas.
6. Esta prova terá a duração de três horas.

BOA SORTE!



Na nossa dia-a-dia, vivemos cercados de leituras e livros por todos os lados. Variados gêneros textuais circulam em nossa sociedade: histórias em quadrinhos, gráficos, contos, crônicas, bilhetes, tabelas, receitas, tirinhas etc.

Nesta prova de português, você vai ler e analisar alguns textos.

O conto "Meus livros" de Ana Miranda, escritora brasileira, pode ser lido como uma "crônica intimista", pois relata a experiência pessoal da autora com os livros e a leitura. Vamos agora ler esse texto.

TEXTO 1

Meus livros

Existe em minha cabeça uma estranha geografia que se refere ao mundo em torno de mim, um mundo físico mas de significados infinitos, essa geografia surgiu do meu hábito de viver trancada com meus livros, esses livros dispostos numa serena ordem um ao lado do outro representam a minha mente como um mapa a um país, se fecho os olhos as prateleiras de livros se acendem dentro de minha cabeça como se minha cabeça fosse também um aposento forrado de estantes de livros em que cada um deles é uma porta para um mundo, todos são posicionados de acordo com um sistema lógico, se me recordo de um desses livros meu olhar vai diretamente ao lugar em que se encontra, raras vezes algum se perde mas quando acontece caio numa espécie de desespero, basta olhar à distância um deles para receber sua influência, uma secreta ligação, feito as ondas do mar em relação à lua, às vezes sinto um apelo irresistível como se um deles me chamasse e, seja quando for, levanto da cadeira, retiro o livro da estante e folheio para ouvir o que tem a dizer, esses livros determinam meus sentimentos, meu entendimento do mundo, são o mapa de minha alma, cada um representa uma região, um lugar onde estive e onde ainda estou, há entre eles os meus preferidos, ficam separados numa das prateleiras, rabiscados desde a primeira página, onde se encontram palavras manuscritas, lembranças, idéias, pétalas secas, madeixas, preces, são meus livros, mas tenho sempre a sensação de que não me pertencem, sou dona deles mas apenas uma pequena e frágil conexão entre um e outro tempo, vivo trancada numa sala onde livros vivos sorriem, choram, zombam, ensinam, atraíam, respiram, livros que passam de papel para papel, às vezes sou tomada de uma tristeza por não saber o que lhes acontecerá depois da minha morte, mas sei que eles, como as pessoas, têm seu destino, alguns meu filho levará, outros, um neto, outros ainda serão vendidos num sebo, com meu nome, bilhetes, segredos, receitas, folhas de outono, gotas de café, que tornarão triste um leitor sensível, os demais deixarei de lembrança para amigos, mas todos existirão mais do que eu, uns existirão eternamente.

(In.: *Literatura em minha casa* – Vol. 2 – Crônica e conto, São Paulo: Companhia das Letras, 2003)

QUESTÃO 1

No trecho "(...) essa geografia surgiu do meu hábito de viver trancada com meus livros, esses livros dispostos numa serena ordem um ao lado do outro representam a minha mente como um mapa a um país, (...)", a autora relaciona os termos:

- A) Livro a mapa / mente a país.
- B) Livro a país / mente a geografia.
- C) Livro a mente / mapa a país.
- D) Livro a geografia / mente a livro.

QUESTÃO 2

A autora afirma que sempre tem a sensação de que seus livros não lhe pertencem, porque os livros:

- A) não foram escritos por ela.
- B) não ficarão com ela para sempre.
- C) não duram eternamente.
- D) não podem ser reaproveitados.

QUESTÃO 3

No texto, há uma relação entre o mundo real que os livros representam e o mundo imaginário que eles possibilitam, em qual dos trechos abaixo **não** podemos perceber isso:

- A) "(...) um mundo físico mas de significados infinitos".
- B) "(...) cada um deles é uma porta para um mundo".
- C) "(...) são o mapa de minha alma".
- D) "(...) mas sei que eles, como as pessoas, têm seu destino".

QUESTÃO 4

Nos trechos "prateleiras de livros" e "ondas do mar", quais as relações de sentido estabelecidas pela preposição **de** e pela contração **do** (preposição *de* + artigo *o*), respectivamente:

- A) Posse/lugar.
- B) Instrumento/posse.
- C) Material/ conteúdo.
- D) Conteúdo/ lugar.

