

PROVA DE SELEÇÃO COMO GÊNERO DISCURSIVO: APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Viviane Cambuzzi (Autora)
Jane da Costa Naujorks¹ (Orientadora)

Resumo: Neste trabalho analisa-se uma prova de Língua Portuguesa, como gênero discursivo, a partir de modelo proposto por Jean-Paul Bronckart. A análise objetiva preparar alunos do Ensino Fundamental para ler, compreender e interpretar a prova de forma autônoma, evitando que a falta de interação com o gênero seja um empecilho à concretização do conhecimento. Nesse sentido, além de examinar o papel da leitura em sala de aula, primeira condição para a compreensão e para a interpretação dos enunciados, investiga-se a estrutura da prova em suas relações contextuais e cotextuais. O *corpus* se constitui da prova mais recente de seleção ao Ensino Médio, da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, de Novo Hamburgo – RS. A escolha do corpus levou em consideração o prestígio da referida instituição de ensino junto aos municípios da região metropolitana de Porto Alegre, de onde provém a maior parte dos candidatos ao processo seletivo.

Palavras-chave: Leitura; prova de seleção como gênero discursivo; metodologia de ensino.

Introdução

É recorrente, entre os professores das diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental, o seguinte comentário: “*os alunos nunca sabem o que é para fazer...*”. Tal inquietação diz respeito à dificuldade que esses alunos apresentam no momento da resolução dos exercícios que envolvem a interpretação textual. São títulos, questões, gráficos, tabelas e exercícios variados em disciplinas como Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, que, interpretados incorretamente, comprometem a verificação da aprendizagem nos processos avaliativos.

No que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, muitos alunos convivem com uma rotina de avaliações seguidas de recuperações. Do erro à repetição, compreendem os enunciados dos exercícios, das produções escritas, das questões de interpretação textual e assim são aprovados, o que não os transforma em leitores autônomos eficientes.

¹ Professora da 8ª Edição do Curso de Especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa – UFRGS.

A prova de seleção para a escola pública de ensino médio técnico é uma das avaliações de leitura a que são submetidos esses alunos; o que preocupa é o fato de que, para muitos alunos provenientes do ensino público fundamental, essa seja a única opção de formação profissionalizante e que, em razão da demanda, estabeleça critérios cada vez mais rigorosos de seleção. A habilidade de leitura e de interpretação dos enunciados dos exercícios, então, é um diferencial importante entre os candidatos.

Pretende-se, por isso, nesse trabalho, desenvolver uma metodologia de ensino que promova a autonomia e a eficiência de que necessitam os alunos, capacitando-os a interpretar enunciados de questões durante as séries finais do ensino fundamental. Para atingir esse objetivo, são abordadas teorias referentes à prática da leitura, condição essencial para a compreensão e para a interpretação eficiente de todo e qualquer gênero discursivo; apresenta-se pesquisa teórica sobre o trabalho didático com gêneros; e analisa-se um *corpus*, a partir do modelo de análise de gênero proposto por Bronckart² (2001, apud, Marcuschi, 2008), objetivando reconhecer a *prova* como um gênero discursivo a ser trabalhado nas aulas de língua portuguesa. Além das concepções teóricas referentes à leitura e à prova como gênero discursivo, outras contribuições teóricas fornecerão amparo à aplicação do modelo de análise ao *corpus*.

1. Concepções teóricas

1.1 Leitura e produção de sentidos

Quando se fala em problemas de leitura e de interpretação textual, é comum que logo se pense na disciplina de Língua Portuguesa, onde geralmente recaem as reclamações de todas as áreas, mesmo que, teoricamente, os professores concordem que a prática da leitura seja dever de todas as disciplinas.

Para Guedes e Souza, esse hábito deve ser desenvolvido na escola, único ambiente onde, segundo os autores, “a televisão ainda pode ser desligada”.

Alunos de todos os níveis econômicos, mas, principalmente aqueles oriundos das classes mais baixas, que praticamente não têm contato com a leitura em casa, ao se depararem com a palavra escrita, não reconhecem o próprio idioma. Há muitas pesquisas e debates, nos cursos de Letras por todo o país, evidenciando o abismo que separa a língua portuguesa

falada, da escrita em norma culta. “Na verdade, hoje podemos dizer que falamos uma língua e temos de aprender a ler e escrever em outra língua” (GUEDES e SOUZA, 2011, p.20).

Somente com a prática diária da leitura, ainda conforme Guedes e Souza (2011, p.22), os alunos estarão preparados para a decodificação da escrita (familiarizando-se com o léxico e com a estrutura gramatical que envolve a morfossintaxe, a semântica, a frase, a pontuação, a divisão dos parágrafos, a argumentação etc.) em todos os tipos de textos e para satisfazer diferentes necessidades. Assim, quando todas as áreas do ensino estão comprometidas com o exercício da leitura, cabe à disciplina de Língua Portuguesa dar o suporte necessário para que essa leitura seja significativa. “Ensinar português aos alunos para que se tornem capazes de entender os textos que leem e não limitar-se a apenas estigmatizá-los como incapazes de entender o que leem” (GUEDES e SOUZA, 2011, p.145).

Ler, nas aulas de Língua Portuguesa, já teve como objetivo principal a descrição da gramática normativa, a metalinguagem, ou mesmo, segundo Geraldi (1997, p.106), o exercício da imitação (ler o texto para imitá-lo na escrita e na oralidade). Ao contrário disso, prega-se, atualmente, que o professor de línguas exercite uma leitura que busque a produção de sentidos através das “pistas” fornecidas pelo texto. Esse exercício de compreensão, necessário ao êxito da leitura em todas as disciplinas deve ser o objeto de trabalho, principalmente e, não somente, da aula de língua portuguesa.

Aprofundando as possibilidades de leitura através de noções estratégicas de interpretação, o professor auxilia os alunos a perceberem que não há um sentido único para o texto, mas que nem todos os sentidos atribuídos por eles serão possíveis. Sob essa perspectiva de interpretação de textos, segundo Geraldi, 1997, p.112, “[...] o confronto dos pontos de vista fazem da sala de aula um lugar de produção de sentidos”. Dessa forma, cabe ao professor, ao invés de “decretar” um único sentido como sendo o verdadeiro, reconstruir o percurso interpretativo do aluno, perguntando-se sobre as variáveis sociais, culturais e linguísticas que o levaram a fazer tal leitura. É preciso que se reconheça, ainda, o trabalho de construção do autor e também o trabalho da “sabedoria” do leitor que opera a partir do trabalho do outro.

