

A GRAMÁTICA NAS PROVAS DE CONCURSO

Renata da Silva de Barcellos (CEJLL/NAVE – UNICARIOCA)

prof.renatabarcellos@gmail.com

Alessandra Serra Viegas (CEJLL/NAVE – PUC-Rio)

aleviegas42@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo propor uma discussão a partir dos itens objetivos e discursivos de leitura e análise linguística em provas de concursos públicos. Para tanto, o *corpus* selecionado contempla provas do ENEM – da PUC/RJ – da UERJ, da CESPE, da FGV e da FCC realizadas no período de 2002 a 2015. Pretendemos verificar se os itens formulados nos concursos estão de acordo com as novas orientações do ensino da língua portuguesa como nos PCN. As indagações são: será que os itens formulados de leitura constituem efetivamente de compreensão ou são meramente de decodificação lexical e sintática? Será que os itens de análise linguística visam à reflexão da gramática ou se limitam a classificação morfossintática? Na análise, identificaremos os conceitos de língua, texto, compreensão, morfologia e sintaxe subjacentes às bancas e verificaremos como o tradicionalismo ainda está presente.

Palavras-chave: Gramática. Análise linguística. Leitura. Língua portuguesa

1. Introdução

Com a atual situação socioeconômica, cada vez mais almeja-se a estabilidade. Por isso, há muita procura pelo ingresso na carreira pública. O molde atual de concurso é proveniente da Constituição Federal de 1988, artigo 37. Com a concorrência na disputa por uma vaga, a preparação para as provas é intensa. Por isso, ao longo do tempo, há o surgimento de cursos preparatórios para concurso assim como havia para vestibular.

A disciplina de língua portuguesa constitui uma das com maior número de questões em provas de concurso. Considerando a relevância das provas, faz-se necessário verificar quais conteúdos são mais contemplados e como são propostos os itens de análise linguística e se estes estão condizentes com as orientações oficiais para o ensino de língua portuguesa.

Com o advento da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), a abordagem da língua portuguesa nos concursos mudou de acordo com os referidos documentos. Os itens linguísticos não devem ser mais meramente classi-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

ficatórios, mas sim contextualizados. A partir da reformulação do ensino, nesta nova concepção há a tentativa de um deslocamento entre a tradicional aula de português, que, por não considerar a reflexão sobre a linguagem, visa apenas ao ensino de normas gramaticais, e a prática pedagógica inclusiva, que busca, através das discussões acerca da linguagem (suas funções, suas práticas), construir um aluno-sujeito que consiga deslizar entre os registros de língua, que entenda e respeite as variedades, que leia os pressupostos e não-ditos, que faça coisas no mundo através da linguagem, enfim, que seja um verdadeiro cidadão. (KUHN & FLORES, 2008, p. 70)

É preciso que todos (professores e alunos) devam rever a visão que têm da disciplina como mero conjunto de regras e exceções. Celso Pedro Luft reflete sobre esta questão da gramaticalização: “perdemos tempo com definições, discussões teóricas, complicadas análises sintáticas” (LUFT, 1985, p. 53). Necessitam entender que a língua nos múltiplos contextos assume sentidos diversos – apresenta diferentes funções. Segundo os PCNEM, o ensino desta disciplina “busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística”. (2002, p. 55)

O presente trabalho tem por objetivo a partir da análise de alguns de provas elaboradas por bancas diversas e averiguar se estão de acordo com as orientações oficiais.

2. Breve trajetória do ensino de língua portuguesa no Brasil

Segundo Soares (2002, p. 157), no Brasil colonial, a língua portuguesa não era um dos componentes curriculares. A língua geral era o tupi. Durante as missões jesuíticas, em 1595, José de Anchieta escreveu *Arte da Gramática*. Nesse cenário, os jesuítas catequizavam o índio na língua do colonizador.

Em 1757, no decreto intitulado *Diretório dos Índios*, o Marquês de Pombal iniciou um processo de expulsão dos jesuítas do Brasil. O ensino da língua portuguesa era ministrado a partir de compêndios gramaticais normativos. O objetivo era o uso do idioma: ler, escrever e conhecer sua gramática.

