# FORMULAÇÃO E LEGIBILIDADE DOS ENUNCIADOS DE QUESTÕES OBJETIVAS SOBRE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS: A VISÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

*Kelly da Silva Melo – (Bolsista PIBIC/CNPq/UFCG)*
*Mª Augusta G. Macedo Reinaldo – Orientadora*

Resumo

Este artigo, que faz parte de um estudo mais amplo que investigou a formulação e a legibilidade dos enunciados nas provas do exame vestibular UFCG 1ª etapa/2004 e 1ª e 2ª etapas/2005, tem como objetivos: 1) descrever a formulação dos enunciados das questões objetivas das provas de Língua Portuguesa envolvendo conhecimentos lingüísticos; e 2) identificar, na visão de professores e alunos do ensino médio, os fatores que comprometem a legibilidade desses enunciados. Os dados focalizados na análise constam das referidas questões objetivas e de uma entrevista áudio-gravada com os informantes sobre duas destas questões. Os resultados obtidos mostram que o conhecimento construído pelas teorias lingüísticas sobre o caráter enunciativo da língua, apesar de já ter sido incorporado às orientações oficiais para o ensino de gramática, ainda não faz parte da prática de ensino de Língua Portuguesa no ensino médio.

**Palavras-chave:** Ensino; Gramática; Análise lingüística;

Résumé

Cet article qui fait partie d'une étude plus étendue qui avait pour but d'examiner la formulation et la lisibilité des énoncés dans les épreuves de l'examen d'entrée à l'Université Fédérale de Campina Grande, et plus spécifiquement la première étape de l'année 2004 et la première et la seconde de l'année 2005. La présente étude a pour objectif de : I) décrire la formulation des énoncés des questions objectives des épreuves de Langue Portugaise qui impliquent des connaissances linguistiques ; et 2) identifier, à travers la perception des professeurs et des élèves de l'enseignement moyen, les facteurs qui compromettent leur lisibilité. Les données qui appuient cette analyse proviennent des

questions objectives en elles-mêmes et d'un entretien oral et enregistré avec les participants sur deux de ces questions. Les résultats obtenus montrent que la connaissance linguistique, malgré son incorporation aux orientations officielles pour l'enseignement de grammaire, ne fait pas encore partie de la méthode d'enseignement de la Langue Portugaise dans l'enseignement moyen.

Mots-clés: Enseignement; Grammaire; Analyse linguistique.

## Introdução

A Universidade Federal de Campina Grande realiza o seu exame vestibular, utilizando questões objetivas e discursivas, nas provas de todas as disciplinas do ensino médio. Este trabalho, que estuda as questões objetivas sobre conhecimentos lingüísticos da prova de Língua Portuguesa, parte do pressuposto de que o desempenho dos candidatos no atendimento das solicitações presentes nos enunciados constitutivos das referidas questões, está condicionado basicamente a fatores de duas ordens: os que estão no plano da formulação desses enunciados por parte da equipe elaboradora da prova, e os que estão no plano da recepção, relacionando-se com as habilidades de compreensão e interpretação dos enunciados por parte do candidato.

Nessa perspectiva, são objetivos deste artigo: 1) descrever, em termos de regularidades composicionais, os enunciados das questões objetivas envolvendo conhecimentos lingüísticos; e 2) identificar os fatores que, na percepção de professores e alunos do ensino médio, comprometem na legibilidade dos enunciados das questões em referência.

Os dados para análise estão constituídos por 18 questões de múltipla escolha referentes ao componente *conhecimentos lingüísticos*, integrantes da prova de Língua Portuguesa do vestibular UFCG 1ª etapa/2004 e 1ª e 2ª etapas/2005, e por entrevistas áudio-gravadas com professores e alunos do 3º ano do ensino médio de escolas públicas e privadas sobre duas das referidas questões de conhecimentos lingüísticos.