Um requisito fundamental para que esse processo de produção de sentidos ocorra durante a leitura, conforme Geraldi, é a *motivação*. O que geralmente ocorre, nas aulas que envolvem a leitura e a interpretação, são alunos procurando respostas na superfície dos textos para cumprirem a ordem do professor e concluírem os exercícios propostos, quase sempre,

² Bronckart, J.P. 2001. L'Enseignement des discours. De l'appropriation pratique à La maîtrise formelle. In: ALMGREN M. & al.(orgs), Research on Child Language Acquisition. New-York: Cascadilla Press, pp. 1-16.

pelo livro didático. “[...] não participamos gratuitamente e imotivadamente de relações interlocutivas” (Ibidem, p.171).

Geraldi propõe que se criem situações de leitura para que os alunos perguntem ao texto: *leitura-busca-de-informações*; para que retirem dele tudo o que ele possa oferecer: *leitura-estudo-de-texto*; para usá-lo na produção de outros textos: *leitura-pretexo* – ou simplesmente para conhecer as histórias que carrega: *leitura-fruição*. Diante de tantas possibilidades de se dialogar com o texto, torna-se inconcebível que o professor de Língua Portuguesa o utilize apenas para que os alunos discutam a sintaxe dos seus enunciados.

[...] Como a palavra do autor, sozinha, não produz sentido, minha escuta exige-me uma atitude produtiva. [...] O leitor não disposto ao confronto, ao risco de constituir-se nas interlocuções de que participa, e este risco aponta para a possibilidade de refazermos continuamente nossos sistemas de referência, de compreensão do mundo (ou de leitura do mundo, nas palavras de Paulo Freire, 1982), poderá passar os olhos sobre o texto sem escutá-lo” (Ibidem, p.172).

Para Irandé Antunes (2009), o texto não deve ser visto apenas pela sua forma linguística e menos ainda pelo aspecto puramente gramatical. O aluno precisa ser preparado durante todo o Ensino Fundamental para ler a “superfície” do texto e também os seus “vazios”. “A interação verbal seria insuportável se não fossem esses “vazios”, supostamente dados como preenchíveis pelo próprio conhecimento que temos do mundo onde os estados de coisas acontecem” (ANTUNES, 2009, p.112).

A autora destaca uma distinção que se deve fazer entre o que é *pressuposto* no texto (dependente de fatores linguísticos) e o que é *subentendido* (dependente de fatores contextuais). Assim, tanto o contexto e os “vazios” quanto as palavras compõem o sentido do que é dito no texto. “Se há uma coerência que ultrapassa o linguístico, também há uma coerência que está presa aos limites do léxico e às leis da gramática” (p.91).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1998, p.78-79), a funcionalidade como referência para o ensino da língua deve equilibrar a reflexão sobre os aspectos discursivos da linguagem e a observação da sua dimensão gramatical. Esses Parâmetros alertam, no entanto, que, ainda que se adote a análise de um texto apenas sob sua dimensão gramatical, há regularidades linguísticas que são específicas de cada *gênero* e da sua condição de produção. Orientam, por isso, que o trabalho do professor seja realizado a partir de uma perspectiva de exploração diversificada dos gêneros. “Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (PCNs, 1998, p.23).

Verificada a importância do trabalho com leitura e constituição de sentidos, percebe-se que o caminho para a efetivação desse trabalho é o desenvolvimento de atividades que explorem os gêneros discursivos. Assim, é que se propõe a apresentação da *prova de língua portuguesa*, como gênero, nas aulas de línguas.

1.2 Prova de língua portuguesa como gênero discursivo

Neste trabalho de pesquisa, adotou-se a expressão “gênero discursivo”, conforme a obra *bakhtiniana*, e pretende-se proceder aproximando-se as noções de *texto* e *discurso*, o que, de acordo com Antónia Coutinho³ (2004, apud Marcuschi, 2008, p. 81) não é interessante que se distinga rigidamente. “[...] a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo. Também sua relação com o *gênero* deve ser bem entendida e não posta como se fosse algo muito diverso”.

Pesquisadores como Bakhtin priorizam a significação dos enunciados e, sendo assim, adotam a expressão “gêneros discursivos”, outros, como Bronckart, retomam a teoria de Bakhtin sob outro enfoque, o da organização interna do texto, daí a terminologia “gêneros do texto”.

Conforme Bakhtin (1997, p. 279), “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.” Nesse sentido, a *prova* pode também ser considerada e trabalhada como gênero discursivo; nela, encontram-se diferentes relações de sentido que tecem o que Bakhtin chama de “tela dialógica” do discurso.

O modelo de análise do gênero *prova* proposto neste trabalho baseia-se na perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. Para o pesquisador, as *situações de enunciação* devem ser consideradas a fim de explicar o conteúdo linguístico e formal do gênero.

Assim, segundo Bronckart (1996), podemos afirmar que os autores passaram a considerar que os gêneros de textos nunca podem ser identificados e definidos apenas com base em suas propriedades linguísticas, devendo-se abandonar qualquer projeto de identificação-definição-classificação dos textos com base exclusivamente em suas propriedades internas (MACHADO, 2005, p.248).

³ COUTINHO, A. (2004). Schematisation (discursive) ET disposition (textuelle). In: ADAM, J.-M.; GRIZE, J.-B. & BOUACHA, M.A. (orgs.). *Texte et discours: catégories pour l'analyse*. Dijon: Editions Universitaires de Dijon, pp. 29-42.

Na visão de Bronckart, os gêneros são adaptáveis aos valores de cada situação social, o que resulta em reproduções quase nunca iguais de um modelo de gênero. As variações poderão ocorrer na organização interna do texto, nos mecanismos enunciativos ou de textualização. Esse processo confere dinamicidade aos gêneros ao longo da história. Identificar e analisar gêneros torna-se, por isso, uma atividade complexa, mas cada vez mais importante como ferramenta de trabalho do professor.

Para Machado (2005), as características dos gêneros, detectadas em análises, possibilitam a criação e a avaliação de materiais didáticos que auxiliam os alunos em suas atividades de interpretar e de produzir textos, práticas amplamente indicadas nos PCNs.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (PCNs, 1998, p. 23).