O ensino de algumas disciplinas por influência dos estudos europeus estabelece-se em 1930 no Brasil quanto à língua portuguesa. Assim, prevalecem a gramática histórica e fonologia, bem como a dialetologia,

com vistas à morfologia, e a princípios de uma linguística diacrônica desenvolvida a partir do século XIX. Para isso, colaboram a *Gramática Histórica* do filólogo Ismael Coutinho (1938) e o ensino da língua materna na universidade por esse viés histórico-filológico (1939).

Com a valorização da língua portuguesa, alguns movimentos ocorrem em sequência. Até a década de 40, houve progressiva perda do valor do ensino do latim. A gramática e o texto eram duas matérias independentes. E, a partir da década de 50, ocorre a fusão da gramática e do texto, e a valorização da estilística, a partir das ideias de Joaquim Matoso Câmara Júnior, em *Contribuição para uma Estilística da Língua Portuguesa*, em 1952.

Ainda, por volta da década de 1950, a língua portuguesa ainda era estudada nos próprios manuais de gramática. Mas começaram a surgir transformações. Segundo Bezerra, “por pressão das classes populares, a escola passa a receber alunos de outras camadas sociais, com práticas de letramento diferentes (ou nulas) daquelas conhecidas e reforçadas por essa instituição” (BEZERRA, 2003, p. 42). Já como afirma João Wanderley Geraldi, “o ensino da língua deixaria de ser de reconhecimento e reprodução, passando a um ensino de conhecimento e produção” (GERALDI, 2008, p. 28). Essa década se encerra, devido à pluralidade de nomenclaturas utilizadas por cada professor ao longo do país, com o surgimento da *Nomenclatura Gramatical Brasileira* – NGB (1959), em forma de portaria, para normatizar os termos técnicos utilizados nas gramáticas de língua portuguesa.

Com o advento dos anos 60, do processo de cientificização do ensino motivado pelo avanço da ciência, no Brasil, houve a inclusão das classes menos favorecidas. Mas mesmo assim havia exclusão, porque segundo Paulo Coimbra Guedes “não sabendo nem falar português, era incapaz de aprender em português” (2010). Outro fato desta década são os artigos e livros de Matoso Câmara (que fora aluno de Roman Jakobson nos EUA) sobre linguística publicados no Brasil a partir de 1961. Com isso, em 1963, ocorre a implantação da linguística nos cursos de letras.

Até os anos 1970, havia dois momentos para o estudo da língua portuguesa no Brasil: no primeiro, até a alfabetização, aprende-se o sistema de escrita. No segundo, a partir do domínio básico dessa habilidade, são produzidos textos, de acordo com as normas gramaticais, e ler clássicos. Nesse período, as antologias dão lugar ao livro didático. Cabe ressal-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

tar também que a redação é incluída nos concursos e vestibulares a fim de sanar a crise na educação.

Na década de 70, a linguagem deixou de ser considerada expressão do pensamento para ser instrumento de comunicação. Houve a valorização da modalidade oral, cujo objetivo era promover a capacidade de comunicação. Todos os gêneros e modalidades textuais se tornaram importantes instrumentos de transmissão de mensagens. Para isso, o aluno deveria aprender as características de cada um deles para reproduzi-los na escrita e/ou oralidade e também para identificá-los nos textos lidos.

Na década de 80, segundo Rosa Maria Hessel Silveira (1991), o ensino de língua materna foi repensado por ideias provenientes principalmente das instituições universitárias (de acordo com Possenti, Geraldi, Travaglia, Ilari etc.) e veiculadas em alguns livros básicos e formação continuada de professores. Nessa década, surgem a sociolinguística e a pragmática.

Já, na década de 90, houve uma evolução. Surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 1996. Com este documento, tem-se o advento do ENEM e do PROVÃO, com a finalidade de avaliar o aproveitamento dos alunos. Na atualidade, o que se almeja é o aluno desenvolver a capacidade de ler e escrever textos diversos. Hoje, pretende-se um ensino produtivo, de acordo com os PCN, publicados em 2000, cuja proposta é a reforma do ensino médio no Brasil e, conseqüentemente, a valorização da participação crítica do aluno.