O texto que segue está organizado em quatro partes: na primeira, apresenta-se, à luz dos estudos lingüísticos e educacionais, as categorias adotadas para descrever os enunciados injuntivos das questões; na segunda, são apresentadas as considerações de ordem teórica, com base nos estudos lingüísticos, sobre reflexão sobre a língua, bem como as diretrizes oficiais, hoje em vigor, para o ensino de gramática; na terceira parte, analisa-se o instrumento de avaliação da aprendizagem aplicado no exame vestibular e submetido à avaliação dos informantes; e, por último, analisa-se os dados de percepção da legibilidade dos enunciados pelos dois grupos de sujeitos pesquisados.

## 1. Enunciados de questões de prova: estrutura composicional, seleção lexical e sua legibilidade

O termo enunciado, de acordo com Maingueneau (2001), pode ser tomado como texto, formalizado como uma seqüência verbal que expressa a intenção do enunciador, apresentando-se, pois, como pertencente a um determinado gênero discursivo. Tal seqüência manifesta-se como uma decisão do enunciador, orientada pela representação que se tem do destinatário e do objetivo a ser alcançado. Nos enunciados das questões de provas, esse objetivo é *fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção*, caracterizando a seqüência denominada de injuntiva, que, no caso em estudo, refere-se ao saber sobre língua que os sujeitos na condição de examinandos deverão demonstrar.

A noção de formulação aqui utilizada remete a dois níveis de estruturação do enunciado. O primeiro refere-se à estrutura composicional do enunciado injuntivo, descrita por Travaglia (1991). Aplicando o modelo proposto aos enunciados de prova, tem-se três categorias distintas: A *descrição*, categoria que evidencia aspectos ou informações a serem considerados pelo examinando no intuito de responder ao fazer proposto na questão. A *determinação*, que explicita o fazer proposto, focalizando as solicitações de procedimentos a serem realizadas pelo examinando. A *justificativa*, categoria que busca situar as solicitações propostas, apresentando

esclarecimentos que permitirão a realização do que se pede no enunciado. Estas categorias entram na composição do enunciado, sem obedecerem a uma seqüência preestabelecida; podem então se apresentar de forma intercalada. A única categoria obrigatória, contudo, é a determinação, pois se refere à injunção, ato de fala que perpassa todo instrumento de avaliação. Por essa razão, esta categoria deve ser passível de identificação, mesmo que esteja presente de forma sutil no enunciado da questão.

Paz (2002), estudando, com base nesse modelo, os enunciados de provas de Língua Portuguesa no ensino fundamental (5ª a 8ª série), verificou que, em seus dados, a composição seqüencial menos incidente (5%) foi a constituída das três categorias, e a mais incidente foi a seqüência constituída por *determinação* + *justificativa* (89% dos enunciados). Sem discutir, no momento, as implicações desses resultados para a formação de leitores do gênero prova, uma explicação possível para sua ocorrência pode ser encontrada no fato de que a presença das duas categorias consideradas optativas (descrição e justificativa) tem repercussões sobre a legibilidade do enunciado, dado o maior volume de informações a serem processadas pelo leitor do ensino fundamental.

O segundo nível de formulação aqui considerado é o da seleção lexical, processo de natureza discursiva que faz referência ao conteúdo, via lexicalização (Mondada e Dubois, 2003). No contexto de avaliação aqui considerado, a lexicalização tem a dupla função de sinalizar os recortes teóricos feitos na elaboração do instrumento de avaliação, bem como de determinar os conhecimentos que o examinando deve deter (Rafael, 2005).

A noção de legibilidade aqui adotada segue, além da boa formação textual, a sua qualidade, em termos funcionais, ou mais precisamente, do seu propósito comunicativo. Nesse sentido, legibilidade refere-se não apenas à qualidade do que pode ser lido e compreendido, a partir da mera simplificação da organização constitutiva do texto, mas aos elementos de sentido decorrente de fatores de ordem cognitiva, como o *conhecimento prévio* do leitor e *estratégias de entendimento* por ele utilizadas no decorrer da compreensão textual (Fulgêncio e Liberato, 1996). Dentre esses fatores de ordem cognitiva, destacamos o *entendimento dos itens lexicais*, que perpassa os demais processos de obtençao de integração de informações do enunciado: a não acessibilidade à maior parte dos elementos lexicais compromete, ou mesmo, inviabiliza o processo de compreensão de um texto. Isso significa que, no processo de avaliação seletiva, o êxito ou o fracasso do sujeito avaliado estará diretamente vinculado ao maior ou menor acesso que este tem sobre os elementos referenciados através dos processos de lexicalização.

