



**Letras**  
**2011**



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

**Chanceler**

Dom Dadeus Grings

**Reitor**

Joaquim Clotet

**Vice-Reitor**

Evilázio Teixeira

**Conselho Editorial**

Ana Maria Lisboa de Mello

Armando Luiz Bortolini

Augusto Buchweitz

Beatriz Regina Dorfman

Bettina Steren dos Santos

Carlos Graeff Teixeira

Clarice Beatriz de C. Sohngen

Elaine Turk Faria

Érico João Hammes

Gilberto Keller de Andrade

Helenita Rosa Franco

Jane Rita Caetano da Silveira

Jorge Luis Nicolas Audy – Presidente

Lauro Kopper Filho

Luciano Klöckner

Nédio Antonio Seminotti

Nuncia Maria S. de Constantino

**EDIPUCRS**

Jerônimo Carlos Santos Braga – Diretor

Jorge Campos da Costa – Editor-Chefe

# Enade

## Comentado

# Letras

# 2011

Marisa Magnus Smith  
Maria Eunice Moreira  
Jocelyne da Cunha Bocchese  
Organizadoras



PORTO ALEGRE · 2013

© EDIPUCRS, 2013

**CAPA:** Rodrigo Braga

**REVISÃO DE TEXTO:** DOS AUTORES

**EDITORAÇÃO ELETRÔNICA:** RODRIGO BRAGA



**EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS**

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33  
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900  
Porto Alegre – RS – Brasil  
Fone/fax: (51) 3320 3711  
E-mail: edipucrs@pucrs.br - www.pucrs.br/edipucrs

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

E56 ENADE comentado : letras 2011 [recurso eletrônico] /  
Marisa Magnus Smith, Maria Eunice Moreira, Jocelyne  
da Cunha Bocchese (organizadores). – Dados  
eletrônicos. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2013  
122 p.

ISBN 978-85-397-0301-2 (on-line)

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de Acesso: < HYPERLINK "http://www.pucrs.br/edipucrs" http://www.pucrs.br/edipucrs>

1. Ensino Superior – Brasil – Avaliação. 2. Exame Nacional de Cursos  
(Educação). 3. Letras – Ensino Superior. I. Smith, Marisa Magnus. II.  
Moreira, Maria Eunice. III. Bocchese, Jocelyne da Cunha

CDD 378.81

---

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.**

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do Código Penal), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

# CONTEÚDO

|                   |     |
|-------------------|-----|
| APRESENTAÇÃO..... | 7   |
| QUESTÃO 9.....    | 9   |
| QUESTÃO 10.....   | 11  |
| QUESTÃO 11.....   | 13  |
| QUESTÃO 12.....   | 15  |
| QUESTÃO 13.....   | 19  |
| QUESTÃO 14.....   | 21  |
| QUESTÃO 15.....   | 23  |
| QUESTÃO 16.....   | 27  |
| QUESTÃO 17.....   | 31  |
| QUESTÃO 18.....   | 33  |
| QUESTÃO 19.....   | 35  |
| QUESTÃO 20.....   | 39  |
| QUESTÃO 21.....   | 43  |
| QUESTÃO 22.....   | 45  |
| QUESTÃO 23.....   | 47  |
| QUESTÃO 24.....   | 49  |
| QUESTÃO 25.....   | 51  |
| QUESTÃO 26.....   | 55  |
| QUESTÃO 27.....   | 59  |
| QUESTÃO 28.....   | 63  |
| QUESTÃO 29.....   | 67  |
| QUESTÃO 30.....   | 69  |
| QUESTÃO 31.....   | 73  |
| QUESTÃO 32.....   | 75  |
| QUESTÃO 33.....   | 79  |
| QUESTÃO 34.....   | 83  |
| QUESTÃO 35.....   | 87  |
| QUESTÃO 36.....   | 89  |
| QUESTÃO 37.....   | 93  |
| QUESTÃO 38.....   | 97  |
| QUESTÃO 39.....   | 99  |
| QUESTÃO 40.....   | 103 |
| QUESTÃO 41.....   | 107 |

|                  |     |
|------------------|-----|
| QUESTÃO 42 ..... | 109 |
| QUESTÃO 43 ..... | 111 |
| QUESTÃO 44 ..... | 113 |
| QUESTÃO 45 ..... | 115 |

### APRESENTAÇÃO

O ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes –, parte integrante do sistema de avaliação dos cursos no Brasil, vem-se constituindo como um mecanismo eficiente para verificar o desempenho dos estudantes de graduação em nosso país. Avaliam-se pelo ENADE os conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares dos diferentes cursos, as competências e as habilidades necessárias para o aprofundamento da formação geral e profissional dos estudantes, bem como o nível de atualização dos alunos sobre a realidade brasileira e mundial. Trata-se, portanto, de avaliar especificidades da área de atuação dos futuros profissionais e também o conhecimento e a percepção destes a respeito da sociedade na qual estão inseridos e na qual irão intervir.

No caso específico de Letras, o ENADE recai sobre os objetivos dos cursos de Letras e sobre o perfil que tais cursos definem na formação de seus alunos. Procura-se preparar profissionais competentes, capazes de lidar criticamente com as diferentes variantes e modalidades linguísticas, aplicando-as adequadamente em contextos orais e escritos. Para além disso, busca-se constituir cidadãos preparados para atuar em uma sociedade heterogênea e múltipla, sujeita a sucessivas mudanças. Isso significa que, independentemente de sua escolha profissional, o egresso do curso de Letras deve conhecer em profundidade a estrutura e o funcionamento da língua em situações concretas de uso e refletir criticamente sobre temas e questões relativas a fenômenos linguísticos, literários e culturais.

A tarefa não é pequena e exige envolvimento intenso e responsável de professores e alunos no processo de aprendizagem. O professor, como agente condutor do processo educativo, oferecendo ao aluno insumos para a ampliação do conhecimento e para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias; o aluno, como agente do próprio percurso acadêmico, buscando as oportunidades formais e os inúmeros recursos disponibilizados pela Universidade e por outros parceiros para aprofundar e qualificar sua formação.

O que se conhece por “Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes” é, na prática, resultado da combinação de quatro instrumentos: uma prova, um questionário de impressões sobre a prova, um questionário de caráter socioeconômico – todos a serem respondidos pelos estudantes – e um questionário a ser preenchido pelo coordenador do curso em exame. Nesse contexto, a prova assume grande importância, devendo apresentar questões compatíveis com as exigências das Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras e com os pressupostos pedagógicos acima descritos.

Por outro lado, pelo caráter necessariamente dinâmico dos instrumentos de medida educacional, a prova oferece à Academia consistente material para análise e reflexão, das quais podem emergir contribuições para o aprimoramento do processo. Com essa compreensão, o ENADE Letras apresenta-se como um objeto de estudo dos professores e alunos da Faculdade de Letras da PUCRS.

Buscando favorecer o acesso universal às análises e reflexões sobre as questões referentes à área, a PUCRS apresenta o *e-book* ENADE Letras II, que dá seguimento à publicação eletrônica ENADE LETRAS, cuja primeira edição, lançada em 2009, analisou o ENADE Letras 2008.



A presente publicação é resultado do empenho de professores da FALE/PUCRS, os quais analisaram e comentaram, segundo sua área específica de atuação, as questões objetivas que compõem o ENADE Letras 2011.

A todos, pelo envolvimento no processo, nossos agradecimentos.

Boa leitura!

Maria Eunice Moreira,  
Diretora da Faculdade de Letras  
PUCRS

### QUESTÃO 9

Quero pedir permissão à língua portuguesa para usar duas palavras que, na verdade, são inexistentes oficialmente, quais sejam: crackudo e vacilão. Crackudo é originário do termo crack. A palavra foi recentemente criada para identificar o indivíduo que é usuário dessa droga, ou seja, crackudo nada mais é do que o consumidor do crack. Quanto a vacilão, tal palavra é originada do verbo vacilar, que significa não estar firme, cambalear, enfraquecer, oscilar. Vacilão, na linguagem popular, nada mais é do que o indivíduo que não mede as consequências dos seus atos e sempre ingressa em algo que não é bom para si e que só lhe traz malefícios ou aborrecimentos. E, em assim sendo, o crackudo é um vacilão!

Disponível em: <[www2.forumseguranca.org.br/node/22783](http://www2.forumseguranca.org.br/node/22783)>.

Acesso em: 12 ago. 2011 (com adaptações).

O sufixo [-ão] opera como uma desinência formadora de aumentativos, superlativos e agentivos em português, como indicado no exemplo apresentado no texto acima. Tem-se, também, o sufixo [-udo], que indica grande quantidade de X; em seu uso mais típico, X é igual à parte aumentada (orelhudo, narigudo, beijudo, barrigudo etc). Considerando essas informações e o texto acima, conclui-se que o vocábulo “vacilão” possui um sufixo

- 
- A. agentivo, como o que se observa em “caminhão”, e que, no caso do sufixo [-udo] em “crackudo”, ocorre a mesma motivação semântica existente em “beijudo”.
  - B. agentivo, como o que se observa em “mijão”, e que o sufixo [-udo] em “crackudo” apresenta a mesma motivação semântica existente em “orelhudo” e “narigudo”.
  - C. agentivo, assim como o vocábulo “resmungão”, e que o uso do sufixo [-udo] em “crackudo” resulta em uma formação vocabular incomum na língua portuguesa.
  - D. aumentativo, como o que se observa em “macarrão”, e que, no caso do sufixo [-udo] em “crackudo”, se observa a mesma motivação semântica existente nos vocábulos “orelhudo” e “sisudo”.
  - E. aumentativo, como o observado em “panelão”, e que, no caso do sufixo [-udo] em “crackudo”, se observa uma construção incomum na língua portuguesa, dada a produtividade baixa do referido sufixo
-

- \* **Gabarito: C**
- \* **Tipo de questão: Escolha simples, com indicação da alternativa correta**
- \* **Conteúdos avaliados: Derivação; intuição linguística**
- \* **Autora: Leda Bisol**

## COMENTÁRIO:

É uma questão interessante, mas sutil, que exige não só conhecimento detalhado de derivação mas também intuição linguística. Seu conteúdo diz respeito a uma definição de ordem semântica que envolve duas palavras em cotejo. Tais palavras são postas em paralelo no estilo de “vacilão assim como resmungão e crackudo assim como narigudo”.