QUESTÃO 5

Leia os seguintes trechos:

"(...) esses livros dispostos numa serena ordem um ao lado do outro..." (linha 3)

"(...) se me recordo de um desses livros..." (linha 8)

O uso do pronome demonstrativo 'esses', nos trechos acima, refere-se aos livros que:

- A) a autora escreveu.
- B) a autora possui.
- C) a autora vendeu.
- D) a autora imaginou.

QUESTÃO 6

Leia as afirmações a respeito dos aspectos da organização de parágrafos e da pontuação do texto:

- I. A organização do texto em um único parágrafo é um recurso da modalidade escrita da língua que contribui para, na crônica, enfatizar a dinâmica do relato das memórias da autora sobre a leitura e os livros.
- II. O uso de apenas um parágrafo na organização do texto revela que a autora desconhece as normas gramaticais de construção de parágrafos que indicam a necessidade de divisão do texto em partes.
- III. O texto apresenta uma pontuação inadequada ao gênero textual: seria necessário que, no parágrafo, houvesse a divisão do período com o uso do sinal de pontuação "ponto final" para marcar mais pausas.
- IV. A escolha da pontuação no texto é um recurso estilístico da autora e, portanto, coerente com o sentido que pretende construir textualmente.

Está(ão) correta(s):

- A) Todas as afirmações.
- B) As afirmações II e III.
- C) As afirmações I e IV.
- D) Apenas a afirmação III.

QUESTÃO 7

Leia estes trechos do texto e observe as palavras sublinhadas:

"Existe em minha cabeça uma estranha geografia que se refere ao mundo em torno de mim, um mundo físico mas de significados infinitos. (...)"

"(...) se me recordo de um desses livros meu olhar vai diretamente ao lugar em que se encontra, raras vezes algum se perde mas quando acontece caio numa espécie de desespero, (...)"

"(...) retiro o livro da estante e o folheio para ouvir o que tem a dizer, (...)"

De acordo com as ideias do texto, as palavras sublinhadas nas passagens acima indicam respectivamente:

- A) Oposição; tempo; finalidade.
- B) Negação; condição; consequência.
- C) Oposição; tempo; lugar.
- D) Negação; condição; causa.

QUESTÃO 8

Leia o texto 2, uma tirinha da *Turma do Xaxado* de Antônio Cedraz:

TEXTO 2



Fonte: blogdoxandro.blogspot.com Acesso em 25/09/2009

Comparando “Meus livros” (texto 1) com a tirinha (texto 2), **não** podemos afirmar que:

- A) Os textos tratam do mesmo tema: livros e leitura.
- B) O texto 1 enfoca as experiências pessoais de um leitor com os livros e o texto 2, o interesse de uma criança pelos livros.
- C) Embora sejam de gêneros textuais diferentes, os dois textos têm por finalidade comunicativa principal incentivar a comercialização de livros.
- D) Tanto no texto 1 quanto no texto 2, há referências aos livros, em linguagem figurada, como por exemplo, “(esses livros) *são o mapa da minha alma*” e “(alimento) do tipo que abastece a alma”, respectivamente.

QUESTÃO 9

No texto 2, considerando o contexto da fala da menina no último quadrinho, a palavra ‘abastece’ tem como sinônimo mais aproximado:

- A) ‘enche’.
- B) ‘enriquece’.
- C) ‘provê’.
- D) ‘atende’.

QUESTÃO 10

Leia o texto da quarta capa do livro “Como e por que ler a literatura infantil brasileira”:

TEXTO 3

E escrever para crianças sempre foi um desafio – para quem escreve, ilustra e para quem apresenta o livro a este público tão especial. Como conquistá-lo? Que recursos são necessários para fazer, do primeiro livro, algo inesquecível? E como este desafio foi vencido no Brasil?