## 2. A reflexão sobre a língua: dos estudos teóricos às orientações oficiais para o ensino de gramática no ensino médio

O conhecimento acumulado, a partir das duas últimas décadas do século XX, sobre as noções de língua, texto, discurso e gramática e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa, vem mostrando um novo paradigma para o ensino do componente gramatical, visto hoje como reflexão sobre a língua, nas perspectivas descritiva, normativa e teórica (Geraldi, 1996; Costa Val, 2002; Travaglia, 2004, entre outros). A principal contribuição desses estudos de inspiração sócio-interacionista tem sido a de que a reflexão sistemática, a ser desenvolvida na escola, deve ser sensível não apenas à forma lingüística, mas também ao contexto e à ação dos interlocutores. Trata-se de efetivar para os alunos condições que favoreçam o desenvolvimento das competências lingüístico-discursivas, bem como o exercício da cidadania, na medida em que são incentivados a sistematizar os conhecimentos sobre a língua, ultrapassando a visão de língua como ação pela qual os falantes constroem suas identidades sociais, marcam posições ideológicas, exercem poder sobre os outros, acentuando desigualdades sociais.

Referindo-se à prática de ensino de Língua Portuguesa centrada no estudo dos conteúdos gramaticais, defende Geraldi (op.cit.) que este estudo deve ser visto como um suporte sistemático resultante dos conhecimentos adquiridos na reflexão sobre o uso lingüístico necessário para o aperfeiçoamento do desempenho comunicativo do aluno. Esta perspectiva do estudo gramatical, todavia, ainda não está presente na prática efetiva de sala da aula, pois o livro didático apresenta uma seqüenciação anual de conteúdos

que dificilmente oferecerá aos alunos uma visão reflexiva sobre a realização das atividades lingüísticas. Geraldi afirma ainda que a escola tem investido erroneamente na idéia de que, ensinando a Língua Portuguesa através do conhecimento da sua descrição, estaria ela melhorando o desempenho dos seus alunos no uso da língua.

Como alternativa, Costa Val (op.cit) propõe "inverter o caminho, para vencer o abismo", ou seja, o professor deverá deixar o caminho tradicional teoria-exemplo-exercício e seguir o percurso prática/teoria, fazendo com que o ensino reflexivo de Língua Portuguesa seja satisfatório para os alunos, pois estará fundamentado na língua como objeto de estudo e no exercício significativo do ensino e da aprendizagem. De acordo com Travaglia (op.cit.), a proposta de o ensino de gramática centrar-se no ensino de produção de textos e no ensino do léxico/vocabulário apresenta-se com ampla aceitação entre os estudiosos da área, pois promove um ensino de gramática pertinente para a vida das pessoas, leva o professor a ser capaz de atuar no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Porém, este tipo de ensino encontra dificuldades no que se refere à novidade que este representa para os professores, pois o caráter sistemático da língua impede que o trabalho docente seja fundamentado em uma gramática de base reflexiva.

Esse novo paradigma de reflexão sobre a língua produzido no âmbito dos estudos lingüísticos vem influenciando a orientação para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, desde a década de 80, com as contribuições das *Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa*, elaboradas pela Comissão Nacional nomeada pelo Ministério da Educação (MEC, 1986), que já propõe o ensino de Língua Portuguesa fundamentado em três práticas: de *leitura* e de *análise* de textos, que se interligam à unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade do aluno; e de *análise lingüística*, referente à reflexão lingüística e paralela à leitura, quando esta deixa de ser mecânica e passa a ter um caráter comunicativo satisfatório, interage com o autor relacionando as suas próprias vivências e compreensões de mundo.