O ensino deve contemplar três etapas: leitura, uso da língua e produção textual. Já, no que diz respeito aos pressupostos teóricos, o ensino pode ser realizado sob três óticas: *prescritivo*, *descritivo* e *produtivo*. *Prescritivo*: leva o aluno a substituir seus próprios padrões linguísticos por aqueles considerados corretos, socialmente aceitáveis; estabelece regras de bom uso da norma culta. Voltado para a língua escrita, para a tradição literária. *Descritivo*: pretende observar como a língua funciona. Não objetiva interferir no comportamento do falante. Não tem ideia de correção. Todas as normas de uso da língua são adequadas a determinados contextos. *Produtivo*: ensina novas habilidades linguísticas. Almeja-se que o aluno se aproprie da língua de forma adequada, valorize e respeite as variantes linguísticas. A seguir, apresentaremos práticas interativas de uso da língua.

3. A língua portuguesa nas provas de concurso

Neste trabalho, selecionamos provas da PUC/RJ, da UERJ, da CESPE, da FGV e da FCC realizadas no período de 2002 a 2016. Como exigem conhecimento deste nível de escolaridade, supõe-se que os itens estejam em consonância com orientações educacionais: PCNEM e PCN.

A opção por selecionarmos itens destas provas deveu-se ao fato de ser esta uma das maiores organizadoras de concurso do país. No que se refere aos itens de análise linguística, os mais explorados são: função de <que>, do <se>, acentuação, concordância, pontuação e ortografia.

Percebemos que as questões privilegiam a aferição de conteúdos das normas gramaticais em detrimento de outros aspectos da língua como verificaremos a seguir. Para a resolução de cada proposta, o candidato precisa demonstrar conhecimento de língua portuguesa. Neste sentido, segundo Irlandé Antunes, "ao lado do conhecimento gramatical, outros são necessários, imprevisíveis e pertinentes. Portanto, não tem fundamento a orientação de que não é para ensinar gramática. Repito: não é para ensinar apenas gramática". (ANTUNES, 2007, p. 65)

Para conclusão do ensino médio e entrada no superior, há o ENEM, exame proposto a partir de uma matriz de referência constituída por competências e habilidades desenvolvidas. Nosso artigo, pretende avaliar as questões à luz de uma leitura crítica dos conteúdos abordados, considerando premissas teóricas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (1998), nos quais nos baseamos para estabelecer os seguintes princípios de análise, as considerações: (i) A língua como instrumento de interação social; (ii) As metafunções que a língua(gem) executa na interação verbal; (iii) A língua em uso; (iv) O texto é unidade interativa básica; (v) A unidade interativa se realiza via gênero; (vi) A gramática está a serviço do texto e em função, considerando o falante, o ouvinte, seus papéis e seu estatuto dentro da situação de interação determinada socialmente (NEVES, 2004, p. 23); (vii) O recrutamento de competências e habilidades previstas pelo PCNEM (2002) e daquelas constantes dos programas de língua portuguesa dos respectivos processos seletivos em exame em larga escala.

Os documentos propõem que os conteúdos não sejam ensinados como um fim em si mesmos, porém como “[...] meio para que os alunos desenvolvam capacidades que lhes propiciem produzir e usufruir os bens culturais, materiais e econômicos”. (BRASIL, 1998, p. 73)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Urge refletir e reformular provas de língua portuguesa em concurso de ensino médio, pois estas devem estar em consonância com as orientações oficiais de questões reflexivas. Os professores não devem “se conformar passivamente com uma situação absurda e prosseguir na reprodução dos velhos vícios gramaticais porque haverá uma cobrança futura do aluno”. (BAGNO, 2007, p. 121)

Na seção a seguir, apresentaremos uma breve reflexão sobre análise linguística.