O ponto delicado é o termo *agentivo*, com que se inicia a maioria das alternativas oferecidas. *Agentivo* é uma função semântica, que, no caso, manifesta-se na formação de palavras por afixação, estabelecendo uma relação entre um indivíduo ou instrumento com uma ação, isto é, entre *agente* e *ação*, a exemplo de “trabalhador” e “ventilador”.

Em “vacilão”, temos o sufixo *-ão*, como em “resmungão”. Em “crackudo”, temos o sufixo *-udo*, como em “narigudo”. Ora, o primeiro forma tanto agentivos – como em “resmungão”, quanto não agentivos – como em “panelão”, enquanto o segundo forma, em geral, não agentivos – como em “orelhudo”.

O ponto crucial é essa diferença. Mas a frase apresentada como exemplo “O crackudo é um vacilão” está a indicar que ambos estão sendo vistos como agentivos.

Semanticamente é uma questão discutível, pois “vacila-se”, em geral, por falta de condições de firmeza; trata-se, portanto, de um caso de *agente-paciente*, da mesma forma que ocorre com o adjetivo “crackudo”, a palavra nova.

É para essa sutileza semântica que chamamos atenção. Quanto à formulação, a questão está adequada, sobretudo pelo uso do exemplo citado, que funciona como condutor da interpretação esperada.

## QUESTÃO 10

“Roráima” ou “Rorâima”, como você preferir. É que, segundo os linguistas, as regras fônicas de uma palavra são regidas pela língua falada. Portanto, não há certo ou errado. Há apenas a maneira como as pessoas falam. O que se observa na língua portuguesa falada no Brasil é que sílabas tônicas que vêm antes de consoantes nasalizadas (como “m” ou “n”) também se nasalizam (aperte o seu nariz e repita a palavra cama. Sentiu os ossinhos vibrarem? É a tal nasalização). Por isso, a gente diz “câma” — o “ca” é a sílaba tônica e o “m” é nasalizado. Se a sílaba que vier antes dessa mesma consoante não for uma sílaba tônica, a pronúncia passa a ser opcional: você escolhe — “bánana” ou “bãna”. No caso de Roraima, a sílaba problemática (“ra”) é tônica e vem antes do “m”. Mas aí entra em cena o “i”, que acaba com qualquer regra. A mesma coisa acontece com o nome próprio Jaime: tem gente que nasaliza, tem gente que não. Então, fique tranquilo: se você sempre falou “Rorâima”, siga em frente — ninguém pode corrigi-lo por isso. No máximo, você vai pagar de turista se resolver dar umas voltas por lá — os moradores do estado, não adianta, são unânimes em falar “Roráima”.

Disponível em: <[http://super.abril.com.br/revista/255/materia\\_revista\\_293629.shtml?pagina=1](http://super.abril.com.br/revista/255/materia_revista_293629.shtml?pagina=1)>.

Acesso em: 12 ago. 2011 (com adaptações)

A leitura do texto nos remete à discussão sobre a pronúncia em português de palavras externas à nossa língua (Roraima tem origem indígena). Para Mattoso Câmara Jr, a nasalização da pronúncia é um processo previsível na língua e definido como assimilação, ou seja, a extensão de um ou vários movimentos articulatórios além de seus domínios originários. É o caso de uma sílaba oral que se determina pela assimilação da sílaba nasal seguinte.

A partir das informações apresentadas, avalie as afirmações que se seguem:

- I. A palavra Roraima manteve-se inalterada na pronúncia ao ser usada no português e apresenta a sua forma original (indígena) ao ser falada em nossa língua.
- II. A palavra Roraima sofre alteração da pronúncia em razão de um processo de assimilação regressiva em que a sílaba posterior contamina de nasalidade a anterior, como em cama, lama, banana no português.
- III. A palavra Roraima, em decorrência da etimologia, assume dupla possibilidade de pronúncia por motivos parecidos com o de outras palavras estrangeiras que ingressam no português.
- IV. A palavra Roraima é um substantivo próprio e, de acordo com a gramática, deve ser pronunciada exatamente igual à sua pronúncia na língua de origem.

É correto apenas o que se afirma em:

- 
- A. I.  
 B. II.  
 C. IV.  
 D. I e III.  
 E. II e III.
- 

- \* **Gabarito: E**
- \* **Tipo de questão: Escolha combinada (afirmativas II e III corretas)**
- \* **Conteúdos avaliados: Fonologia e Sociolinguística**
- \* **Autora: Cláudia Regina Brescancini**

## COMENTÁRIO:

A questão 10, corretamente respondida pela alternativa E, aborda um dos processos de assimilação em língua portuguesa, a saber, o de nasalidade. Entende-se por **assimilação** o processo pelo qual um segmento assume propriedades articulatorias do segmento que o precede (*assimilação progressiva*) ou que o segue (*assimilação regressiva*).

No português brasileiro, a assimilação regressiva de nasalidade refere-se ao processo em que a vogal é nasalizada quando seguida de uma consoante nasal, isto é, a característica de nasalidade da consoante – que articulatoriamente se define pela passagem da corrente de ar pela cavidade nasal e saída pelas fossas nasais – é “copiada” pela vogal precedente a essa consoante. Em palavras como *cama, lama, cana, pano, banha*, em que a vogal precedente à consoante nasal é tônica, não se espera variação entre os falantes nativos de nossa língua: a pronúncia da vogal tônica é nasalizada. No entanto, quando a vogal que antecede a consoante nasal for átona, a assimilação regressiva de nasalidade torna-se variável, ou seja, tanto a produção oral quanto a produção nasalizada são possíveis, como se observa em *c[a]melo* ou *c[ã]melo*; *c[a]minhão* ou *c[ã]minhão*; *b[a]nana* ou *b[ã]nana*.

A palavra em foco na questão, *Roraima*, um nome próprio de origem indígena, apresenta variação quanto à produção de sua vogal tônica (cf. *Ror[ai]ma* ou *Ror[ã]i]ma*). Enquanto alguns falantes aplicam a regra geral acima exposta, que prevê sempre a produção nasalizada (*Ror[ã]i]ma*), outros não realizam a assimilação regressiva, produzindo a vogal oral (*Ror[ai]ma*). Daí se conclui que estão corretas as afirmações II e III da questão.

A presença da vogal “i” entre a vogal tônica e a consoante nasal nesse item lexical, também presente no nome próprio *Jaime* (*J[ai]me* ou *J[ã]i]me*), só poderia ser apontada, conforme o texto introdutório da questão, como responsável por “acabar com qualquer regra” se verificássemos que essa variação também está presente em outros itens lexicais que apresentam o mesmo padrão silábico em posição tônica verificado no item *Roraima*, como *Elaine, paina, andaime, andaina* etc.

A afirmação I é negada pelas próprias informações oferecidas pelo texto, segundo as quais, no Brasil, as duas produções, oral e nasalizada, da vogal tônica da palavra *Roraima* são possíveis. A afirmação IV, por sua vez, também pode ser negada pelo texto inicial da questão, segundo o qual “as regras fônicas de uma palavra são regidas pela língua falada”, de acordo com os linguistas. Desse modo, a prescrição não poderá impedir que, na fala, regras fônicas atuem sobre itens lexicais oriundos de outras línguas.

## QUESTÃO 11



Disponível em: <<http://www.laerte.com.br/>>. Acesso em: 19 ago. 2011.

A conjunção é um fator indicativo da natureza das relações entre orações. Quando se trata de conjunções coordenadas, pode-se, então, falar não só de uma classificação sintática, mas de um valor semântico subjacente que estabelece o vínculo das orações. Dessa forma, é correto afirmar que a conjunção coordenativa presente no quadrinho

- 
- A. funciona com valor de explicação e justifica o sentido tanto da primeira quanto da segunda oração.
  - B. tem valor semântico de soma, pois agrega duas orações sem estabelecer relações semânticas entre elas.
  - C. funciona com valor adversativo nas ideias expressas na sentença e poderia ser substituída por uma conjunção dessa natureza.
  - D. funciona com valor expletivo e pode ser extraída das sentenças sem alteração no modo de conexão sintática e semântica do período.
  - E. funciona como elo conclusivo entre as ideias contidas nas orações e expressa a conclusão a que chegou um dos personagens do quadrinho.
-



- \* **Gabarito: C**
- \* **Tipo de questão: Escolha simples, com indicação da alternativa correta**
- \* **Conteúdo avaliado: Valor semântico de conjunções coordenadas**
- \* **Autora: Valéria Pinheiro Raymundo**

## COMENTÁRIO:

A questão parte da fala, vinculada a uma imagem, de um personagem de Laerte em um quadrinho – “...*uma fortuna em tecnologia e não saímos do lugar!*” – para propor ao estudante a análise do valor semântico da conjunção coordenativa presente nessa fala. A conjunção não é identificada no enunciado, o que exige do examinando a localização desse nexos e a reflexão sobre sua propriedade semântica no contexto apresentado.