Na década de 90, a orientação para o ensino de gramática tem continuidade nas versões dos *Parâmetros Curriculares* destinados ao ensino fundamental e médio. Nos Parâmetros Curriculares



Nacionais do Ensino Fundamental (1997 – 1ª a 4ª série e 1998 – 5ª a 8ª série) é apresentado, com algumas orientações didáticas, o item "Análise e reflexão sobre a língua" como um dos eixos estruturadores do ensino de Língua Portuguesa centrado no texto. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 1999), encontramos a afirmação de que a perspectiva dos estudos gramaticais na escola ainda está centrada no entendimento da nomenclatura gramatical, e de que esta perspectiva é o grande problema da gramática ensinada na escola. Nos PCNEM +, complementação de 2002, no item "Competência gramatical" enfatiza-se o ensino de gramática como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências – a interativa e a textual. A proposta é de desenvolver nos alunos competências gerais de "representação e comunicação", "investigação e comunicação" e "contextualização sócio-cultural"; e competências e habilidades sobre unidades temáticas específicas, ligadas às situações de uso.

Resultado deste novo paradigma de ensino gramatical, o instrumento aqui em foco – questões objetivas de múltipla escolha – está orientado pela concepção de que o saber lingüístico explícito se revela pelo domínio consciente da organização e funcionamento da língua, e é responsável pelo acesso à complexidade da escrita dessa mesma língua. Nesse sentido, a avaliação do componente *conhecimentos lingüísticos* proposta pela instância avaliadora aqui em estudo não exige do candidato a memorização pura e simples de nomenclaturas e definições, mas a reflexão sobre o uso da língua em situações específicas de comunicação (Manual do Candidato, 2004 e 2005).

## 3. O instrumento de avaliação

Os estudos educacionais, de inspiração cognitivista, apontam o instrumento de avaliação *questões objetivas* como adequado para os processos seletivos, pois possibilitam julgamento fácil, atribuição rápida de notas, verificação extensa da matéria, identificação das deficiências individuais. Estas vantagens estão intrinsecamente ligadas à elaboração e qualidade da própria prova que para sua construção deve seguir princípios, como planejamento com antecedência,

definição do nível geral de dificuldade, escolha do tipo de questão e instruções explícitas.

A análise das 18 questões objetivas de múltipla escolha das provas de Língua Portuguesa, permitiu verificar que a *resposta múltipla* foi o tipo de questão mais incidente (33% - 6 ocorrências); seguiram-se os tipos *certo e errado* (28% - 5 ocorrências), *resposta única* (22% - 4 ocorrências), e por último, *afirmação incompleta* (17% - 3 ocorrências). Esse levantamento mostra que o tipo mais recorrente de questão – resposta múltipla – apresenta-se com um enunciado de formulação mais complexa, por compor-se de várias proposições admitindo mais de uma correta, seguidas das alternativas em que uma delas irá representar a resposta da (s) proposição (ões) correta (s). Vejam-se os exemplos a seguir, referentes às duas questões selecionadas para compor o instrumento em torno do qual se realizou a entrevista com professores e alunos pesquisados:

Questão I: Resposta múltipla (1ª etapa/2005)

Texto:

O Shopping Centro Edson Diniz, localizado na área central de Campina Grande é hoje o maior centro de compras no município. Funcionando desde fevereiro de 2001, no prédio onde funcionava as Lojas Brasileiras, o shopping é o ponto de referência na economia local, com geração de emprego e renda para milhares de famílias que se deslocam dos mais variados bairros da cidade para comercializarem suas mercadorias.

(Economia & Negócios. *O Leste.* Campina Grande, fevereiro/março, 2004. Com adaptação)

Acerca da relação entre concordância verbal e registro lingüístico, no trecho *onde funcionava as Lojas Brasileiras* (L.3), são feitas as seguintes afirmações:

I. O segmento é uma oração em que o verbo, deslocado para a esquerda, não está concordando com o sujeito, caracterizando um registro marcado pela informalidade.



II. A concordância, no caso dessa estrutura, é inadequada por se tratar de uma reportagem, gênero de texto produzido no registro formal escrito.

III. A concordância realizada no trecho é adequada ao registro escrito formal, porque a expressão *Lojas Brasileiras* representa complemento de um verbo transitivo direto.