4. Análise linguística: uma reflexão

Como este artigo pretende analisar os itens de análise linguística mais explorados na banca da CESPE, cabe identificar inicialmente as bases teóricas do conceito de análise linguística cuja definição é uma prática inovadora de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, visando ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. (MENDONÇA, 2006, p. 205)

Nas últimas duas décadas do século XX, muitos estudos foram realizados acerca do ensino de língua portuguesa, especificamente a leitura, a produção escrita e oral e a estrutura e o funcionamento da língua. Esses têm acarretado mudanças ocorridas tanto no âmbito do saber acadêmico, quanto influenciado, de uma forma ou de outra, a prática pedagógica. (SILVA, 2008)

Em relação às novas orientações-metodológicas, desde a década de 80, na produção acadêmica, este conceito surgiu a partir dos estudos de João Wanderley Geraldi, mais especificamente, no seu artigo “Unidades básicas do ensino de português”, extraído do livro *O Texto na Sala de Aula* (1984), no qual o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: a) Prática da leitura de textos; b) Prática da produção de textos; c) Prática da análise linguística. Dessa forma, estas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. (*Ibidem*, p. 77)

Em concurso, o candidato precisa estar bem preparado para resolver os itens propostos, atento à elaboração dos enunciados, às marcas linguísticas utilizadas. De acordo com Mikhail Bakhtin, esses refletem as

condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (2010, p. 261). As avaliações de língua portuguesa são elaboradas com base na língua culta, o que exige dos candidatos domínio da gramática normativa. Nos itens propostos, é avaliado se o candidato é capaz de analisar fenômenos e recursos expressivos da linguagem, conhecer sua funcionalidade e operar com eles e entender que esses mecanismos são parte da linguagem viva e dinâmica, que representa, organiza e transmite pensamentos. A esse respeito, nos alerta Othon Moacyr Garcia:

É justo que nós professores nos preocupemos apenas com a língua, que cuidemos apenas da gramática, que nos interessemos tanto pela colocação dos pronomes átonos, pelo emprego da crase, pelo acento diferencial, pela regência do verbo assistir? Já é tempo de zelarmos com mais assiduidade não só pelo polimento da frase, mas também e, principalmente, pela sua carga semântica, procurando dar aos jovens uma orientação capaz de levá-los a pensar com clareza e objetividade para terem o que dizer e poderem expressar-se com eficácia. Por uma gramática que privilegie a produção do sentido, estudo das classificações morfológicas ou sintáticas da gramática é assunto para uma longa discussão. Muitos alunos e até professores abominam o estudo da gramática normativa por entender que suas regras - que ensinam a escrever e a falar a língua padrão de forma correta - não parecem ter nenhuma funcionalidade na comunicação que se trava entre as pessoas, cotidianamente. (GARCIA, 2000, p. 7)

5. Itens de análise linguística

O propósito desta pesquisa é mapear os conhecimentos/conteúdos linguísticos abordados nas provas do ENEM, da UERJ, da PUC e da CESPE. Apresentaremos e analisaremos os itens distribuídos a partir dos tópicos referentes à *Matriz de Referência de Língua Portuguesa – SAEB* – para a realização da devida apreciação.

5.1. Tópico II – Implicações de suporte

Este tópico contempla o uso da linguagem verbal (uso de uma língua) e não-verbal (cor- imagem – sinais...) para o entendimento do texto. Vale destacar que o ENEM entende texto como qualquer manifesta verbal ou não que transmita mensagem. Isto é, desde que a comunicação seja estabelecida.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
ENEM 2010 - ITEM 119 - segunda aplicação:



Disponível em: <http://ziraldo.blogtv.uol.com.br>. Acesso em: 27 jul. 2010.

O cartaz de Ziraldo faz parte de uma campanha contra o uso de drogas. Essa abordagem, que se diferencia das de outras campanhas, pode ser identificada:

- (A) pela seleção do público alvo da campanha, representado, no cartaz, pelo casal de jovens.
- (B) pela escolha temática do cartaz, cujo texto configura uma ordem aos usuários e não usuários: diga não às drogas.
- (C) pela ausência intencional do acento grave, que constrói a ideia de que não é a droga que faz a cabeça do jovem. (Alternativa correta)
- (D) pelo uso da ironia, na oposição imposta entre a seriedade do tema e a ambiência amena que envolve a cena.
- (E) pela criação de um texto de sátira à postura dos jovens, que não possuem autonomia para seguir seus caminhos.

Neste item, há a abordagem da acentuação. O candidato deve ter a habilidade de perceber as diferenças semânticas que o emprego ou não do acento grave provoca. Neste caso, a ausência do acento grave “à” tem o sentido de mostrar que <você>, leitor, tem a responsabilidade pelo uso ou não. É o sujeito da ação, quem escolhe o seu caminho e não a droga.