Castilho (2010, p.347-355) lembra que as sentenças coordenadas podem ser construídas sem conjunção, apondo-se umas às outras, ou valer-se de conjunções. Quando há conjunções nas estruturas coordenadas, cinco tipos podem ser identificados, em princípio: aditivas (*e, nem...*), adversativas (*mas, porém...*), alternativas (*ou, ora...ora...*), explicativas (*pois, porque...*) e conclusivas (*logo, portanto...*). Além da propriedade de unir termos ou orações de mesma função sintática, as conjunções coordenativas também assumem valor semântico, de acordo com a relação entre as ideias por elas unidas.

Conforme essa visão, as aditivas servem para acrescentar informações a algo já dito. As adversativas inserem uma ideia que contraria as expectativas geradas pelo primeiro termo ou oração, estabelecendo uma oposição entre elas. As alternativas, as explicativas e as conclusivas indicam valor de alternância, de explicação e de conclusão, respectivamente, entre as orações por elas relacionadas. Ressalta-se, porém, que, dependendo do contexto em que está inserida, uma mesma conjunção pode assumir valores semânticos diferentes.

Na fala apresentada, percebe-se que a relação das ideias mediadas pela conjunção coordenativa “e” não é de adição, como mais usualmente ocorre, e sim de oposição, podendo mesmo ser utilizado, para uni-las, um nexos adversativo, como “mas”. Essa afirmação tem como base a análise do contexto, sempre mais importante do que a memorização das conjunções. É possível concluir, assim, que há uma oposição entre o pesado investimento em tecnologia (...*uma fortuna em tecnologia...*) e a situação em que se encontra o personagem (...*não saímos do lugar!*). Ou seja, seria de se esperar que o barco apresentasse um deslocamento mais ágil, **mas** (“e”) não é o que acontece.

A partir dessas considerações, conclui-se que a alternativa que apresenta a correta interpretação do valor semântico do “e” na situação proposta é a C. As demais alternativas são incorretas porque a conjunção “e” não tem valor explicativo, aditivo ou conclusivo (A, B e E) e porque retirar a conjunção do período implicaria alteração de conexão semântica (D).

## REFERÊNCIAS:

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

### QUESTÃO 12



Disponível em: <<http://www.xapeco.com.br/praca-cronada/>>. Acesso em: 19 ago. esp. 2011.

O caso acima é caracterizado na língua como rotacismo, ou seja, um processo de mudança em que se emprega o /r/ em lugar de /l/ nos vocábulos. Embora seja inadequado à norma padrão da língua, esse processo é bastante frequente em variedades de menor prestígio social. Acerca desse tema, avalie as

informações a seguir.

- I. As diferenças entre variedades da língua, como a exemplificada pelo rotacismo, não devem ser consideradas mero fator de preconceito linguístico; dado que este é um dos fatores que favorece a unidade linguística de uma comunidade.
- II. O rotacismo é bem aceito por todos os falantes e é empregado de forma ampla nos diversos grupos sociais, sendo uma das mudanças que se está generalizando no português brasileiro.
- III. O processo de rotacismo é decorrente de diferenças sociais recentes, que estão permitindo o surgimento de dialetos paralelos ao português padrão e utilizados por falantes em ascensão social.
- IV. O processo de rotacismo não é novo na língua e já ocorria no período de passagem do latim vulgar para o português, como no caso de /plicare/ > /pregar/.

É correto apenas o que se afirma apenas em



- 
- A. I e II.  
 B. I e IV.  
 C. II e III.  
 D. I, III e IV.  
 E. II, III e IV.
- 

- \* **Gabarito: B**
- \* **Tipo de questão: Escolha combinada (afirmativas I e IV corretas)**
- \* **Conteúdos avaliados: metaplasmos (rotacismo); variantes linguísticas; preconceito linguístico; formas linguísticas estigmatizadas.**
- \* **Autor: Gilberto Scarton**

## COMENTÁRIO:

O que o aluno de Letras deve saber sobre “praca cronada”, “Frorianópolis”, “rotacismo”?

Em relação ao foco da questão, deve o aluno responder a três questões básicas: o que é (rotacismo); por que ocorre; onde ocorre.

O que é rotacismo?

De acordo com o enunciado da questão, o *rotacismo* é um processo de mudança em que se emprega o /r/ em lugar do // nos vocábulos.

Por que ocorre o fenômeno?

Todo falante domina a variedade linguística de seu contexto social. Ao entrar em contato com a língua escrita, reproduz os traços da variedade falada em seu meio. E um desses traços é o rotacismo, *bastante frequente em variedades de menor prestígio social* – segundo o que está dito no enunciado da questão.

Diga-se ainda que o fenômeno possivelmente ocorre por causa da semelhança entre o /r/ e o // em termos articulatórios.

Onde o fenômeno ocorre?

O *rotacismo* é observado, hoje em dia, na fala de camadas sociais desprestigiadas. Por isso a linguagem onde ocorre é considerada *pobre, errada, feia, de gente ignorante*. E isso é preconceito. Preconceito porque, na verdade, se trata apenas de uma forma diferente de falar, o prosseguimento de uma tendência observada em textos arcaicos da língua portuguesa e também na passagem do latim vulgar para o português. Com efeito, Camões empregou *ingrês, pranta, frauta*, etc. E na passagem do latim português constata-se o mesmo fenômeno: *plaga>praia; fluxu>frouxo; blandu>brando; etc.*

O rotacismo ocorre no padrão silábico CCV (consoante + consoante + vogal): *o-bli-ga-re>o-bri-gar; pli-ca-re>pre-gar*, etc.

Explicitados os conhecimentos mínimos – elementares, obrigatórios – que um aluno de Letras deve ter relativos à questão, examinam-se agora as afirmativas.

VI) correta; dispensa comentários pelo que se viu acima; o processo de **rotacismo** não é novo; ocorreu na passagem do latim para o português;

III) falsa. O fenômeno não decorre de diferenças sociais recentes;

II) falsa. O rotacismo não é bem aceito; é estigmatizado; mais estigmatizado do que outros usos que não se ajustam à norma padrão;

I) afirmativa ambígua, no mínimo, salvo melhor juízo. A que referente se relaciona o pronome *este*? A *preconceito linguístico*? Ou a *rotacismo*? Com um certo esforço de interpretação, deve-se chegar à conclusão de que o referente é *rotacismo*. Esclarecida a ambiguidade, analise-se a afirmação das duas últimas linhas da alternativa em questão: [o rotacismo] *é um dos fatores que favorece a unidade linguística de uma comunidade*.

Para se aceitar como correta a afirmação, ela deve ser assim entendida: o que irmana, une uma comunidade linguística é a mesma língua, a mesma variedade linguística. Dito de outro modo, a língua (além dos ritos, crenças, costumes, etc.) é fator de identidade de uma comunidade, de um povo, de uma nação. Falar a mesma língua é ter o sentimento de pertencer a um mesmo povo, a uma mesma comunidade.

## REFERÊNCIAS:

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. *Educação em língua materna: a Sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.



## QUESTÃO 13

### Texto I

#### **Porquinho-da-Índia**

*Quando eu tinha seis anos*

*Ganhei um porquinho-da-índia.*

*Que dor de coração me dava*

*Por que o bichinho só queria estar debaixo do fogão!*

*Levava ele pra sala*

*Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos*

*Ele não gostava:*

*Queria era estar debaixo do fogão.*

*Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas...*

*O meu porquinho-da-índia foi minha primeira namorada.*

### Texto II

#### **Madrigal tão engraçadinho**

*Teresa, você é a coisa mais bonita que eu vi até hoje na minha vida,*

*inclusive o porquinho-da-índia que me deram quando eu tinha seis anos.*

BANDEIRA M. *Libertinagem & Estrela da manhã*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000, p. 36.

Os textos I e II

- 
- A. utilizam metalinguagem e temática do cotidiano, que são características da estética do Modernismo.
  - B. apresentam características da estética do Modernismo, presentes nos versos livres e na reescritura de textos clássicos do passado.
  - C. apresentam concepções diversas em relação à primeira namorada, porque a linguagem do texto I se aproxima da prosa, ao passo que o texto II mantém a estrutura clássica do madrigal.
  - D. estão em consonância com a estética do Modernismo, pois são construídos em versos livres e com linguagem que se aproxima da prosa, características pertinentes a esse estilo literário.
  - E. afastam-se da estética do Modernismo, pois apresentam distanciamento temporal: o eu lírico, no texto I, rememora a infância e, no texto II, foca-se no presente.
-

- \* **Gabarito: D**
- \* **Tipo de questão: Escolha simples, com indicação da alternativa correta**
- \* **Conteúdos avaliados: Estética do Modernismo em poemas de Manuel Bandeira**
- \* **Autor: Ricardo Araújo Barberena**

## COMENTÁRIO:

A alternativa (A) está errada porque no texto I e no texto II inexistem a presença de metalinguagem no que se refere à escritura de um metapoema, ou seja, um poema pautado pela reflexão sobre a própria arte poética. Quanto à utilização do cotidiano, enquanto temática, poderíamos afirmar que existe um imaginário nostálgico que remonta o cotidiano infantil (“Quando eu tinha seis anos/ Ganhei um porquinho-da-índia”). Assim sendo, a alternativa (A) aponta para duas características que verdadeiramente se presentificam no Modernismo, mas os poemas selecionados não constituem exemplos de metalinguagem.