Verificam-se, nos PCNs, os elementos caracterizadores dos gêneros descritos por Bakhtin (conteúdo temático, construção composicional e estilo) e diferentes objetivos formulados para serem atingidos, na escola, através do trabalho oral e escrito com os gêneros. São alguns exemplos: a leitura e a escrita adequadas às características e aos padrões de cada gênero; a análise do conteúdo temático e composicional, bem como o universo discursivo em que se insere o gênero estudado.

Marcuschi (2010, p.34) salienta o fato de que não há gêneros ideais para o ensino de língua, o que há são escalas de dificuldades para serem superadas em cada série e diferentes níveis de gêneros (formais e informais, mais públicos e mais privados). Trabalhar com um conjunto diversificado de gêneros significa, então, atuar de acordo com as propostas dos PCNs para valorizar o contexto e as expectativas dos alunos, ao invés de restringir a aprendizagem aos mesmos gêneros que geralmente são “ensinados” e “cobrados” nas escolas.

A observação do autor em relação aos repetidos gêneros trabalhados é verificável inclusive nos livros didáticos que servem de material de apoio à maioria dos professores de Língua Portuguesa. Os textos fazem parte de poucos gêneros; os mais comuns são: a fábula, a lenda, a receita, o poema, a narrativa de aventura, o conto, a notícia, a crônica e a dissertação.

Depois da leitura do texto e da verificação da estrutura que caracteriza o gênero, os alunos costumam fazer exercícios variados de interpretação textual. Durante os exercícios e no momento da correção, voltarão ao texto a fim de compreendê-lo melhor, mas raramente serão orientados a reconhecerem os enunciados das questões também como textos a serem

compreendidos. Esses textos têm diferentes estruturas, mas uma função definida, e, de acordo com Marcuschi, 2008, p.150, “[...] todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.”

Ampliando a noção de gênero, os PCNs enfatizam o papel do contexto para a sua determinação: “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (p.21). Essa relação entre os gêneros e o seu uso social confronta a ideia inicial de que os gêneros apresentavam estruturas rígidas e estáveis. São, ao contrário, de acordo com Marcuschi (2006, p.24), “entidades dinâmicas”.

A dinamicidade referida por Marcuschi e também por Bakhtin não se refere a estruturas textuais totalmente livres. “[...] os gêneros minimalistas que circulam no dia-a-dia das pessoas são relativamente rígidos, rotineiros, recorrentes [...] na verdade existem gêneros que circulam necessariamente em toda a população como formas organizadoras da vida social” (MARCUSCHI, 2006, p.34).

Para o pesquisador, J. R. Martin⁴ (2000 apud Lima-Lopes, 2005, p.44,45), o foco de trabalho com gêneros deve partir da interação entre o contexto e a experiência partilhada. Assim, em um processo de ensino-aprendizagem, a escolha dos gêneros a serem estudados segue-se à observação das necessidades dos alunos. “[...] sua preocupação está na aplicação social imediata, dando à linguística um caráter de ciência social aplicada, conforme preceituado por Halliday⁵, na essência de sua proposta para uma linguística sistêmico-funcional”.

Sendo assim, não trabalhar o gênero *prova* é uma falha por parte dos professores de línguas, já que as dificuldades com a interpretação de enunciados se estendem a todas as disciplinas da grade curricular, especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental quando a demanda e a complexidade dos textos a serem interpretados aumentam consideravelmente.

Acreditamos que o trabalho continuado de análise de questões como gênero, durante todo o ensino fundamental, habilite os alunos a resolverem as provas de verificação de aprendizagem e os exames classificatórios sem as dificuldades que se verificam atualmente.

⁴ Martin, J. R. 2000. Beyond Exchange: Appraisal Systems in English. In: Hunston, S.; Thompson, G. (orgs.). Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse. Oxford: OUP. P. 142-175.

⁵ Michael Alexander Kirkwood Halliday, linguista britânico, precursor da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).

2. Procedimentos metodológicos

Este trabalho segue o modelo de análise de gênero proposto por Bronckart (2001) e descrito de forma simplificada por Marcuschi (2008, p. 222). Essa escolha deve-se à possibilidade viável de aplicação da teoria à prática de sala de aula. As orientações de Bronckart seguem três grandes categorias de objetivos de ensino:

- analisar as atividades discursivas (contexto em que acontece a situação comunicativa, conhecimentos mobilizados para a produção do gênero, estruturas comunicativas e formato convencional que o gênero apresenta);
- operar com as sequências típicas (tipos textuais): organizar as sequências que entram para compor a coerência de base textual (argumentativa, narrativa, expositiva, etc);
- dominar os mecanismos linguísticos (aspectos sintáticos, morfológicos, propriedades léxicas, organização textual (coesão e coerência).

2.1 O corpus

O *corpus* de pesquisa deste trabalho é constituído pela última prova de seleção de alunos ao ensino médio técnico da *Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha de Novo Hamburgo – RS*, aplicada em 23 de novembro de 2014. A prova é única para todos os cursos e visa à avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos candidatos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental.

Para a prova de Língua Portuguesa, o item 4.3.1 do Edital indica o seguinte programa: estudo de texto (análise de aspectos linguísticos: estrutura e conteúdo do texto, pontuação, vocabulário, classes de palavras, substituição vocabular, articulação, relação entre os termos no texto). As questões de Língua Portuguesa relativas a estudo de texto exigem a leitura obrigatória da obra “O menino que pintava sonhos”, de Duca Leindecker, 2ªEd. Porto Alegre, RS: L&PM, 2014.

2.2 Análise do gênero prova – 1ª etapa - Atividades discursivas

2.2.1 Contexto

O primeiro passo para a análise do gênero escolhido, segundo Bronckart, é a verificação do contexto em que acontece a sua produção. Com isso, pode-se identificar a posição do produtor do gênero (suas intenções).

A fim de concretizarmos esse primeiro passo, entrevistamos o assessor de comunicação da Fundação Liberato, que esclareceu questões relacionadas à estrutura dos cursos, aos objetivos e à metodologia de ensino, bem como ao perfil dos candidatos a cursar o Ensino Médio técnico na referida Escola.

Localizada no município de Novo Hamburgo, a Fundação Liberato é uma escola mantida pelo governo federal, voltada à educação profissional técnica de nível médio, que atende cerca de 3.500 alunos provenientes de mais de 50 municípios do Rio Grande do Sul. A escola é referência nas áreas de pesquisa científica e tecnológica e prestação de serviços, qualificando seus alunos para o mercado de trabalho da região. Em razão dessa qualificação e do subsídio federal, a Fundação é procurada principalmente por alunos oriundos do ensino fundamental público que necessitam de profissionalização para começar a trabalhar antes mesmo de cursar o ensino superior.