(CESPE, 2008 - Analista Judiciário)

1 Pode-se dizer que há complexidade onde quer que
se produza um emaranhamento de ações, de interações, de
retroações. E esse emaranhamento é tal que nem um
4 computador poderia captar todos os processos em curso. Mas
há também outra complexidade que provém da existência de
fenômenos aleatórios (que não podem ser determinados e
7 que, empiricamente, agregam incerteza ao pensamento).
Pode-se dizer, no que concerne à complexidade, que há um
pólo empírico e um pólo lógico e que a complexidade
10 aparece quando há simultaneamente dificuldades empíricas
e dificuldades lógicas. Pascal disse há já três séculos: “Todas
as coisas são ajudadas e ajudantes, todas as coisas são
13 mediatas e imediatas, e todas estão ligadas entre si por um
laço que conecta umas às outras, inclusive as mais
distanciadas. Nessas condições — agrega Pascal —
16 considero impossível conhecer o todo se não conheço as
partes”. Esta é a primeira complexidade: nada está isolado no
Universo e tudo está em relação.

Edgard Morin. Epistemologia da complexidade. In Dora Fried Schnitzman (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Armazém, 1996, p. 274 (com adaptações).



QuestoesdeCONCURSOS.com.br

A retirada do sinal indicativo de crase em “no que concerne à complexidade” (l. 8) altera as relações de sentido entre os termos, mas preserva sua correção gramatical.

() Certo () Errado

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Concernir – *verbo transitivo indireto*

ter relação com.

"sua história não concerne ao tema da nossa redação"

transitivo indireto caber a, ser adequado para. "os elogios não me concernem". https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=concernir

A questão da CESPE contempla também a temática do acento grave a fim de que o candidato perceba se há diferença de sentido com o uso ou sem e se a regência exige a preposição.

5.2. Tópico V- Coerência e coesão no processamento do texto

Nas atuais reflexões em pesquisas e avaliações internas e externas, o texto passa a ser considerado como um todo organizado de sentido, cujas partes se inter-relacionam de modo a permitir que os candidatos apliquem suas competências e habilidades para a compreensão e interpretação do que leem, propiciando o desenvolvimento do senso crítico.

De acordo com Maria da Graça Costa Val, a coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso. (VAL, 1999, p. 6)

Já no que se refere à coesão, para Ingedore Grunfeld Villaça Koch, coesão é, pois, uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação. A coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. (KOCH, 2001, p. 17)

ENEM 2010 – ITEM 125 – segunda aplicação:

Diego Souza ironiza torcida do Palmeiras

O Palmeiras venceu o Atlético-GO pelo placar de 1 a 0, com um gol no final da partida. O cenário era para ser de alegria, *já que* a equipe do Verdão venceu e deu um importante passo para conquistar a vaga para as semifinais, *mas* não foi bem isso que aconteceu.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O meia Diego Souza foi substituído no segundo tempo debaixo de vaias dos torcedores palmeirenses e chegou a fazer gestos obscenos respondendo à torcida. Ao final do jogo, o meia chegou a dizer que estava feliz por jogar no Verdão.

— Eu não estou pensando em sair do Palmeiras. Estou muito feliz aqui — disse.

Perguntando sobre as vaias da torcida **enquanto** era substituído, Diego Souza ironizou a torcida do Palmeiras.

– Vaias? Que vaias? – ironiza o camisa 7 do Verdão, antes de descer para os vestiários.

Disponível em: <<http://oglobo.globo.com>>. Acesso em: 29 abr. 2010

A progressão textual realiza-se por meio de relações semânticas que se estabelecem entre as partes do texto. Tais relações podem ser claramente apresentadas pelo emprego de elementos coesivos ou não ser explicitadas, no caso da justaposição. Considerando-se o texto lido,

(A) no primeiro parágrafo, o conectivo já que marca uma relação de consequência entre os segmentos do texto.

(B) no primeiro parágrafo, o conectivo *mas* explicita uma relação de adição entre os segmentos do texto.