A alternativa (B) está errada porque em nenhum dos poemas percebemos claramente a reescritura intertextual de textos clássicos do passado. A alternativa “B” é apenas em parte verdadeira no tocante à afirmação de que os poemas estão organizados em versos livres. Desse modo, apesar de associar os poemas ao Modernismo, torna-se falsa devido à inexistência de um exercício intertextual entre os textos modernos e os textos clássicos.

A alternativa (C) está errada porque o texto I não tematiza objetivamente a primeira namorada do Eu lírico, mas sim uma lembrança pueril de um animalzinho de estimação que era o companheiro nos diferentes momentos do cotidiano. Ainda quanto ao conteúdo da alternativa, evidencia-se uma afirmação errônea sobre a correspondência entre o texto II e a estrutura clássica do madrigal.

A alternativa (D) está correta porque ambos os textos estão em consonância com a estética do Modernismo (primeira parte da afirmação). Seguindo o conteúdo da afirmação, percebemos que a referência aos versos livres, enquanto organicidade estrutural dos poemas, também é verdadeira nos poemas selecionados de Manuel Bandeira. Finalmente, faz-se alusão à ocorrência de uma linguagem que se aproxima da prosa. No que se refere à hibridização entre verso e prosa, poderíamos selecionar diferentes excertos para ressaltar como é verdadeira a presença de uma “prosa lírica”: *Por que o bichinho só queria estar debaixo do fogão! / Levava ele pra sala / Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos / Ele não gostava: / Queria era estar debaixo do fogão.*

A alternativa E está errada porque os textos, de forma alguma, afastam-se da estética do Modernismo. Ambos os poemas de Manuel Bandeira são ótimas exemplificações paradigmáticas dos elementos estéticos presentes numa poética modernista (verso livre, prosa lírica, linguagem cotidiana etc).

## QUESTÃO 14

Para estudar a história literária brasileira, em vez de um critério político, deve-se adotar uma filosofia estética compreendendo-a como um valor literário. Para tal, a periodização correspondente é de natureza estilística, isto é, em lugar da divisão em períodos cronológicos ou políticos, a ordenação por estilos.

COUTINHO, A. (Org.) **Literatura brasileira**: (introdução). In: .  
**A literatura no Brasil**: introdução geral. 6. ed. São Paulo: Global, 2003, v.1, p. 132.

Nas sequências, está destacado um trecho da obra *História Concisa da Literatura Brasileira*, de Alfredo Bosi. Avalie se tanto o autor quanto o estilo literário indicados correspondem ao que Bosi trata no respectivo trecho.

- I. “Não se trata, aqui, de fechar os olhos aos evidentes defeitos de fatura que mancham a prosa do romancista: repetições abusivas, incerteza na concepção de protagonistas, uso convencional da linguagem...; trata-se de compreender o nexos de intenção e forma que os seus romances lograram estabelecer quando atingiram o social médio pelo psicológico médio (...)” **Érico Veríssimo. Pré-Modernismo.**
- II. “Sempre se salva, no foro íntimo, a dignidade última dos protagonistas, e se redimem as transações vis repondo de pé herói e heroína. Daí os enredos valerem como documento apenas indireto de um estado de coisas, no caso, o tomar corpo de uma estética burguesa e ‘realista’ das conveniências durante o Segundo Império” **José de Alencar. Romantismo.**
- III. “Teve mão de artista bastante leve para não se perder nos determinismos de raça ou de sangue que presidiriam aos enredos e estofariam as digressões dos naturalistas de estreita observância [...]” **Adolfo Caminha. Naturalismo.**
- IV. “O seu equilíbrio não era o gotheano – dos fortes e dos felizes, destinados a compor hinos de glória à natureza e ao tempo; mas o dos homens que, sensíveis à mesquinhez humana e à sorte precária do indivíduo, aceitam por fim uma e outra como herança inalienável, e fazem delas alimento de sua reflexão cotidiana” **Machado de Assis. Realismo.**

São corretas apenas as correspondências feitas em:

---

- A. I e II.
  - B. I e III.
  - C. II e IV.
  - D. I, III e IV.
  - E. II, III e IV.
- 

- \* **Gabarito: C**
- \* **Tipo de questão: Escolha combinada (afirmativas II e IV corretas)**
- \* **Conteúdo avaliado: Relação autor-estilo**
- \* **Autora: Marisa Magnus Smith**

## COMENTÁRIO:

A ideia que subjaz à questão é interessante, já que utiliza-se da voz de um terceiro – Alfredo Bosi e sua conhecida obra *História concisa da literatura brasileira* – para explorar a relação entre quatro autores, seus respectivos estilos e os períodos literários em que atuaram.

O fragmento de texto que introduz a questão, da obra *A literatura no Brasil: introdução geral*, da autoria de Afrânio Coutinho, serve, aparentemente, para justificar a periodização por estilo, e não por períodos cronológicos ou políticos. Entretanto, talvez por estar descontextualizado, seu sentido permanece vago e obscuro: se a defesa uma “filosofia estética” corresponde às ideias de “natureza política” e “ordenação por estilos”, a menção a um “critério político” apenas parcialmente combina com a crítica a uma “divisão em períodos cronológicos ou políticos”.

Ademais, esse excerto, por estar em destaque, já que inicia a questão, induz o aluno comprometido na busca da resposta mais adequada a procurar, nos excertos I a IV, traços de uma “ordenação por estilos” e a considerar incorreta uma possível conotação de “períodos políticos” – o que só atrapalha a resolução da questão. Nada agregando a essa resolução, esse fragmento poderia ser eliminado em benefício da clareza e da concisão.

Já o enunciado, propriamente, demanda que o estudante examine a associação entre o autor, o período (aqui entendido por “estilo”) e o respectivo comentário de Bosi presentes em cada um dos itens I a IV. Feita essa análise, conclui-se que os comentários e os períodos apresentados em II e IV se aplicam aos respectivos autores, Alencar e Machado, estando, pois, corretos.

Uma ressalva pode ser feita quanto ao conteúdo do comentário II, que se refere mais aos enredos das obras de Alencar do que propriamente a seu estilo. Além disso, o segundo período do comentário, ao mencionar que os enredos valem como “documento apenas indireto de um estado de coisas, no caso, o tomar corpo de uma estética burguesa e realista das conveniências durante o Segundo Império”, pode ser associado àquela periodização “política” rejeitada por Coutinho no texto introdutório, confundindo mais uma vez o aluno.

Quanto aos comentários I e II, incorretos, requerem do estudante um conhecimento detalhado das obras de Érico Verissimo e José de Alencar, não condizente com a formação oferecida em nível de graduação.

## QUESTÃO 15

Qual é a primeira coisa que você faz quando entra na Internet? Checa seu e-mail, dá uma olhadinha no Twitter, confere as atualizações dos seus contatos no Orkut ou no Facebook? Há diversos estudos comprovando que interagir com outras pessoas, principalmente com amigos, é o que mais fazemos na Internet. Só o Facebook já tem mais de 500 milhões de usuários, que, juntos, passam 700 bilhões de minutos por mês conectados ao site — que chegou a superar o Google em número de acessos diários. (...) e está transformando nossas relações: tornou muito mais fácil manter contato com os amigos e conhecer gente nova. Mas será que as amizades online não fazem com que as pessoas acabem se isolando e tenham menos amigos offline, “de verdade”? Essa tese, geralmente citada nos debates sobre o assunto, foi criada em 1995 pelo sociólogo americano Robert Putnam. E provavelmente está errada. Uma pesquisa feita pela Universidade de Toronto constatou que a Internet faz você ter mais amigos — dentro e fora da rede. Durante a década passada, período de surgimento e ascensão dos sites de rede social, o número médio de amizades das pessoas cresceu. E os chamados heavy users, que passam mais tempo na Internet, foram os que ganharam mais amigos no mundo real — 38% mais. Já quem não usava a Internet ampliou suas amizades em apenas 4,6%.

Como a Internet está mudando a amizade. **Superinteressante**, n. 288, fev./ 2011 (com adaptações).

No texto, o trecho entre parênteses foi suprimido. Assinale a opção que contém uma frase que completa coerentemente o período em que o trecho omitido estava inserido.

- 
- A. A Internet é a ferramenta mais poderosa já inventada no que diz respeito à amizade
  - B. A Internet garante que as diferenças de caráter ou as dificuldades interpessoais sejam “obscurecidas” pelo anonimato e pela cumplicidade recíproca
  - C. A Internet faz com que você “consiga desacelerar o processo, mas não salva as relações”, acredita o antropólogo Robin Dunbar
  - D. A Internet raramente cria amizades do zero — na maior parte dos casos, ela funciona como potencializadora de relações que já haviam se insinuado na vida real
  - E. A Internet inova (e é uma enorme inovação, diga-se de passagem) quando torna realidade a “cauda longa”, que é a capacidade de elevar ao infinito as possibilidades de interação
-



- \* **Gabarito: A**
- \* **Tipo de questão: Escolha simples, com indicação da alternativa correta**
- \* **Conteúdos avaliados: Compreensão de texto; percepção da estrutura do texto; coesão e coerência**
- \* **Autora: Heloísa Orsi Koch Delgado**

## COMENTÁRIO:

O segmento de texto escolhido para fundamentar a questão 15 aborda, de maneira sucinta, a transformação que a internet, mais precisamente as redes sociais, está causando nos relacionamentos, principalmente no que se refere à amizade. Esse tema é, sem dúvida, relevante, e questões como a noção de privacidade e o potencial infinito de compartilhamento de informações estão sendo discutidos por pesquisadores de diversas áreas no mundo, merecendo reflexão no momento em que fazemos uso das redes sociais para compartilhar experiências e vivências com amigos do mundo virtual.