Apesar de ter pouco mais de cem anos, a literatura infantil brasileira rapidamente soube mostrar a que veio. Conquistou leitores, emocionou gerações e criou um espaço nobre nas prateleiras dos leitores jovens. Quando uma criança lê nomes como Monteiro Lobato – o grande marco –, Henriqueta Lisboa, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Sylvia Orthof, Lygia Bojunga ou João Carlos Marinho, entre tantos outros, ela sabe que um pacto foi selado. Um pacto lúdico, em que a diversão leva ao conhecimento. “Como e Por que Ler a Literatura Infantil Brasileira”, da respeitada professora Regina Zilberman, é uma deliciosa reflexão sobre os matizes deste pacto. Não importa se é poesia, teatro, fábula, conto, história oral ou novela juvenil. O importante é oferecer às crianças a chave da sua brasilidade.



Segundo as informações do texto 3, coloque V para afirmações “verdadeiras” e F para “falsas”:

- () O público infantil tem dificuldades de leitura, por isso é um desafio escrever para crianças.
- () A literatura infantil brasileira sempre esteve nas prateleiras dos leitores jovens.
- () Diversão que gera conhecimento, pacto estabelecido entre crianças e escritores.
- () O livro “Como e por que ler a literatura infantil brasileira” aborda elementos do pacto lúdico existente entre leitores e escritores.
- () A oferta de gêneros como fábula, conto ou novela juvenil para crianças não é importante. O importante é ofertar-lhes a chave da sua brasilidade.

QUESTÃO 11

Marque a alternativa em que a análise sintática das passagens do texto 3 está **correta**:

- A) Em “Apesar de ter um pouco mais de cem anos, a literatura infantil brasileira rapidamente soube mostrar a que veio.”, o termo “a literatura infantil brasileira rapidamente” funciona como sujeito, e tem por núcleo a palavra “literatura”.
- B) Em “Conquistou leitores, emocionou gerações e criou um espaço nobre nas prateleiras dos jovens”, temos um caso de sujeito oculto ou elíptico: “a literatura”.
- C) Em “ela sabe que um pacto foi selado”, o pronome pessoal ‘ela’, sujeito da oração cujo verbo é “saber”, está no lugar do termo ‘uma criança’.
- D) Em “ ‘Como e Por que Ler a Literatura Infantil Brasileira’, da respeitada professora Regina Zilberman, é uma deliciosa reflexão sobre os matizes deste pacto.”, o sujeito poderia ser sintaticamente substituído por um pronome pessoal do caso oblíquo, concordando com o verbo “ser” em pessoa e número.

QUESTÃO 12

A crônica é um gênero textual que aborda fatos do cotidiano, podendo também relatar experiências pessoais. A leitura é uma vivência de mundos reais e imaginários. Produza uma crônica, no máximo em 10 linhas, falando sobre seu contato com a leitura e os livros. Para tal, siga as instruções:



- Na introdução, apresente suas primeiras experiências com a leitura.
- Em seguida, comente livro(s) e autor(es) que ficaram na sua memória.
- Conclua falando sobre a importância da leitura em sua vida.

NÃO SE ESQUEÇA DE COLOCAR UM TÍTULO.

Não preencher. Uso exclusivo da Comissão de Avaliação.

AG	0,0	0,25	0,50	--
MR				
Int:	0,0	0,25	0,50	--
Mem:	0,0	0,25	0,50	0,75
Conc:	0,0	0,25	0,50	0,75

CL				
OAP	0,0	0,25	0,50	0,75
MS	0,0	0,25	0,50	0,75
T				


Anexo 20: Extrato da ata da reunião ordinária do Conselho Técnico-administrativo do CAP/UFPE



EXTRATO DA ATA DA REUNIÃO ORDINÁRIA DO
CONSELHO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO DO CAP/UFPE,
REALIZADA NO DIA 14 DE MARÇO DE 2012.

8) Pedido de autorização para publicação, exclusivamente em sua tese de doutorado, de fragmentos de transcrições de documentos oficiais do CAP, coletados em 2011 pela doutoranda em Letras da UFPE, Angela Valéria Alves de Lima. Considerando, dentre outros, que os registros não desabonam a seriedade e respeito da instituição, o Serviço é favorável à publicação. Em votação, a solicitação é aprovada à unanimidade.

Em 15/3/2012, eu:  copiei da original.

 Marize Viana Pereira da Luz
SECRETÁRIA EXECUTIVA
CAD 354147 - SIAPE 1134503


 José Carlos Alves de Souza
Diretor
SIAPE - 2263151