Dados fornecidos, referentes à seleção de alunos que cursarão o ano letivo de 2015, confirmam a prevalência de candidatos oriundos do ensino público, das redes municipal e estadual, das cidades da região. Assim, dos 1.764 inscritos, 536 candidatos concluíram o Ensino Fundamental em escolas particulares, enquanto 632 foram alunos de escolas públicas municipais e 596, de escolas públicas estaduais. Conforme os dados, então, 69,6% dos candidatos à última seleção provêm do ensino fundamental público. Ou seja, quase 70% dos candidatos dependem da formação que obtiveram nas escolas municipais e estaduais da região, para obterem vagas na Fundação.

Durante a entrevista, concluiu-se que 95% dos candidatos aprovados na seleção provêm dos municípios onde há divulgação da *Mostratec Júnior*⁶, ou seja, conforme observação do entrevistado, jovens incentivados à iniciação científica ainda durante o Ensino Fundamental ampliam sua capacidade de análise de dados a partir do estímulo à imaginação, à curiosidade e à leitura investigativa.

Na descrição do *corpus*, inclusive, é possível perceber que a prova de Língua Portuguesa é baseada principalmente na leitura, na compreensão e na interpretação de um romance.

⁶ Mostra de trabalhos do ensino fundamental realizada pela Fundação Liberato, na cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil, integrada à *Mostratec* (nível médio e técnico). Destina-se a apresentação de trabalhos de pesquisa em diversas áreas, realizados por estudantes do ensino fundamental do Brasil e do Exterior.

2.2.2 Conhecimentos mobilizados

Um mapeamento sobre o foco da leitura de que trata cada questão da prova permite traçar um caminho para a identificação dos conhecimentos necessários à sua resolução.

Foco da leitura	Área do conhecimento	Nº das questões
Caracterização dos personagens	Teoria literária	02, 03, 04, 06
Enredo	Teoria literária	09, 10, 12, 13, 15
Espaço da narrativa	Teoria literária	05, 11
Tempo da narrativa	Teoria literária	01
Narrador	Teoria literária	01
Intertextualidade	Conhecimentos linguísticos	07, 08
Léxico	Conhecimentos linguísticos	14
Referentes	Conhecimentos linguísticos	16
Sinonímia	Conhecimentos linguísticos	17
Articuladores	Conhecimentos linguísticos	18, 19
Pontuação	Conhecimentos linguísticos	20

Tabela 01 – Conhecimentos mobilizados em cada questão da prova

Os dados da Tabela 01 confirmam o Edital da prova em que consta um romance como leitura obrigatória. A simples leitura da obra, no entanto, não é suficiente para que os candidatos compreendam os enunciados das questões que trazem expressões de um vocabulário técnico específico, como: “protagonista”, “sequência cronológica”, “narração em primeira pessoa”, “narração em terceira pessoa”, “tempo da narrativa”, “espaço da narrativa” e “forma figurada”; é o caso de doze, das vinte questões da prova.

Assim sendo, o primeiro ponto a ser observado na preparação dos alunos, para a prova de seleção, durante o Ensino Fundamental, deve ser a leitura literária.

Os PCNs advertem para o costume de se oferecerem aos alunos apenas textos simplificados, pequenos ou fragmentados, evitando, por exemplo, o encontro entre o aluno e uma obra literária em sua íntegra. Para Annie Rouxel (2013, p.28), várias experiências próprias da leitura literária são prejudicadas ou até anuladas quando os alunos leem apenas trechos das obras: “O leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar

com a alteridade e descobrir, *in fine*, a alteridade que está nele. Entretanto, para que ocorram esses fenômenos, é preciso que os alunos tenham acesso às obras integrais”.

Não se pretende aqui abordar questões específicas referentes à teoria literária, mas frisar que a prática de leitura e de análise desse gênero discursivo em sala de aula é fundamental para que o aluno conheça os elementos que envolvem a sua produção e os seus sentidos e não fique apenas a par da superfície das histórias narradas.

Além da teoria literária que envolve o romance, há conhecimentos linguísticos mobilizados em oito questões conforme descrição que segue:

As questões 07 e 08 exigem que o candidato estabeleça uma relação intertextual entre o gênero romance, “O menino que pintava sonhos”, e outros gêneros (história em quadrinhos, cartum e trechos do romance “O Pequeno Príncipe”, de Saint-Exupéry). Estão presentes, nessas duas questões, conhecimentos relativos a três gêneros, sendo que dois deles envolvem a habilidade de interpretação de textos e de imagens, confirmando a importância de se trabalhar com gêneros diversificados e comparados em aula.

A questão 14 trata da grafia das seguintes palavras: “incentivo”, “premonição”, “expectativas” e “cumplicidade”. A leitura da prova elaborada de acordo com a “norma culta da língua” é um dos obstáculos enfrentados pelos candidatos para a simples leitura e compreensão das questões.

Para responder à questão 16, o candidato deve ler um fragmento do livro em que há palavras sublinhadas e reconhecer seus referentes. As palavras estão identificadas, nas alternativas, conforme sua classe gramatical. Essa questão exige que o candidato tenha conhecimentos sobre a coesão textual através do seu mecanismo de referências. Deve conhecer as propriedades anafóricas e catafóricas de algumas classes gramaticais para não estranhar a citação delas no texto de cada alternativa.

Na questão 17, o candidato deverá lidar com substituições vocabulares em trechos retirados do romance. Para tanto, precisa ter conhecimentos sobre a propriedade semântica da “sinonímia”. Especialistas afirmam que não existe sinonímia perfeita, mas, levando-se em conta o conteúdo semântico da sentença, é possível saber se há uma relação de equivalência a tal ponto que se possa, como menciona o título da questão 17, “não causar prejuízo ao sentido apresentado no livro”. De acordo com a pesquisadora Márcia Cançado (2012, p.50), “[...] é o acarretamento mútuo, ou seja, o conteúdo semântico, que garante a possibilidade de se fazerem traduções de uma língua para outra, ou para se recontarem histórias, entre outras atividades”. É importante que se exercitem as propriedades semânticas nos textos. “[...] não é

possível pensar em sinonímia de palavras fora do contexto em que estas são empregadas” (Ibidem, p.48).