Está(ao) correta(s) a(s) afirmação(ões) contida(s) na alternativa:

a) I e III
b) II e III
c) III
d) II
e) I e II

Do ponto de vista da estrutura composicional, esta questão tem o seu enunciado constituído das categorias descrição e determinação. A categoria descrição, que é referente àquilo que deve ser considerado como perspectiva na resposta ao fazer postulado, está representada pelo texto e suas *relações entre concordância verbal e registro lingüístico,* e pelas afirmações I, II e III, dispostas para análise. A determinação, categoria principal, apresenta-se de forma implícita e solicita que seja assinalada a alternativa que contempla a (s) proposição (ões) correta (s).

No plano da lexicalização, esse enunciado serve-se de um conjunto terminológico dos saberes de referência utilizados para análise e reflexão do componente lingüístico. Trata-se, portanto de um enunciado que procura integrar conhecimentos relativos ao enfoque descritivo-reflexivo da língua, com foco nas relações entre o nível sintático, registro lingüístico e o gênero textual.

Questão II: Resposta única (2ª etapa/2005)

Texto:

O Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDJ) foi criado pelo escritório brasileiro da UNESCO, órgão da ONU, e resulta do cruzamento de sete indicadores, que abrangem as áreas de educação,

saúde, renda e ocupação. Com isso, o IDJ é capaz de apontar as melhores e as piores regiões do país para quem tem 15 e 24 anos.

Nos lugares com alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a taxa de desenvolvimento juvenil tende a ser igualmente alta. O grande desencontro entre os índices ocorre quando o assunto é violência. Nos últimos vinte anos, a taxa de homicídios no Brasil ficou estável em todas as faixas etárias, exceto na [10] dos jovens, entre os quais ela duplicou.

Esse índice leva em conta também informações econômicas e educacionais, como analfabetismo, qualidade do ensino e compatibilidade entre idade de aluno e série que está cursando – item no qual o Brasil, devido a sua alta taxa de repetência, tem o maior descompasso da América Latina e um dos maiores do mundo. "A defasagem idade-série é um fenômeno típico do Brasil. Então, para nós, no cálculo do IDJ, não bastava saber quantos jovens estavam na escola, mas quantos estavam na série correta". Explica Julio Jacobo Waiselfisz, pesquisador da UNESCO no Brasil. Com isso, os pesquisadores criaram um novo índice - o de "escolarização adequada" – e descobriram um dado desalentador. De cada 100 jovens brasileiros, apenas 48 estão na escola - e, desses, 29 encontram-se numa série compatível com sua idade, mas 19 estão defasados.

(Malu Gaspar. *Veja*, 17 de março de 2004. Com adaptação)

Assinale a alternativa INCORRETA, considerando as relações coesivas de encadeamento e seu sentido no texto:

a) O segmento compreendido entre *A defasagem* (L.15) e *Brasil* (L.18) está organizado por justaposição e envolve informações atribuídas a diferentes locutores.

b) Os dois últimos períodos do texto justapõem uma informação fundamental e outra subsidiária, tendo esta a função de detalhar parte da informação anterior.

c) Os termos *Índice* (L.19) e *dado* (L.20) desempenham a mesma função sintática em orações marcadas pela impessoalização do agente.



d) A palavra *apenas* (L.20), denotadora de restrição, introduz uma informação que ilustra o tom negativo da afirmação presente no segmento anterior.

e) A palavra *também* (L.11) marca uma relação na adição, uma vez que acrescenta uma informação nova, garantindo a progressão do texto.

Em relação à estrutura composicional desta questão, assim como na questão I, o enunciado está composto pelas categorias descrição e determinação. A descrição está representada pelo texto e suas *relações coesivas de encadeamento e seu sentido no texto.* A determinação apresenta-se de forma explícita e está caracterizada pelo verbo no imperativo *assinale.* As alternativas constam de cinco respostas em que apenas uma está correta.

Quanto à lexicalização, o enunciado desta questão, a exemplo do enunciado da questão anterior, apresenta para análise do componente lingüístico itens referentes às relações sintático-semânticas e coesivas, enfoque descritivo-reflexivo da língua que ora remete a itens lexicais da terminologia gramatical de frase tradicional (justaposição, período, funções sintáticas), ora remete a itens lexicais do enfoque textual - enunciativo (segmento, locutores), pouco freqüente (mas não ausente) nos manuais didáticos. Da mesma forma que o enunciado da questão anterior, este enunciado procura integrar conhecimentos de vários planos da língua: sintático, semântico e textual-enunciativo.