A rede social *Facebook*, citada no trecho, tornou-se um fenômeno social, cultural e econômico, com mais de 800 milhões de usuários (só no Brasil, 36 milhões). Seu crescimento pode torná-la a empresa mais importante da internet, de acordo com dados recentes (Revista *Época*, fevereiro de 2012). De acordo com a revista, o criador do *Facebook*, o americano Mark Zuckerberg, vem ajudando a moldar uma geração inteira, que ficou conhecida como “posto, logo existo”, e parece incapaz de usufruir um momento privado sem a antecipação do prazer de compartilhá-lo *on-line*.

Isso posto, passemos à discussão do enunciado e das alternativas que envolvem a questão.

O enunciado pede a indicação da alternativa que contém uma frase que corresponda de modo coerente ao segmento retirado do texto. Com relação ao conteúdo, parece-me que as frases das alternativas (A) e (E) poderiam ser adequadas, mas apresentam limitações (discussão a seguir). Ainda assim, escolheria a alternativa (A) como opção correta. Vejamos a seguir:

O fato de a internet (redes sociais) ser uma ferramenta de relacionamentos inovadora torna-a potencialmente poderosa. Os resultados da pesquisa referida no texto, feita na Universidade de Toronto, mostraram que os usuários ligados nas redes sociais fizeram mais amigos fora da rede do que aqueles menos frequentes, dados que indicam, sem dúvida, uma transformação no modo como as pessoas estão interagindo na atualidade. Entretanto, para sustentar a ideia de que a internet é a **mais** poderosa, o texto deveria ter apresentado detalhes da pesquisa como, por exemplo, o número de usuários no mundo e a qualidade das amizades que foram feitas dentro e fora da rede. O texto não deixa explícito o poder absoluto da internet – tema que deve ser estudado com mais profundidade, para defender com maior precisão a afirmativa de que a internet é realmente a ferramenta **mais** poderosa para fazermos amigos.

A alternativa (E) também apresenta ideias que condizem com o texto: a) a inovação que a internet nos traz e b) a capacidade de infinitas possibilidades de interação e comunicação que nos proporciona. Porém, a frase é longa: se menos palavras fossem utilizadas como, por exemplo, *a internet inova e está transformando as nossas relações*, produziria um efeito mais positivo no leitor.

Vale outra observação: o segmento em parênteses *e é uma enorme inovação, diga-se de passagem* apresenta uma linguagem informal que, a priori, não condiz com um exame formal e, além disso, expressa uma opinião, que não deveria estar inserida na estrutura de uma opção de resposta.

A alternativa (B) não é correta, pois apresenta uma ideia oposta à do texto. Sabe-se que as redes sociais podem ser perigosas se não as usarmos com cautela e que, de fato, podem ser uma ferramenta mediadora (e anônima) de mentes agressivas e doentias. Existem inúmeros casos de usuários que “caíram na armadilha” de alguém que não conheciam e parecia legal por expor informações pessoais confidenciais, não tomando precauções de segurança necessárias, tais como a filtragem de informações e de fotos a serem publicadas nesse tipo de ambiente.

A alternativa (C) também não corresponde à mensagem veiculada no texto. Este trata da aceleração do processo das relações sociais, não se referindo a qualquer desaceleração nesse processo. Se as relações de amizade cresceram com o uso da internet, por que precisariam ser salvas?

A alternativa (D) também não está correta. O texto não faz menção à quantidade de amizades estabelecidas a partir do meio virtual (que partiram do zero) e nem ao número de relações que se estreitaram (que se potencializaram) na vida real. Embora o trecho cite o percentual de 38% de amizades feitas no mundo real através das redes sociais, não explicita a quantidade de usuários que foram analisados, por exemplo. Esse número pode não ser significativo, se considerarmos todo o universo de usuários das redes sociais.

Dessa forma, conclui-se que a invasão da tecnologia em nossas vidas pode ser potencialmente benéfica quando a utilizarmos com bom senso tanto na vida pessoal quanto profissional. As redes sociais podem contribuir para a construção de uma rede de relacionamentos interessantes e para o resgate de amigos distantes física e temporalmente. O principal é sabermos utilizá-las com cautela, para não expormos questões íntimas e confidenciais de nossas vidas. Há muita divulgação impressa e digital sobre isso. Basta ficarmos ligados.

## REFERÊNCIA:

FERRARI, Bruno. Ele sabe tudo sobre você. Revista *ÉPOCA*, n. 716, fevereiro de 2012.



## QUESTÃO 16

Considere a obra **Miguilim**, de Guimarães Rosa, da qual se extraiu o seguinte fragmento:

Tio Terêz deu a Miguilim a cabacinha formosa, entrelaçada em cipós. Todos eram bons para ele, todos do Mutum. O doutor chegou: — “Miguilim, você está aprontado? Está animoso?” Miguilim abraçava todos, um por um, dizia adeus até aos cachorros, ao Papaco-o-paco, ao gato Sossõe, que lambia as mãozinhas se asseando. Beijou a mão da mãe do Grivo. — “Dá lembrança ao seu Aristeu... Dá lembrança ao seu Deográcias...” Estava abraçado com Mãe. Podiam sair.

ROSA, J.G. *Manuelzão e Miguilim: duas novelas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964, p. 103 (com adaptações).

Considerando o fragmento acima, assinale a opção que apresenta excerto referente à obra *Miguilim*.

- A. O outro reino, em que se esconde, ou se procura o Menino, é requintado, interiorista, respira mistério, levita na intemporalidade, mora ou pervaga numa estranha mansão (...) Trata-se, é bem de ver, da recorrência de uma primeira contemplação inefável de categoria intimista.

LISBOA, H. O motivo infantil na obra de Guimarães Rosa. In: **Guimarães Rosa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL 1983, p. 178.

- B. O deslocamento espacial é o rito de passagem — ‘o atravessar o bosque’—, que se dá no meio do percurso entre as duas aldeias, separadas pela imprevisibilidade do ‘quase’: uma outra e quase igualzinha aldeia.

MOTTA, S. V. **O engenho da narrativa e sua árvore genealógica**: das origens a Graciliano Ramos e Guimarães Rosa. São Paulo: UNESP, 2006. p. 466.

- C. O Menino é uma criança qualquer a brincar com o seu macaquinho e é uma espécie de criança mítica, através de quem tudo se ordena, tudo se corresponde, tudo se completa.

NUNES, B. O amor na obra de Guimarães Rosa. In: **Guimarães Rosa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1983, p. 162.

- D. Ao drama de ordem pessoal e à tragédia inelutável, segue-se o conflito com a força maior, representada pelo domínio paterno contra o qual se insurge o menino, ferido nos brios. A represália do pai é tremenda.

LISBOA, H. O motivo infantil na obra de Guimarães Rosa. In: **Guimarães Rosa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1983, p. 175.

- E. (...) impregnado pela religiosidade da mãe e pela aura mística dos ‘milagres’, a solução do conto conduz para a leitura fácil de se explicar pela fé a tragédia que não se atina com a razão.

MOTTA, S. V. **O engenho da narrativa e sua árvore genealógica**: das origens a Graciliano Ramos e Guimarães Rosa. São Paulo: UNESP, 2006, p. 449.

- 
- \* **Gabarito: D**
  - \* **Tipo de questão: Escolha simples, com indicação da alternativa correta**
  - \* **Conteúdo avaliado: O tema da infância em Guimarães Rosa**
  - \* **Autora: Ana Maria Lisboa de Mello**

## COMENTÁRIO:

A resolução desta questão, centrada na temática infantil em Guimarães Rosa, pressupõe que o estudante tenha lido diferentes obras deste autor, tenha realizado uma profunda reflexão crítica e, sobretudo, tenha retido na memória detalhes de cada uma das narrativas mencionadas. Mais especificamente, o estudante deveria, além de conhecer bem a narrativa “Campo Geral”, uma das novelas do livro *Corpo de Baile* – para associá-la ao excerto de Henriqueta Lisboa –, estar familiarizado com os contos “Nenhum, Nenhuma”, “Os Cimos”, “A menina de lá”, de *Primeiras Estórias*, e “Fita verde no cabelo”, de *Ave, Palavra*.

Cada alternativa é constituída por um fragmento retirado de textos de especialistas, que fazem referências a diferentes componentes narrativos da obra de Rosa, tais como espaço, tempo, personagens, acontecimentos e categoria narrativa. Em alguns casos, essas referências são genéricas (*é uma espécie de criança mítica, através de quem tudo se ordena, tudo se corresponde, tudo se completa* (C) – de onde nos vem a pergunta : será que apenas uma das personagens infantis de Rosa pode ser assim caracterizada? ; em outros, ambíguas (*Trata-se, a bem de ver, da recorrência de uma primeira contemplação infável de categoria intimista* – A) – perguntamos: fala-se, aqui, do personagem, ou do narrador?.

Além disso, os fragmentos são complexos em forma, pela linguagem sofisticada, e em conteúdo, pelas abstrações, e representam o olhar crítico do especialista – que deve ser interpretado pelo examinando e então associado às narrativas de Guimarães Rosa.

Mesmo supondo um estudante de Letras diferenciado, que se destaque como leitor qualificado da obra de Rosa, é bastante improvável que ele lembre, por exemplo, que no conto «Os Cimos», o menino que viajou com o Tio carregava um macaquinho de pano com ele, tal como alude a alternativa C.