(C) entre o primeiro e o segundo parágrafos, está implícita uma relação de causalidade. (Alternativa correta)

(D) no quarto parágrafo, o conectivo enquanto estabelece uma relação de explicação entre os segmentos do texto.

(E) entre o quarto e o quinto parágrafos, está implícita uma relação de oposição.

A elaboração do enunciado deste item fez uso de termos das novas orientações de ensino de língua portuguesa: <progressão temática>, <relações> e <elementos coesivos>.

O candidato é avaliado no que tange ao entendimento da relação estabelecida entre os parágrafos. Neste caso, ocorre a causalidade entre o primeiro e o segundo parágrafos, entendida desta maneira: apesar da vitória, a torcida palmeirense mostrou-se decepcionada por causa do mau desempenho do meia Diego Souza, que precisou ser substituído no segundo tempo, momento em que o time apresentava mau desempenho e ainda empatava.

(FCC, 2014) – Segundo ele, a mudança climática contribuiu para a ruína dessa sociedade, *uma vez que* eles dependiam muito dos reservatórios que eram preenchidos pela chuva.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

A locução conjuntiva grifada na frase acima pode ser corretamente substituída pela conjunção:

- A. quando.
- B. porquanto. (Alternativa correta)
- C. conquanto.
- D. todavia.
- E. contanto

Este item linguístico proposto já exige do candidato o reconhecimento do sinônimo da locução conjuntiva – substituí-la por um único conectivo.

(UERJ, 2008) – Além de ligar palavras ou partes da frase, os conectivos podem apresentar sentido específico.

O conectivo grifado que contém traço de sentido negativo está exemplificado em:

- (A) "De-manhãzinha ensinaram que todos aqueles piados" (l. 5-6)
- (B) "e que com a máquina ninguém não brinca porque ela mata." (l. 27-28)
- (C) "eram donos sem mistério e sem força da máquina" (l. 39-40)
- (D) "Os filhos da mandioca não ganham da máquina nem ela ganha deles" (l. 45-46) (Alternativa correta)

O item de análise linguística proposto pela UERJ contempla o valor semântico do conectivo e não sua classificação como outrora. Outro item de 2008 com a mesma perspectiva semântica:

Deve-se reconhecer que a proporção entre essas duas categorias muda com o tempo, *tem épocas em que a proporção de jovens ativos se amplia e em outras épocas diminui* (l. 29-32)

A relação de sentido entre o fragmento grifado e o anterior, neste exemplo, poderia ser indicada pelo emprego do seguinte conectivo:

- (A) porque (Alternativa correta)
- (B) conforme
- (C) no entanto
- (D) não obstante

ENEM 2015 ITEM 101 C 7 H 24 D 25

Vai ser bom, não foi?



A rapidez é destacada como uma das qualidades do serviço anunciado, funcionando como estratégia de persuasão em relação ao consumidor do mercado gráfico.

O recurso da linguagem verbal que contribui para esse destaque é o emprego

- A) do termo “fácil” no início do anúncio, com foco no processo.
- B) de adjetivos que valorizam a nitidez da impressão.
- C) das formas verbais no futuro e no pretérito, em sequência. (Alternativa correta)
- D) da expressão intensificadora “menos do que” associada à qualidade.
- E) da locução “do mundo” associada a “melhor”, que quantifica a ação.

Neste item, na publicidade apresentada, a frase “vai ser bom, não foi” possui o verbo “vai” no presente do indicativo, com valor de futuro por estar constituindo uma locução verbal com o verbo <ser>. Essa se apresenta relacionado ao pretérito perfeito “foi”, cuja ideia é de apresentar a ação de copiar, anunciada pela empresa, ser rápida e eficiente.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

PUC RIO – 2002

O verbo *poder* é considerado um *modalizador* da nossa língua por contribuir para a construção de sentido do discurso, determinando *o modo como se diz aquilo que é dito*. Observe, portanto, os enunciados abaixo e explicito o sentido que o verbo *poder* assume em cada um deles.

a) "Dutcher *pode* escrever substantivos, adjetivos ou advérbios sem qualquer dificuldade." (linha 11)

b) Um derrame **pode** lesar uma área do cérebro onde os verbos são processados.