O treinamento contínuo durante o Ensino Fundamental desenvolverá no aluno a habilidade de perceber a aproximação de sentido entre as palavras e as expressões, mas somente o hábito da leitura ampliará seu repertório lexical, já que os vocábulos a serem substituídos raramente farão parte da linguagem cotidiana dos alunos. São exemplos citados na questão: “de forma abrupta”; “tamanho força me deixou estarecido”; “temperatura claustrofóbica”; “arraigado dentro da memória”; “uma bússola para uma vida” [grifos nossos].

As questões 18 e 19 exigem que o candidato reconheça a coerência textual a partir de seu material linguístico. As duas questões estão descritas a partir de trechos da obra “O menino que pintava sonhos”. Na primeira questão, solicita-se que sejam percebidas “relações de tempo” a partir das expressões “assim” e “assim que”; na segunda, questiona-se a relação de sentido estabelecida por cada um dos articuladores: “nem”, “mesmo que”, “ainda que”, “contanto que”, “tamanho [...] que”. Exemplo:

Questão 18) Assinale a alternativa em que a(s) expressão(ões) “assim” ou “assim que” estabelece(m) uma relação de tempo.

- a) “Definitivamente eu não era mais uma criança, apesar da minha idade. Assim, entre as tardes no parque e as noites à mesa, logo se estabeleceu uma nova rotina”
- b) “Assim que chegamos à praça, avistei Eduardo [...]”
- c) [...]

O papel dos articuladores para a coerência textual reforça a necessidade de se trabalhar a gramática de maneira funcional, ou seja, associando-a ao desenvolvimento das capacidades comunicativas.

A questão 20 é composta por trechos da obra lida em que aparecem vírgulas. A função da vírgula é questionada em cada questão. Exemplo: a) Na frase, “O ano passou lento, e ele estava sozinho com o filho”, a vírgula serve para separar orações aditivas com sujeitos diferentes”. As cinco alternativas da questão mencionam, entre os motivos para o uso da vírgula, os seguintes tópicos gramaticais: oração aditiva, sujeito, adjunto adverbial, relação de oposição entre orações, aposto, vocativo.

Comprova-se o conhecimento de sintaxe exigido pelo exercício a partir da análise dos elementos que estão na superfície do texto. Essa questão reforça a ideia de que é papel da escola, durante todo o Ensino Fundamental, proporcionar reflexões sobre as construções das frases e a organização delas para a coerência textual. “A relevância das determinações lexicais

e das regras gramaticais reside, exatamente, no fato de ambas se prestarem a possibilitar a representação de um sentido” (ANTUNES, 2009, p.97).

2.2.3 Estruturas comunicativas e formato convencional do gênero

A prova apresenta uma estrutura comunicativa institucionalizada e bem definida. Inclui quarenta questões objetivas, sendo vinte questões de Língua Portuguesa e vinte de Matemática, e parte específica que corresponde à Redação (texto dissertativo-argumentativo ou narrativo).

Este trabalho analisa apenas a estrutura da prova de Língua Portuguesa. Para tanto, toma por base um modelo⁷ descrito pela professora Dr^a Rosa Maria Hessel Silveira⁸, de tipologia de questões da UFRGS para provas de vestibular.

A prova da Fundação Liberato possui caráter eliminatório/classificatório, com questões objetivas de escolha simples e de escolha múltipla, que apresentam sempre cinco alternativas.

De acordo com o material consultado, e conforme a estruturação dos seus enunciados, podem ser assim classificadas as questões de uma prova de seleção: tipo A, uma *afirmação incompleta*, cuja continuidade correta deve ser escolhida pelo candidato; tipo B, *solicitação da alternativa correta ou incorreta*, a partir de uma contextualização do assunto; tipo C, *pergunta direta*, normalmente com apresentação anterior de um problema ou situação sobre o qual se faça um questionamento; tipo D, *texto ou afirmação com lacunas*, que devem ser preenchidas corretamente a partir das possibilidades apresentadas nas alternativas; tipo E, *relação entre colunas*, uma das quais é numerada e a outra possui parênteses em branco. Também nesse caso deve haver uma instrução específica; tipo F, *relação entre a resposta e uma fonte de informação* tal como mapa, figura, gráfico.

Conforme a tipologia descrita acima, as questões⁹ da prova de Língua Portuguesa da Fundação Liberato têm seus enunciados estruturados da seguinte forma:

⁷ FIDELIS, Fabiana Cardoso. *Concurso Vestibular: Uma Análise Tipológica e Enunciativa*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, 2002. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3035/000380792.pdf>

⁸ Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Currículo.

⁹ Os exemplos das questões da prova serão limitados a poucas alternativas em razão do limite de páginas do Artigo. Priorizaram-se os enunciados das questões e apenas a(s) primeira(s) alternativa(s) de cada uma.

Tipologia	Números das questões correspondentes
Questão do tipo “A”	03, 04, 13,
Questão do tipo “B”	01, 06, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20
Questão do tipo “C”	09, 11
Questão do tipo “D”	14
Questão do tipo “E”	02, 05,
Questão do tipo “F”	07, 08

Tabela 02 – Tipologia das questões da prova

Observa-se, na Tabela 02, a predominância de questões do “Tipo B”. Essas questões exigem uma leitura atenta, pois, é, a partir da compreensão da contextualização do assunto, que o candidato indicará a alternativa certa ou errada. Assim, a leitura desatenta do enunciado da questão pode invalidar o conhecimento do candidato sobre o assunto. Exemplo:

Questão 10) Leia, com atenção, as afirmações a seguir

I. O sorriso estava sempre estampado no rosto de Jules, não como um sinal de felicidade, mas como um antídoto ou uma forma de se proteger da dura realidade.

II. Assim como no hospital no dia da morte de Ângela, Jules reagiu de forma agressiva quando soube da traição de Maria Cândida, ofendendo-a e chorando copiosamente.

III. [...]

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

Questões do “Tipo A” remetem o candidato que tem conhecimento sobre o assunto diretamente à resposta correta. Exemplo:

Questão 13) Assinale a alternativa que completa corretamente o enunciado abaixo.

O livro narra a história de

a) Um pai zeloso que luta com dificuldade para criar o único filho. É pai e mãe ao mesmo tempo, mas se vê arrancado de sua vida injustamente.

b) [...]