À luz dos pressupostos que orientam a elaboração de itens objetivos, trata-se, pois, de uma questão sofrível, já que exige dos alunos a memória de detalhes das narrativas (que talvez a maioria dos professores de graduação tampouco lembrem), em detrimento de competências e habilidades compatíveis com o esperado para um estudante de Letras. Ademais, sabe-se que questões com nível de dificuldade muito elevado são pouco produtivas em termos avaliativos, uma vez que colocam todos os examinandos no mesmo nível: o de adesão à tentativa de acerto casual.

Na sequência, apresentamos um breve comentário sobre o conteúdo de cada alternativa, na ordem em que se encontram.

A) Incorreta. O comentário refere-se ao conto “Nenhum, Nenhuma”, do livro *Primeiras Estórias*, cuja personagem principal é chamada simplesmente de Menino. A narrativa, em primeira pessoa, caracteriza-se por uma indefinição espaço-temporal, com um narrador que tenta compreender uma experiência do passado. Quando era Menino, hospedou-se, por um tempo, em uma casa de fazenda e ali testemunhou a separação e o sofrimento de dois jovens que se amavam – o Moço e a Moça.

B) Incorreta. Trata-se de uma alusão ao conto “Fita verde no cabelo”, do livro *Ave, Palavra*. No conto, uma menina recebeu de sua mãe a tarefa de visitar sua avó em outra aldeia. Ela precisou atravessar um bosque com “um cesto e um pote”: um pote com doce em calda, para a sua avó, e o cesto vazio para colher framboesas. De acordo com o narrador, a aldeia da menina era quase igualzinha à aldeia de sua avó.

C) Incorreta. O excerto refere-se à criança do conto “Os Cimos”, de *Primeiras Estórias*. Trata-se de um menino que viajou com o Tio para uma cidade grande, para ser afastado da mãe que estava muito doente. Ele levou consigo o seu brinquedo preferido: “um bonequinho macaquinho, de calças pardas e chapéu vermelho, alta pluma”.

D) Correta. Esse item refere-se à narrativa “Campo Geral”, uma das novelas do livro *Corpo de Baile*. Após a morte do menino Dito, causada por tétano, a família de Miguilim recebeu a visita de Liovaldo, o filho mais velho, que morava longe. Durante essa estada, Liovaldo maltrata o humilde menino Grivo, que vivia ali perto, debochando, cuspiendo e batendo nele sem motivo, por pura maldade. Revoltado com a atitude do irmão, Miguilim toma partido de Grivo e, mesmo sendo menor, derruba o agressor e esmurra-o. O pai, que chega correndo para ver o que acontecia, fica indignado com Miguilim, seu filho menor, e bate muito nele, injustamente. A “tragédia inelutável” é, para Miguilim, a morte do irmão Dito, a quem era muito apegado; logo em seguida vem o enfrentamento do pai rude, dominador e injusto. Essa sequência de acontecimentos é compatível com o comentário de Henriqueta Lisboa.

E) Incorreta. O fragmento diz respeito ao conto “A menina de lá”, do livro *Primeiras Estórias*, que narra a história da personagem Nhinhinha, uma menina contemplativa, com poder de realizar milagres: “o que ela queria, que falava, súbito acontecia”. Sua mãe era muito religiosa.



## QUESTÃO 17

Nos textos comuns, não literários, o autor seleciona e combina as palavras geralmente pela sua significação. Na elaboração do texto literário, ocorre uma outra operação, tão importante quanto a primeira: a seleção e a combinação de palavras se fazem muitas vezes por parentesco sonoro. Por isso se diz que o discurso literário é um discurso específico, em que a seleção e a combinação das palavras se fazem não apenas pela significação, mas também por outros critérios, um dos quais, o sonoro. Como resultado, o texto literário adquire certo grau de tensão ou ambiguidade, produzindo mais de um sentido. Daí a plurissignificação do texto literário.

GOLDSTEIN, N. **Versos, sons, ritmos**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1988, p. 5.

Os símbolos, as metáforas e outras figuras estilísticas, as inversões, os paralelismos e as repetições constituem outros tantos meios de o escritor transformar a linguagem usual em linguagem literária.

AGUIAR E SILVA, V. M. **Teoria da literatura**. 3. ed. Coimbra: Almedina, 1979, p.58  
(com adaptações).

Tomando como referência os textos acima, avalie as afirmações que se seguem.

- I. A plurissignificação de um texto literário é construída pela combinação de elementos que vão além da significação das palavras que o compõem.
- II. A construção do texto literário envolve um processo de seleção e combinação de palavras baseados, necessariamente, no uso de metáforas.
- III. A ambiguidade do texto literário resulta de um processo de seleção e combinação de palavras.
- IV. O texto literário se diferencia do não literário por não depender de significação, mas, sim, de outros recursos no processo de seleção e combinação das palavras.

É correto apenas o que se afirma em

- 
- A. I e II.
  - B. I e III.
  - C. II e IV
  - D. I, III e IV.
  - E. II, III e IV.
-



- \* **Gabarito: B**
- \* **Tipo de questão: Escolha combinada (afirmativas I e III corretas)**
- \* **Conteúdos avaliados: Compreensão de texto; diferenças entre os discursos literário e não literário**
- \* **Autora: Marisa Magnus Smith**

## COMENTÁRIO:

Ainda que tenha como apoio dois excertos que tratam de características do discurso literário, a questão não exige conhecimento específico de Literatura, podendo ser resolvida com leitura atenta, conforme se demonstra a seguir.

No texto de Goldstein, as informações-chave são:

1. *Texto comum* = seleção e combinação de palavras pela sua significação;
2. *Texto literário* = outra operação; seleção e combinação de palavras por parentesco sonoro.
3. *Resultado* = certo grau de tensão ou ambiguidade, mais de um sentido; plurissignificação.

Já o fragmento de Aguiar e Silva chama atenção para:

4. *Meios de transformar a linguagem usual em linguagem literária* = símbolos, metáforas e outras figuras estilísticas, inversões, paralelismos e repetições.
5. Esses são “outros tantos” dentre os meios para operar essa transformação.

Analisando as afirmativas, pode-se constatar que:

A afirmativa I está correta, pois seu conteúdo retoma as ideias 1, 2 e 3, presentes no primeiro fragmento.

A afirmativa II está incorreta, pois, conforme o segundo fragmento (item 4), as metáforas são apenas um dos recursos utilizados no discurso literário.

Quanto à afirmativa III, há alguma controvérsia. Se compararmos seu conteúdo: “*A ambiguidade do texto literário resulta de um processo de seleção e combinação de palavras*” com o conteúdo do texto sintetizado nos itens 1, 2 e 3, concluiremos que qualquer texto, literário ou não literário, se faz por meio de seleção e combinação de palavras. Para a afirmação referir-se especificamente à ambiguidade no discurso literário, deveria sugerir “parentesco ou critério sonoro” como condição. Portanto, o examinando chega à alternativa (B) por eliminação, já que a combinação (I e III) é a mais plausível.

A afirmativa IV está incorreta. O primeiro fragmento não diz que o texto literário prescinde da significação das palavras, e sim que nele ocorre “uma outra operação, tão importante quanto a primeira”, e que “a seleção e a combinação das palavras se fazem não apenas pela significação, mas também por outros critérios, um dos quais, o sonoro.”

## QUESTÃO 18

### Texto I

[...] na leitura — e essa é a primeira reflexão que quero fazer — de qualquer obra literária, de qualquer texto que tenha por base a intensificação de valores — daquilo que chamamos de uma ou outra maneira aproximada de valores literários —, existe sempre, como dizia o grande crítico canadense recentemente falecido, Northrop Frye, a necessidade de conhecimento de duas linguagens. Segundo ele, na leitura de qualquer poema, “é preciso conhecer duas linguagens: a língua em que o poeta está escrevendo e a linguagem da própria poesia”.

[...] a literatura nunca é apenas literatura; o que lemos como literatura é sempre mais — é História, Psicologia, Sociologia. Há sempre mais que literatura na literatura. No entanto, esses elementos ou níveis de representação da realidade são dados na literatura pela literatura, pela eficácia da linguagem literária.

### Texto II

Fatores linguísticos, culturais, ideológicos, por exemplo, contribuem para modular a relação do leitor com o texto, num arco extenso que pode ir desde a rejeição ou incompreensão mais absoluta até a adesão incondicional. Também conta a familiaridade que o leitor tem com o gênero literário, que igualmente pode regular o grau de exigência e de ingenuidade, de afastamento ou aproximação.

Considerando os textos acima, é correto afirmar que os professores:

- 
- A. devem privilegiar, no ensino médio, o estudo de obras da literatura brasileira e portuguesa, a fim de preparar os alunos para o ingresso profissional na universidade.
  - B. devem adotar, no ensino médio, metodologias que privilegiam a história da literatura, porque elas incorporam contextos socioculturais que favorecem a compreensão da linguagem literária.
  - C. devem privilegiar o estudo de obras que se ajustam às necessidades programáticas tanto da Língua Portuguesa quanto das demais disciplinas da estrutura curricular, enfatizando a função didático-pedagógica da literatura e de outros códigos e linguagens.
  - D. devem buscar a adequação de obras literárias a serem lidas, tomando como referência a idade dos alunos, a motivação e, ainda, o conteúdo programático a ser ministrado, favorecendo a interação entre língua e literatura.
  - E. devem adotar metodologias que privilegiam o contato direto com o texto literário e reflexões acerca das relações que o texto estabelece com outras áreas do conhecimento e com outros códigos e linguagens.
-

- \* **Gabarito: E**
- \* **Tipo de questão: Escolha simples, com indicação da alternativa correta.**
- \* **Conteúdo avaliado: A leitura da literatura.**
- \* **Autora: Maria Tereza Amodeo**

## COMENTÁRIO:

As alternativas incorretas são A, B, C e D, pelas razões que seguem:

1. Apresenta referências ao ensino médio, às literaturas brasileira e portuguesa e à vinculação da leitura da literatura ao ingresso da universidade – ideias não mencionadas, nem mesmo sugeridas nos textos I e II.
2. Do mesmo modo, esta alternativa faz referência ao ensino médio. Além disso, nenhuma das citações vincula metodologia de ensino à história da literatura, por incorporarem contextos culturais – que não têm necessariamente a função de favorecer a compreensão da linguagem literária.
3. Apesar de o Texto I ressaltar o caráter interdisciplinar da literatura, não há qualquer reflexão acerca da vinculação entre estudo de obras literárias e programas de ensino das diferentes disciplinas, muito menos em relação ao caráter didático-pedagógico da literatura, o que se contrapõe à sua especificidade, já que se trata de arte.
4. Embora as considerações presentes na alternativa D possam ser relevantes no que diz respeito à metodologia de ensino da literatura – a relação entre idade dos estudantes, programas e obras literárias –, os textos apresentados não fazem menção a essa questão.