## 4. Legibilidade de enunciados na visão de professores e alunos

A observação dos dados da avaliação de professores e alunos do ensino médio acerca das duas questões objetivas sobre conhecimentos lingüísticos nas provas de Língua Portuguesa do vestibular UFCG, permite-nos verificar que continua se registrando acentuado distanciamento entre o saber sobre reflexão e análise sobre a língua – construído pela ciência lingüística, reproduzido nas instâncias

oficiais e, de certa forma, já encontrado em alguns livros didáticos em circulação no mercado – e os saberes sobre conhecimentos lingüísticos ensinados nas práticas escolares de ensino médio.

Nesta perspectiva, apresenta-se as duas principais constatações: a primeira foi a de que a terminologia lingüística utilizada constitui o fator fundamental de inegibilidade nas questões sobre conhecimento lingüístico, para os dois grupos de informantes; e a segunda foi a de que a confluência de conteúdos em uma única questão compromete, consideravelmente, sua legibilidade para esses informantes.

## 4.1. Terminologia lingüística

Os dados revelam que, contrariamente ao que se esperava de início, a estrutura composicional não representou fator de inlegibilidade. Considerem-se os extratos a seguir, que ilustram a opinião de professores e alunos de que a terminologia lingüística constitui o principal fator inibidor da compreensão das questões:

(1) Prof.1: [...] as questão são difíceis quanto ao... o vocabulário utilizado... porque uma coisa é você trabalhar o seu aluno em sala de aula no dia-a-dia e você ta conjuntamente interpretando, opinando e sugerindo... lá é um momento único em que o aluno ta ele e a própria interpretação...

(2) A.1: [...] difícil é a linguagem que ele usa pra poder passar... [...] o vocabulário utilizado que não é acessível... é ruim de interpretar...

(3) A.2: [...] tem textos que a linguagem vem muito complexa, palavras difíceis que a gente não tem muito contato... ai isso torna mais difícil...

Os extratos acima ilustram o conjunto de opiniões de professores e alunos, que revelaram ser a nomenclatura utilizada o fator determinante que compromete o entendimento do enunciado das questões. Observe-se que o exemplo 1 destaca que o vocabulário contido nas questões é difícil porque o aluno, enquanto está em sala de aula, tem a ajuda do professor para interpretar a questão, e durante o exame vestibular, a interpretação ficará à disposição de suas próprias capacidades. Os exemplos 2 e 3 afirmam que a linguagem é difícil, que não está acessível aos alunos e que, desta forma, o enunciado torna-se difícil de ser interpretado.

A demonstração de dificuldades de compreensão dos termos da área da lingüística referidos (como: valor semântico, justaposição, registro lingüístico, etc.) sinaliza o fato de que a prática de ensino de gramática no ensino médio ainda não contempla, na reflexão sobre os fenômenos gramaticais, a terminologia em questão. São ilustrativos os exemplos a seguir:

(4) Prof.2: são usadas palavras bastante técnicas... e muitas palavras abordadas aqui na questão, elas não fazem parte do vocabulário do aluno... até mesmo do livro didático utilizado na escola... essas palavras, muitas delas, porque são palavras, digamos assim, novas... pra lingüística... não fazem parte do cotidiano deles... e isso pode prejudicar... a interpretação da questão pode dificultar, por causa justamente das palavras, do vocabulário... com certeza...

(5) Prof.3: [...] o vocabulário utilizado, é um vocabulário difícil... de pouco acesso do nosso alunado... o alunado, o aluno de escola particular, que tem determinados privilégios, quanto à leitura, contato com textos... com textos em gerais... mesmos esses alunos eles tem dificuldades quanto ao vocabulário. Os textos utilizados são termos técnicos, são termos que nem os livros didáticos, nem as gramáticas, nem o próprio professor em sala de aula ele utiliza... porque mesmo que você utilize: valor semântico, sentido semântico, é... valor de sentido, a relação de sentido entre as orações... mas... na prova e nos exercícios feitos pelos alunos o vocabulário utilizado não é esse...