O “Tipo C” de questão é, geralmente, o mais treinado pelos alunos durante o Ensino Fundamental. Não exige uma interpretação do enunciado, mas sim, das alternativas. Exemplo:

Questão 09) Jules, depois de fazer o mural na escola, é convidado a fazer uma primeira exposição, que seria organizada pelo marchand Paulo Fontes. Para isso, teria nove meses para fazer as telas. Qual foi o tema escolhido por Jules, e o que motivou a sua escolha?

a) A escola, pois ali havia vivido boa parte do tempo e poderia registrar em suas telas seus amigos, como Eduardo, Maria Cândida e a Professora Carmem.

b) [...]

A prova analisada apresenta apenas uma questão do “Tipo D”, ou seja, um enunciado (no caso, trecho do romance) com lacunas a serem preenchidas pela sequência correta de palavras de uma das cinco alternativas da questão. Exemplo:

Questão 14) Para responder à questão, faça a leitura do trecho.
 “Na manhã seguinte e nos meses que se seguiram, Ângela passou a monitorar cada desenho que saía das minhas pequenas mãos. A cada nova imagem, uma nova palavra de..... e de..... [...]”
 Algumas palavras foram retiradas do trecho. Escolha a opção em que todas elas aparecem grafadas corretamente para preenchê-lo.
 a) ecentivo, premonição, expectativas, cumplicidade.
 b) [...]

Questões do “Tipo E” costumam ser resolvidas com mais facilidade já que a resposta será uma sequência inteira de correspondências. Assim, eventuais dúvidas são suprimidas pelas alternativas apresentadas na sequência. Exemplo:

Questão 02) Associe os trechos selecionados às personagens e, a seguir, assinale a alternativa que contempla a sequência correta dos números.
 1) Maria Cândida 2) Inácio 3) Caetana 4) Ângela 5) Carmem
 () “[...] a praça onde surgiu sua imagem ao fundo do pequeno corredor de buganvílias [...]” “Vinha de uma família abastada que perdera tudo quando meus tataravós abandonaram as fazendas de Pelotas e suas peças de charque”
 A ordem correta, de cima para baixo, é
 a) 4 – 3 – 5 – 1 – 2 b) [...]

As questões mais trabalhosas correspondem, geralmente, ao “Tipo F”. É preciso estabelecer relações entre o texto conhecido e outras fontes de informação. Exemplo:

Para responder à questão 07, faça a leitura dos textos 1 e 2.

<p>Texto 1 – História em quadrinhos de Bill Watterson. Calvin conversa com seu tigre de pelúcia, Haroldo.</p> <p>CALVIN E HAROLDO</p> <p>VOCE JÁ ESTÁ FAZENDO O TRABALHO? POIS É, EU SÓ... ELE É SÓ PARA QUINTA! MINHA MÃE PUSSE QUE OS REBEDIOS ESTÃO FUNCIONANDO. É QUE, TIPO, TÁ REVANSO LA FORA, EU PENSI QUE NÓS PUDÉSSEMOS... SEI LÁ... O QUE VOCE PUSSE NÃO ESTAVA ESCUTANDO... EU REALMENTE PRECISO ACABAR ESSE TRABALHO!</p> <p>Autor: Bill Watterson.</p>	<p>Texto 2 – Cartum. Calvin sendo repreendido por sua mãe.</p> <p>VOCE NÃO ESTÁ PIZANDO UM POUQUINHO PRA 1960?</p> <p>Autor: Rabies by Bill Watterson.</p>
--	--

<http://pensamentosindiziveis.blogspot.com/2006/09/liimo-calvin.html>

Questão 07) Qual a relação possível de estabelecer entre os textos 1 e 2 com a obra “O menino que pintava sonhos”, de Duca Leindecker?
 a) Enquanto, no texto 1, há uma crítica ao fato de a criança não poder brincar, no texto 2 e no livro de Duca Leindecker, há uma crítica ao despertar tardio para a realidade.

b) [...]

Conforme citado no tópico 1.2 deste trabalho, relativo à *prova* como gênero discursivo, “os gêneros vivem sobre fronteiras; um único texto se constitui de vários gêneros do discurso”. A questão acima reforça essa afirmação, enriquecendo a prova com os gêneros tirinha e charge. O candidato, por sua vez, precisará estar habituado a este tipo de leitura que mescla discursos verbais e visuais.

Todos os tipos de questões apresentados neste trabalho e presentes na prova analisada devem ser aplicados durante o Ensino Fundamental. Acredita-se que a prática de sala de aula seja capaz de evitar que o conhecimento a ser testado durante uma prova fique prejudicado pela falta de habilidade do candidato em compreender as diferentes estruturas dos enunciados.

2.3 Análise do gênero *prova* – 2ª etapa – Sequências típicas (tipos textuais)

De acordo com Bronckart (2001, apud, Marcuschi, 2008, p. 222), no interior do plano geral de um texto, as sequências textuais podem ser: argumentativas, narrativas, expositivas ou injuntivas etc. As sequências constituem um esquema que compõe o texto e, por isso, segundo Bronckart, devem ser ordenadas e sequenciadas de maneira organizada.

É importante que os alunos percebam, ao analisar o gênero prova e outros gêneros, a coexistência de diferentes tipos textuais e a organização da sua disposição no texto, diferenciando os conceitos de *tipo* e *gênero*. Na análise da *prova* percebe-se a ocorrência de sequências textuais *injuntivas*, *narrativas* e *expositivas*.

Conforme, Antunes (2010, p. 71-72), são *injuntivas* as sequências textuais que têm por objetivo a instrução; *narrativas*, aquelas que “[...] privilegiam o uso de expressões que denotem sequência temporal dos fatos (o antes, o durante e o depois) e a localização dos agentes nos cenários referidos, privilegiam a referência a entidades, a seres concretos ou abstratos, entre outros aspectos”; e, *expositivas* as que transmitem um saber ou a explicação de um fenômeno a partir de dados reais ou objetivos.