Analisando a alternativa correta (E), observa-se que a ideia de que as metodologias de ensino devam privilegiar o contato com os textos literários, propriamente ditos, encontra ressonância na reflexão do texto I, de que é por meio da “leitura” que se toma conhecimento do literário, daquela realidade que o texto constrói. Além disso, esta alternativa retoma a proposição do texto I, de que “a literatura é sempre mais” que ela mesma, estabelecendo, assim, “relações com outras áreas do conhecimento e com outros códigos e linguagens – ideia também sugerida no texto II, que relaciona o texto literário a “fatores linguísticos, culturais, ideológicos”.

### QUESTÃO 19

No meio do meu descanso, toca o telefone: “Boa tarde, senhor. Aqui é da Mega Plus International, que, por sua boa relação como cliente, vai estar disponibilizando, totalmente grátis, sem nenhum custo adicional, o Ultra Mega Plus Card, com todas as vantagens do programa especial Mega Plus Services. Vai estar também oferecendo...” Pronto, já me perdi no gerúndio desnecessário dela. Respondo: “Obrigado pela oferta, mas não vou estar querendo, já tenho outro” “Mas, senhor...”, insiste a atendente, “que vantagens o seu cartão já oferece?” Respondo: “Não oferece vantagem nenhuma, mas o que rola entre a gente é uma relação sem interesse, é só amor mesmo...sabe aquele não querer mais que bem querer de Camões. A atendente de telemarketing se despede, mas não sem antes rir do outro lado da linha.

Disponível em: <[www.sacodefilo.com](http://www.sacodefilo.com)>. Acesso em: 03 ago. 2011( com adaptações).

Em casos como o do texto acima, o uso do gerúndio constitui mais o que a descrição tradicional chamaria de vício de linguagem do que propriamente uso incorreto do ponto de vista da norma padrão. Dessa forma, esse uso fere mais aspectos estilísticos que estruturais da norma. Nessa perspectiva, assinale a opção em que o enunciado apresenta o mesmo tipo de inadequação linguística.

- 
- A. O Mário, ele vive dizendo que não gosta de ir ao cinema.
  - B. Você sabe que tenho ainda todas as tuas anotações do caso.
  - C. Eu, naquele momento de susto, se senti confuso e atordoado.
  - D. Pediu para que seja visto o caso com maior atenção possível.
  - E. A vítima do estupro deu queixas na delegacia de sua cidade.

- 
- \* **Gabarito: A**
  - \* **Tipo de questão: Escolha simples, com indicação da alternativa correta**
  - \* **Conteúdos avaliados: Norma padrão; vícios de linguagem; pleonismo; uso do gerúndio**
  - \* **Autora: Marisa Magnus Smith**

## COMENTÁRIO:

O texto introdutório da questão apresenta uma fala característica de operadores de *telemarketing*, na qual se observa o uso abusivo de locuções verbais gerundiais, tais como “vai estar disponibilizando”, “Vai estar oferecendo”. O enunciado refere que a tradição gramatical considera esse uso como um vício de linguagem, ou seja, algo que “fere mais aspectos estilísticos que estruturais da norma”, e solicita a indicação, dentre as alternativas, de caso semelhante.

Inicialmente, é interessante lembrar que as locuções verbais formadas por “estar” + gerúndio do verbo principal são um recurso legítimo que a língua oferece a seus usuários, constituindo nuance de sentido – entendida como “aspecto verbal” – bastante útil. É significativa a diferença entre dizer-se, por exemplo, “Chegarei pelas 18h” e “Devo estar chegando pelas 18h” (esta última ideia usada, parece, por analogia à locução muito utilizada “Estou chegando”). A combinação do gerúndio com o verbo “ir”, entretanto, parece menos aceitável, talvez pelo conflito semântico entre a assertividade do “ir” (vou) e a ideia de continuidade expressa pelo gerúndio, talvez pela estranheza entre a ideia de movimento futuro que o “ir” carrega e a conotação de permanência que o “estar” apresenta. A estrutura, ainda assim, está prevista no sistema da língua, daí os gramáticos não a considerarem, nas condições descritas, um erro, e sim um desvio estilístico, ou “vício de linguagem”.

Mas a questão 19 não se presta apenas para testar a familiaridade do estudante com o tema “vício de linguagem”. Diríamos mesmo que o objetivo maior é o de avaliar sua capacidade de identificar as infrações à norma padrão presentes nas demais alternativas.

Analisando essas alternativas, encontramos os seguintes problemas:

B) falta de paralelismo entre as pessoas do discurso: “você” (terceira) e “tuas” (segunda);

C) idem: “eu” (primeira) e “se” (terceira);

D) uso inadequado da terceira pessoa do singular do presente do subjuntivo do verbo “ser” – “seje” (erro muito frequente na fala, principalmente) por “seja”; regência inadequada do verbo “parecer”, que dispensa a preposição “para”; falta do artigo “a” no sintagma nominal “maior atenção possível”, exigido pela dupla qualificação do substantivo “atenção”;

E) problema de grafia em “estrupe”, muito comum, em decorrência da dificuldade de pronúncia da forma correta “estupro”; plural inadequado para a expressão “dar queixa”.

Finalmente, analisemos a frase da alternativa (A), que apresenta um sujeito pleonástico (“O Mário” / “ele”).

Sintetizando, entende-se por *pleonasm* a repetição de palavras ou expressões em um enunciado, geralmente com o propósito de enfatizar uma ideia. Dependendo do efeito que provoca, um pleonasm pode prejudicar ou qualificar o enunciado. Exemplos clássicos do primeiro caso são expressões como “subi para cima”, “mas porém”, “se caso” – estes são chamados “pleonasmos viciosos”. Mas os pleonasmos podem também constituir proveitosos recursos de estilo, sendo utilizados por poetas e prosadores através dos tempos. Um conhecido exemplo é o verso de Bilac: “Pois só quem ama pode ter **ouvido** capaz de **ouvir** e entender estrelas” (Soneto XIII da obra *Via-Láctea*). Também neste versos de Vinicius se observa o uso pleonástico da conjunção “e”, mais conhecido como polissíndeto: “**E** o olhar estaria ansioso esperando / **e** a cabeça ao sabor da mágoa balançado / **e** o coração fugindo **e** o coração voltando / **e** os minutos passando **e** os minutos passando...” (Vinicius de Moraes, *O olhar para trás*).

No caso da frase de (A), ocorre o que se conhece por “pleonasm de função”: neste caso, a função sujeito é exercida por duas palavras (“Mário” e “ele”).

A questão é inteligente e apresenta boa relação custo-benefício, pois parte de um fenômeno atual (o “gerundismo”), demanda leitura atenta e aplicação de um saber (erro x vício de linguagem) a outras situações, avalia conhecimentos gramaticais (ortografia, regência, flexão verbal, paralelismo de pessoa) e o estatuto do pleonasm de função.

Por outro lado, é de se lamentar a repetição do conteúdo **paralelismo de pessoa** (presente em B e C), pelo qual se perdeu a oportunidade de avaliar outra(s) das inúmeras infrações à norma padrão que um estudante de Letras deve saber identificar – inclusive mais importantes do que essa.

Quanto à formulação do enunciado, esse poderia ser mais direto e claro. Observa-se, sobretudo, inadequação e ambiguidade na frase iniciada por “Dessa forma”.

## REFERÊNCIAS:

BILAC, Olavo. *Os melhores poemas*. 2.ed. São Paulo: Global, 1991.

MORAES, Vinicius. *Poesia completa e prosa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974



### QUESTÃO 20

*De ordinário, quando se diz que certo termo deve concordar com outro, tem-se em vista a forma gramatical do termo de referência. Dúzia, povo, embora exprimam pluralidade e multidão de seres, consideram-se, por causa da forma, como nomes no singular. Há, contudo, condições em que se despreza o critério da forma e, atendendo apenas à ideia representada pela palavra, se faz a concordância com aquilo que se tem em mente. Consiste a sínese em fazer a concordância de uma palavra não diretamente com outra palavra, mas com a ideia que esta última sugere.*

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1971 (com adaptações).

A definição extraída de Said Ali, reproduzida acima, apresenta uma figura de sintaxe, a sínese, identificada, na maioria das vezes, em variantes mais populares da língua. Assinale a opção que apresenta um exemplo desse tipo de fenômeno sintático.