Sugestão de resposta: No enunciado (a), o verbo poder traz a ideia de ter capacidade, e no (b), de possibilidade.

(UERJ, 2013) – Há cem anos as mulheres que circulam pela Rio Branco já foram chamadas de tudo (l. 10). Sequer bondes há. (l. 29) Por aqui passou o “broto”, o “avião”, (...) e tantas outras que podem não estar mais no mapa, (l. 11-13) dentro da mina, afinal, cabe tanto a pepita de ouro como a cavidade que se enche de pólvora (l. 33-34) Explique, com base nas regras de concordância da norma padrão, por que, nesses exemplos, o verbo *haver* fica sempre no singular, e por que *passar* e *cabem* poderiam estar no plural: *passaram* e *cabem*.

Tópico VI – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

O uso de recursos expressivos possibilita uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados. Nesse sentido, o conhecimento de diferentes gêneros textuais proporciona ao leitor o desenvolvimento de estratégias de antecipação de informações que levam o leitor à construção de significados.

- Caixa alta, negrito, itálico, caracteres especiais, fontes coloridas etc.
- Sinais de pontuação: exclamação, interrogação, reticências, aspas etc.
- Figuras de linguagem.
- Expressões verbais inusitadas.
- Linguagem não verbal: imagens, desenhos etc.

ENEM 2009 – segunda aplicação - ITEM 116 – D 22 – C 6 – H 19

Canção do vento e da minha vida

O vento varria as folhas,
O vento varria os frutos,
O vento varria as flores...
E a minha vida ficava
Cada vez mais cheia
De frutos, de flores, de folhas.[...]

BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1967.

Predomina no texto a função da linguagem:

- (A) fática, porque o autor procura testar o canal de comunicação.
- (B) metalinguística, porque há explicação do significado das expressões.
- (C) conativa, uma vez que o leitor é provocado a participar de uma ação.
- (D) referencial, já que são apresentadas informações sobre acontecimentos e fatos reais.
- (E) poética, pois chama-se a atenção para a elaboração especial e artística da estrutura do texto. (Alternativa correta)

O objetivo do item é avaliar se o candidato desenvolveu a habilidade de reconhecer a função da linguagem utilizada para a construção textual e não a sua finalidade como orienta a Matriz de Referência do ENEM.

6. Considerações finais

O início do século XXI foi o período de reformulação do ensino médio no Brasil. O PCN + (2002) propõe uma abordagem da organização do conteúdo de língua portuguesa. Um deles é o de análise linguística.

Dessa forma, as mudanças no ensino médio avançam. A maneira de avaliar os conhecimentos dos candidatos para um cargo público ou para ingressar em uma universidade deve estar em consonância com as orientações oficiais. Mas ainda verificamos que há muito a ser feito. Urge capacitação das bancas elaboradoras e uma legislação para orientá-las assim como há a matriz de referência do ENEM e do SAEB.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Muito além da gramática por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC: SEMTEC, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. Trad.: M. Lahud e Y. W. Pereira. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad.: M. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Anna Raquel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

CARDOSO, Silvia Helena. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

DEMO, Pedro. *TICs e educação*, 2008. Disponível em:
<<http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>>.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Gramática e estilo*. In: Instituto de Letras, 2010.

KUHN, Tanara Zingano. *Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva*. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/2873/2169>.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1994.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAN, José Manuel et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

PERRENOUD, Phillippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Trad.: A. Chelini; J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura e produção textual: novas ideias numa velha escola. *Em Aberto*, Brasília, n. 52, p. 39-52, out./dez. 1991.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *Revista de Educação*, AEC, n. 101, ano 25, 1996.

_____. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa. *Língua Portuguesa, perspectiva, ensino*. São Paulo: PUC/SP, 1998.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; GOMES, Maria Lúcia Moreira. *Educação e ciberespaço*. Brasília: Usina de Letras, 2009.

TARDELLI, Marlete Carboni. *O ensino de língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

TORI, Romero. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem*. São Paulo: SENAC-SP, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VAL, Maria da Graça Costa. A gramática do texto, no texto. *Revista de Estudos da Linguagem*, vol. 10. n. 2, 1999.