Podemos considerar *injuntivos* os enunciados das questões, onde prevalecem formas verbais no Modo Imperativo, uma vez que o objetivo desses enunciados é fazer com que o candidato execute uma determinada ação. Exemplos:

Questão 01) Leia, com atenção, as informações a seguir [grifos nossos]

Questão 02) Associe os trechos selecionados às personagens e, a seguir, assinale a alternativa que contempla a sequência correta dos números” [grifos nossos]

Questão 08) Para responder à questão 08, leia com atenção um trecho do livro O Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry” [grifos nossos]

Alguns enunciados de questões mesclam sequências *injuntivas* e *narrativas* porque contextualizam a instrução a ser seguida. Exemplo:

Questão 04) Leia com atenção o trecho
A sua penitência continuava sendo um infundável punhado de arrependimentos que corroíam mais que qualquer pena (...) Na verdade, a maior culpa que Inácio sentia era [grifos nossos]

As alternativas das questões contêm sequências textuais *narrativas* (diretas e indiretas), constituindo-se basicamente de trechos do romance “O menino que pintava sonhos” ou de referências a ele. Exemplos:

Questão 02) () “Aos poucos foi transmitindo segurança aos mais inseguros e firmeza aos que precisavam de limites. Era uma espécie de “faz tudo” dentro da escola. Atendia as turmas de primário [...]” (p.32)”

Questão 12) I. ao voltar à escola, Jules se dá conta de que, assim como Eduardo havia afirmado, era exagerada a valorização que davam à exposição de seus quadros.

Também nas alternativas, encontram-se as sequências textuais *expositivas*. O discurso desses trechos expõe informações sobre o romance (espaço, tempo, intenções dos personagens, ideia central da obra, papel dos aspectos linguísticos etc). Exemplos:

Questão 01) I. A narrativa se passa no Rio Grande do Sul, em 05/04/1999, voltando no tempo por meio das recordações do protagonista.

Questão 07) b) O estímulo para a passagem do mundo infantil para o mundo adulto, nos dois textos, é da mãe, mesmo por meio de remédios, já, na obra lida, com a ausência da mãe, é por imposição de Inácio.

2.4 Análise – 3ª etapa – Mecanismos linguísticos

Analisa-se, primeiramente, a organização textual da prova sob seu aspecto global (a coerência em relação ao contexto – temas).

O programa da prova de língua portuguesa é focado na análise textual a partir de uma leitura literária, o romance “O menino que pintava sonhos”, de Duca Leindecker.

O tema da obra gira em torno dos dramas pessoais, das escolhas profissionais e do amadurecimento do narrador-protagonista. Percebe-se a *adequação contextual do texto*, uma vez que a prova tem como destinatários previstos, adolescentes que almejam um encaminhamento profissional através do ensino médio técnico.

Ainda, em relação ao aspecto global (coerência), a prova apresenta unidade semântica. Todas as questões estão relacionadas, direta ou indiretamente, ao romance e buscam verificar a eficiência do candidato em relação à leitura da obra e também em relação aos temas abordados (perdas, escolhas, aptidões, maturidade).

Além do tema, a unidade semântica dos gêneros como um todo se mantém pela ligação entre a coesão e a coerência do texto.

Os mecanismos linguísticos ligados à coesão são recursos lidos e interpretados de forma intuitiva. Para o sentido geral de um texto, essa forma de leitura pode até ser válida, mas, em se tratando de enunciados de questões de prova, a falta de habilidade do candidato em reconhecer o valor semântico de um conector, por exemplo, pode invalidar todo o raciocínio de resposta à questão. Exemplo:

Questão 06) Assinale a alternativa correta em relação às aparições do personagem Gato na obra “O menino que pintava sonhos”

- a) **Só** surge nos momentos difíceis e tristes da vida de Jules e tem **sempre** a função de transportá-lo para uma paisagem linda, longe de qualquer problema.
 - b) O gato é, de forma figurada, a representação da mãe de Jules, **pois** ele surge no momento de sua morte e desaparece quando Jules consegue superá-la.
 - c) O gato **não** age **sempre** da mesma forma, **geralmente**, faz Jules acreditar em seu talento, **em outros momentos**, procura suavizar a dor fazendo-o fugir da realidade e, até, **algumas vezes**, procura ensinar-lhe algo.
 - d) O gato representa o talento da pintura de Jules, **pois** é ele quem apresenta a pintura para Jules e desaparece quando Jules deixa o Edifício Júpiter e para de pintar.
 - e) Tem o papel de fazer com que Jules enfrente os seus problemas e os vença. **Por isso, sempre** o recrimina quando erra e o elogia quando acerta.
- [grifos nossos]

A alternativa de resposta correta à questão 6 é a “c”. O personagem Gato aparece em diferentes momentos da narrativa e por vários motivos. Percebe-se, na alternativa “c”, a presença de conectores que organizam o tempo de forma vaga, imprecisa (*não...sempre; geralmente; em outros momentos; algumas vezes*); são as “pistas” a que deve ficar atento o leitor. Já, os conectores expressos nas demais alternativas, limitam as ações e o tempo do personagem: “Só e sempre” (restringem o tempo); “pois”, “por isso” (inserem explicações conclusivas que restringem os argumentos).

De acordo com Antunes (2010, p.136-137), os conectores marcam e orientam o caminho, a direção da argumentação. “Canonicamente são representados pelas conjunções, pelas preposições e respectivas locuções. No âmbito do texto, no entanto, podem ser expressos por um advérbio, por uma locução adverbial e até mesmo por um grupo nominal.

Para que o candidato reconheça a direção que o conector confere ao argumento exposto nos enunciados da prova, é necessário que, durante o Ensino Fundamental, tenha

compreendido sua função textual. Porém, segundo Antunes (2010), a tradição do trabalho escolar ainda mantém o foco na dimensão sintática dos conectores através da classificação de orações.

Convém sublinhar que, na altura do ensino fundamental ou médio, não deve constituir interesse maior classificar, morfológica ou sintaticamente, tais expressões. (...) O que convém, antes de tudo, é destacar essa função geral dos conectores de marcar as operações ou os procedimentos textuais que vão ocorrendo e de sinalizar para o interlocutor que orientações estão sendo dadas ao percurso do texto (ANTUNES, 2010, p.138).

Percebe-se no exemplo da questão “6” acima, que o teor semântico do conector valida ou invalida uma alternativa de resposta, ou seja, é imprescindível que o Ensino Fundamental prepare os alunos para prestarem atenção a essas palavras e às suas funções nos textos.

Para atender às necessidades de compreensão do “gênero prova”, faz-se necessário, também, trabalhar com os alunos as características gramaticais do modo imperativo dos verbos, uma vez que a maior parte dos enunciados das questões são compostos por sequências *injuntivas*.

Em sua “Nova Gramática do Português Contemporâneo (2008)”, Cunha e Cintra observam a origem da palavra “Imperativo” (do latim *imperare*, no sentido de “comandar”) e as diferentes formas de se empregar esses verbos com o objetivo de levar o interlocutor a cumprir uma ação. “Esses diversos valores dependem do significado do verbo, do sentido geral do contexto e, principalmente, da entonação que dermos à frase imperativa” (p.492).