(6) A.3: [...] a universidade utiliza em suas questões alguns termos que são poucos utilizados na sala de aula [...] os professores do ensino médio fazem o seu trabalho de uma forma boa, ensinam o seu conteúdo normalmente, mas eu acho que está faltando exatamente uma questão mais voltada pra essa questão desses pequenos detalhes que podem fazer a diferença na prova... então, se o aluno for atento, ele consegue ter uma noção do que a questão pede...

Nestes exemplos, observa-se que a dificuldade na interpretação da questão repousa na ausência, na prática do professor, de referências às nomenclaturas utilizadas nas provas do concurso vestibular. Observe-se que no exemplo 4, o informante aponta o livro didático utilizado em sala de aula como responsável, em parte por essa ausência. No exemplo 5, o informante declara que o vocabulário é difícil e que ele próprio não o utiliza em sua prática pedagógica, porém, se justifica, assim como no exemplo 4, pelo fato de que seus materiais didáticos também não abordam esta nomenclatura. No exemplo 6, o aluno afirma que as questões de provas do vestibular se valem de termos que são de pouco acesso a eles em sala de aula e que a utilização destes termos por parte do professor faria grande diferença no momento da interpretação dos enunciados das provas.

## 4.1. Confluência de conteúdos

A segunda constatação muito recorrente nos depoimentos sobre os fatores de inlegibilidade das questões corresponde à confluência de vários conteúdos abordados em uma única questão. Vejam-se os exemplos a seguir:

(7) Prof.2: [...] as questões objetivas, elas têm um nível de dificuldade maior porque elas, de certa forma, envolve mais de um aspecto gramatical e aí, dificulta pra o aluno a resposta...



(8) Prof.4: Pra nossa realidade aqui.. .eu acho que seria difícil para os alunos... porque a maneira como a questão foi elaborada é diferente da forma como nós elaboramos as questões aqui... apesar de ser o mesmo conteúdo... então eu acho que está faltando assim... não sei... eu acho que seria só a forma de elaborar a questão, porque eles dominam esse conteúdo, mas como a gente pede de maneira diferente, quando eles pegam a prova de vestibular eles acham que é outra coisa... [...] são muitos assuntos ao mesmo tempo e nós, normalmente, não fazemos assim... normalmente nós trabalhamos os assuntos separados...

(9) A.4: O assunto é igual... o assunto não muda... o problema é a forma como é trabalhada... abordada... ta entendendo?... no colégio é diferente, você vê o assunto, mas a realidade das questões na hora de você responder é outra... a forma como você responde... ... você ta tão... você ta tão... assim, com tanta certeza que você ia responder uma questão de uma maneira e chega lá não é... aquilo que você tava pensando... você ta certo de responder uma questão de um jeito só... sobre um determinado assunto e lá não... no vestibular não... você chega e... um monte de assunto pra você jogar numa questão só... aí complica... [...] no colégio a gente estuda determinado assunto e a gente vai trabalhar questões sobre aquele assunto... no vestibular não... a gente chega, em uma questão a gente vai abordar assunto que... um monte de assunto... pra responder uma única questão... então assim... complica muito...

Observe-se que, nestes exemplos, a constatação da confluência de conteúdos é apontada como fator que compromete a legibilidade do enunciado da questão, por parte de ambos os grupos de informantes, tornando-a do nível difícil. Essa dificuldade está atestada nos exemplos 8 e 9, em que se registra o reconhecimento dos informantes sobre a diferença da abordagem do conteúdo aplicado em sala de aula e aquela apresentada na prova do vestibular. Sob este aspecto, verifica-se que, apesar de os conteúdos serem reconhecidos

como estudados no colégio, a forma da cobrança de seu conhecimento no vestibular difere da forma de sua apresentação e avaliação de seu conhecimento na sala de aula. Diferentemente do que ocorre na prova do vestibular, que apresenta caráter integrador dos conteúdos, na prova do cotidiano escolar cada conteúdo é apresentado e avaliado de forma isolada, em questões especificas sobre cada um desses conteúdos gramaticais.