No contexto do gênero prova, será pertinente estudar com os alunos as sequências de procedimentos indicadas pelos verbos. Exemplo:

Questão 02) **Associe** os trechos selecionados às personagens e, a seguir, **assinale** a alternativa que contempla a sequência correta dos números (grifos nossos).

Cada comando expresso pelo verbo no modo imperativo corresponde a uma ação esperada para que o candidato chegue à resposta correta. Primeiro, associará cada característica descrita nos trechos do romance ao respectivo personagem; após, assinalará a alternativa que contenha a sequência correta obtida no comando anterior.

Além do treinamento em relação às sequências de comandos, é necessário, principalmente, que o candidato esteja apto a reconhecer o significado de cada verbo (a ação esperada).

A maior parte dos candidatos, como mencionado no item 2.2 deste trabalho, provém de escolas públicas. Sabe-se que entre esse público é raro o hábito da leitura, o que reduz o contato e a compreensão de palavras e expressões fundamentais para que se interprete o

enunciado de um exercício. Além disso, é comum a “tradução” desses termos, por parte dos professores, durante o Ensino Fundamental, para “facilitar” o trabalho do aluno.

Na prova analisada, percebe-se o obstáculo em que pode se transformar o vocabulário técnico deste gênero. Exemplos:

Questão 07) Qual a relação possível de estabelecer entre os textos 1 e 2 com a obra [...] [grifos nossos]

Questão 17) Assinale a alternativa em que o significado apresentado melhor contemple o sentido expresso pela palavra sublinhada no trecho transcrito do livro, sem que haja prejuízo do sentido apresentado no livro [grifos nossos]

Questão 18) Assinale a alternativa em que a(s) expressão(ões) “assim” ou “assim que” estabelece(m) uma relação de tempo. [grifos nossos]

Aparentemente simples, as expressões sublinhadas acima demonstram que a prova é concebida em “língua culta”, ou seja, bem diferente da língua a que estão familiarizados os alunos no Ensino Fundamental. Por isso, segundo Antunes (2010, p.184), é preciso que tenham contato com textos mais formais para que enfrentem, sem estranhamento, diferentes situações sociais.

2.5 - 4ª etapa - Identificação das capacidades adquiridas

De acordo com Bronckart, depois de serem trabalhados os três grandes objetivos das etapas anteriores, é preciso identificar e avaliar as capacidades adquiridas.

Neste trabalho, no entanto, não será proposto um método de avaliação único, uma vez que, objetiva-se a construção de habilidades que devem ser exercitadas ao longo de todo o Ensino Fundamental. Busca-se identificar e avaliar as capacidades adquiridas, como ações realizadas ao longo do aprendizado

Considerações finais

Neste artigo, analisou-se uma prova de Língua Portuguesa, aplicada à seleção para o Ensino Médio, como um gênero discursivo. Assim como ocorre habitualmente com análises de contos, crônicas, reportagens e outros gêneros que são oferecidos, explorados e exercitados em sala de aula, procurou-se demonstrar que também a prova pode e deve ser objeto de investigação nas aulas de Língua Portuguesa.

Partindo de teorias referentes à prática da leitura em sala de aula e do reconhecimento da importância do trabalho com gêneros diversificados, chegou-se à análise da prova. Durante esse processo de pesquisas e de reflexões, objetivou-se auxiliar os alunos a resolverem de forma autônoma e eficiente uma prova de seleção; esse objetivo encontrou suporte em teóricos como James Robert Martin que, a partir de uma perspectiva funcional, defende a escolha dos gêneros a serem estudados conforme as necessidades dos alunos.

O modelo de análise de gênero proposto por outro teórico, Jean-Paul Bronckart, aplicado a uma prova recente da Fundação Liberato, *corpus* deste trabalho, demonstrou o quanto podem ser beneficiados os candidatos a esta prova e a outras, se receberem suporte adequado durante todo o Ensino Fundamental. Comprovou-se a relevância do trabalho com os gêneros e com a intertextualidade, bem como o papel fundamental da leitura literária e da exploração de obras em sua íntegra. Além disso, ao serem analisadas as questões contextuais de produção do gênero, reconheceu-se que a estrutura das questões e o vocabulário técnico da prova precisam ser estudados em profundidade, uma vez que a maior parte dos candidatos provém do ensino fundamental público e não tem o hábito da leitura, o que dificulta a compreensão dos enunciados formulados em “língua culta”.

A produção deste artigo reforçou, também, a convicção de que o texto deve ser levado ao centro do ensino nas aulas de línguas, para que as práticas em torno das propriedades textuais objetivem a produção de sentidos e não a análise de conteúdos gramaticais isolados. Não se trata de ignorar a gramática, mas de utilizá-la de maneira funcional, a favor da compreensão dos diferentes discursos que constituem os textos e, conseqüentemente, da eficiência da comunicação escrita.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Tradução feita a partir do francês Maria Ermantina Galvão G. Pereira.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 107 p.

CANÇADO, Márcia. *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Celso e CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5ª Ed. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FIDELIS, Fabiana Cardoso. *Concurso Vestibular: Uma Análise Tipológica e Enunciativa*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, 2002. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3035/000380792.pdf>

GERALDI, João W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUEDES, Paulo C.; SOUZA, Jane M. *Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português*. In: Neves, I.C.B; Souza, J.V.; Schäfer, N.O.; Guedes, P.C.; Klüsener. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

LIMA-LOPES, R. E. de; A. *A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais*. In: Meurer, J. L.; Bonini, A. e Motta-Roth, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, Anna Rachel. *A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart*. In: Meurer, J. L.; Bonini, A. e Motta-Roth, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, Irene A. *Texto & Gênero: Fronteiras*. In: Dietzsch, M. J. M. (org.) *Espaços da Linguagem na Educação*. São Paulo: Humanitas, 2005.

MARCUSCHI, Luiz A. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: Karwoski, A. M.; Gaydeczka, B.; Brito, K. S. (orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: Dionísio, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROJO, Roxane. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. In: Meurer, J. L.; Bonini, A. e Motta-Roth, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROUXEL, Annie. *Aspectos metodológicos do ensino da literatura*. In DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover-(ogs.) *Leitura de literatura na escola* – São Paulo: Parábola, 2013.