Portanto, os dados de observação da percepção de professores e alunos sobre o grau de dificuldade das questões objetivas envolvendo conhecimento lingüístico das provas de Língua Portuguesa revelam, de forma acentuada, a separação entre o saber conceitual sobre fenômenos gramaticais à luz dos novos estudos lingüísticos, e o saber sobre ensino desse objeto. Com efeito, os extratos apresentados acima sinalizam que o professor constata, de alguma maneira, que ainda não incorporou à sua prática de ensino de descrição gramatical o saber conceitual que já reconhece nas provas. Esse fato ilustra, de forma expressiva, a dificuldade de construção de saberes integradores (Carvalho e Perez, 2001)[1] na formação de professores. Ou seja, ensina-se o conceito do objeto, mas não se destina espaço à mobilização desses conceitos na prática de ensino.

## 5. Uma reflexão final

Diante dos resultados obtidos com a análise e interpretação dos dados, e tendo em vista os objetivos da pesquisa, são relevantes para as considerações finais os seguintes aspectos: o primeiro diz respeito à descrição dos enunciados das questões de Língua Portuguesa que, de modo geral, abordam estrutura composicional e tipo de questões, coerentes com os objetivos aspirados pela COMPROV, prioritariamente, o de selecionar candidatos que demonstrem pensamento crítico, capacidade de raciocínio, de expressão, de leitura e de escrita" (Manual do Candidato, 2004:50); o segundo aspecto diz respeito à identificação das percepções de professores a alunos sobre a legibilidade das questões apresentadas nos dados da entrevista. Pode-se inferir que o saber sobre conhecimento lingüístico na perspectiva descritivo-reflexiva, com foco no caráter enunciativo da língua, ainda não faz parte da prática de ensino de Língua Portuguesa no ensino médio.

Ao final da pesquisa, uma reflexão se faz necessária sobre os resultados do segundo objetivo, que apontam para a necessidade de que os processos de didatização dos saberes de referência lingüística devem assumir lugar de destaque, como elemento orientador da reflexão crítica sobre a prática real, no contexto de formação inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa. Essa parece ser uma condição indispensável para que se estabeleça, de forma efetiva, uma relação de proximidade entre os saberes construídos na esfera científica e os construídos na esfera escolar (Bordet, 1997), pois essa proximidade legitima e dá prestígio à prática docente. Nesse sentido, a ausência de iniciativas de formação em serviço é, em grande parte, responsável pelo distanciamento entre a prática pedagógica do professor, e as atuais diretrizes oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, conforme atestam os dados aqui analisados.

## 6. Referências bibliográficas


BORDET, David. **Transposition didactique**: une tentative d'ésclaircissement. DEES 110/decembre, 1997

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997 e 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação e Tecnológica. **PCN +**: ensino médio – Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.


[1] *Os saberes integradores* são os relacionados ao ensino dos conteúdos escolares e são provenientes das pesquisas realizadas na área de ensino do conteúdo específico. Este saber proporciona ao professor uma nova visão sobre sua própria prática e o direciona a propor atividades renovadoras para o aprendizado dos seus alunos.

CARVALHO, Anna Maria P., PEREZ, Daniel Gil. O saber e o Saber Fazer do Professor. In: CASTRO, A.D. e CARVALHO, A. M. P. (orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001.

Comissão de Processos Vestibulares. **Manual do Candidato**. Campina Grande: UFCG, 2004 e 2005.

COSTA VAL, M. G. A gramática do texto, no texto. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 107-134, 2002.

FULGÊNCIO, L. e LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez. 2001.

MONDADA, L. e DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTI, M.M. e RODRIGUES, B.B. e ciulla, Alena (orgs.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p.17-52.

PAZ, A.M.O. **Enunciados em avaliações de língua portuguesa: a questão da produção e da legibilidade**. Dissertação de mestrado. Natal: UFRN/PpgEL, 2001.

RAFAEL, E.L. **Caracterização de exame vestibular como gênero discursivo**. 15º Inpla. São Paulo: PUC/SP, 2005.

TRAVAGLIA, L.C. Superestrutura Textuais In.: **Um estudo textual discursivo do verbo no Português do Brasil**. Tese de Doutorado, IEL/UNICAMP, 1991.

_____. **Gramática ensino plural**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.