- 
- A. A maioria dos porcos ainda estava sendo recolhidos naquela hora.
  - B. B) Ao pobre homem mesquinho, basta-lhe um burrico e uma cangalha.
  - C. C) Chegaram o pai, a irmã e o cunhado com uma pressa que assustava.
  - D. D) Pretendia implantar um monopólio exclusivo de café e tabaco na região.
  - E. E) No fundo, a multidão se consolava. Para isso, pensavam em nós mesmos.

- 
- \* **Gabarito: E**
  - \* **Tipo de questão: Escolha simples, com indicação da alternativa correta**
  - \* **Conteúdo avaliado: Sintaxe de concordância; concordância ideológica (sínese/silepse).**
  - \* **Autores: Antônio Dalpico e Gilberto Scarton**

### COMENTÁRIO:

Há três tipos de concordância facilmente distinguíveis em língua portuguesa: concordância gramatical ou lógica; concordância por atração ou influência; e concordância ideológica (silepse ou sínese).

A *concordância gramatical* ou *lógica* é aquela que se estabelece entre o verbo e a forma do(s) núcleo(s) do sujeito (concordância verbal); e entre o substantivo e seus determinantes (concordância nominal). É o tipo de concordância que segue a regra geral: na verbal, o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa; na nominal, os modificadores/determinantes (artigo, numeral, adjetivo, pronome) concordam com o substantivo em gênero e número.



Exemplos:

1. Verbal – *A apreensão e o pânico apertaram-lhe* a garganta.

O verbo “apertaram” concorda com o sujeito composto “a apreensão e o pânico” em número e pessoa.

2. Nominal – *Usava barba e cabelo compridos*.

O adjetivo “compridos” concorda com os substantivos “barba e cabelo”. Note-se que, havendo substantivos de gêneros diferentes, a concordância se faz no masculino plural.

A *concordância por atração* ou *influência* é a que se estabelece com apenas um núcleo de um sujeito composto ou com outro elemento que não seja o núcleo (na concordância verbal); ou com apenas um núcleo do substantivo composto (na concordância nominal).

Exemplos:

1. Verbal – *Apertou-lhe* a garganta *a apreensão* e o pânico.

– O verbo “apertou” está no singular por concordar com o termo mais próximo do sujeito composto, “a apreensão”.

2. Nominal – *Usava* barba e *cabelo comprido*.

– O adjetivo “comprido” está no singular (masculino) por concordar com o termo mais próximo, “cabelo”.

A *concordância ideológica* (sínese ou silepse) é a concordância que se dá com a ideia que a palavra nuclear sugere, e não com a forma gramatical desta.

A *sínese*, referida na questão em comento, mais comumente denominada de silepse, atém-se mais ao sentido do que ao rigor gramatical; é, portanto, uma construção sintática em que se privilegia o sentido em detrimento da forma. Apresenta-se através de três estruturas:

*Silepse de número* – *Aquela gente* gritava transtornada. *Pareciam enfurecidos* por algo que não *podiam* determinar.

– O sujeito “aquela gente” está na forma singular, mas transmite uma “ideia” plural (coletiva); por isso, na sequência, há uma concordância plural – “pareciam enfurecidos ... podiam”.

*Silepse de gênero* – *Sua Senhoria* era *empreendedor* e *amigo* de todos.

– O pronome de tratamento “Sua Senhoria” apresenta forma gramatical feminina, no entanto concorda no masculino “empreendedor/amigo” por se referir a um elemento masculino.

*Silepse de pessoa* – *Os professores* de Letras da PUCRS sempre *respeitamos* os acordos ortográficos.

– Numa relação lógica, o sujeito “os professores” concordaria com o verbo na terceira pessoa do plural, “respeitam”; no exemplo, porém, o verbo está na primeira pessoa do plural, “respeitamos”. Isso acontece pelo fato de o enunciador se incluir na ação, o que indica que ele também é professor de Letras da PUCRS.

Com base no exposto, analisam-se as alternativas de resposta para a questão 20:

A) Concordância gramatical ou lógica: o verbo “estava” concorda com o núcleo do sujeito “maioria”. O particípio “recolhidos”, por sua vez, concorda, por influência da forma plural, com o adjunto do sujeito “porcos”.

B) Concordância por atração: na oração “basta-lhe um burrico e uma cangalha”, o verbo “basta” concorda com “um burrico”, por ser o termo mais próximo.

C) Concordância gramatical ou lógica: o verbo está no plural – “chegaram” –, concordando com o sujeito composto “o pai, a irmã e o cunhado”.

D) Concordância gramatical ou lógica: o substantivo “monopólio”, masculino/singular, apresenta os determinantes “um/exclusivo” também no mesmo gênero e no mesmo número.

E) Concordância ideológica/síntese/silepse: o sujeito “a multidão” apresenta forma singular; no entanto, transmite uma ideia plural/coletiva. Assim, na sequência, temos o verbo no plural – “pensavam”. Esta é, portanto, a concordância solicitada no enunciado da questão.

### **REFERÊNCIA:**

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 30. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.



## QUESTÃO 21

Desde o final da década de 1970, começou um forte questionamento sobre a validade do ensino da redação como um mero exercício escolar, cujos objetivos principais seriam observar e apontar, através de uma correção quase estritamente gramatical, os “erros” cometidos pelos alunos. (...) Os alunos exercitariam uma forma escrita que raramente dialoga com outros textos e com vários leitores.

BUNZEN, C. **Da era da composição à era dos gêneros**: reflexões sobre o ensino de produção de texto no ensino médio. / In BUNZEN, C., MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 147.

Considerando o texto acima e a prática de redação em ambiente escolar, assinale a opção correta.

- 
- A. A moderna pedagogia linguística recomenda a prática da redação como estratégia de avaliação.
  - B. A redação escolar tem mantido identidade com outros gêneros textuais divulgados na escola.
  - C. É salutar que a produção de textos na escola abranja outras esferas da comunicação humana.
  - D. Nas produções de textos escolares, a função referencial da linguagem deve sempre ser priorizada como propósito comunicativo.
  - E. A redação escolar deve ser um exercício de escrita direcionado ao professor leitor.
- 

- \* **Gabarito: C**
- \* **Tipo de questão: Escolha simples, com indicação da alternativa correta**
- \* **Conteúdo avaliado: Ensino da redação ontem e hoje**
- \* **Autora: Marisa Magnus Smith**

## COMENTÁRIO:

O tema abordado nesta questão é indispensável em um exame para futuros professores de Letras. Há décadas, já, entende-se que o exercício da escrita – ao lado das demais atividades comunicativas básica: ler, ouvir, falar – deve ser o fundamento de toda pedagogia relacionada ao ensino de línguas. Além disso, o tratamento dado pelo professor aos textos dos alunos também é de suma importância e traz para o estudante, em sua relação com a escrita, repercussões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, entre outras.

O texto-base da questão refere-se exatamente a este tratamento, lembrando que até os últimos anos da década 1970 o texto elaborado em aula era considerado sobretudo como exercício escolar, ao qual se aplicava uma correção gramatical, privilegiando o modelo formal e desconsiderando-se as múltiplas variações que a língua em uso possibilita produzir.

Trata-se de um texto, como se disse, que se relaciona a um momento específico do passado.

Quanto ao enunciado, esse associa o texto que o precede à “prática de redação em ambiente escolar”, sem elucidar em que condições ela deve ser considerada. Até aí, portanto, o estudante conta com as informações do texto-base e com um problema que ele não identifica exatamente qual é – o que contraria uma regra básica na elaboração de itens objetivos de avaliação que já MARELIM VIANNA, em 1976, postulava: o enunciado deve conter todas as informações necessárias para a resolução do problema.

Essas informações somente serão elucidadas nas alternativas, como se observa na análise a seguir:

A) Esta alternativa será descartada como incorreta **SE** o estudante perceber, nas entrelinhas do texto-base, uma crítica ao modelo de ensino vigente até o final da década de 1970, com base em seu conhecimento de mundo e nas modernas teorias de ensino de redação que viu no curso de letras e **SE** atentar para as marcas discursivas do texto, tais como “mero exercício escolar”, “correção estritamente gramatical”, “erros cometidos pelos alunos”. Feito isso, ele perceberá a contradição entre “moderna pedagogia linguística” (ou seja, distante daquela de 1970) e “redação como estratégia de avaliação” (a praticada em 1970).

B) Nesta afirmativa, encontramos problemas, decorrentes das expressões “tem mantido”, “identidade” e “gêneros textuais divulgados na escola”. A primeira não delimita um período de tempo, podendo se estender à década de 1970 ou não. A segunda é ambígua: o que significa “manter a identidade”? Já a terceira permite várias leituras: refere-se a gêneros variados, que são adequadamente explorados no âmbito da escola, aí incluídas as aulas de redação? Neste caso, “manter a identidade” pode expressar a ideia de que a redação escolar venha sendo praticada a partir da leitura de vários gêneros! Mas também poderia se tratar de “gêneros escolares”, tantas vezes criticados por serem apenas escritos na/para a escola, e não servirem para a vida... Complicado, portanto, decidir pelo acerto ou erro da afirmativa.

C) Esta parece ser a mais adequada, porque permite entender “outras esferas da comunicação humana” como espaços de circulação de textos de diferentes gêneros.

D) A palavra “sempre” – que contraria básicas orientações para elaboração de questões objetivas – já sinaliza que a afirmativa está equivocada. O que se questiona, aqui, é a pertinência de incluir o conteúdo “função referencial da linguagem” – um tanto incompatível com o contexto da questão, já que não se relaciona com o texto, tampouco com o enunciado e, muito menos, com as alternativas.

E) Quanto a esta afirmativa, concordamos com a ideia de que a redação escolar deva ser um exercício de escrita (não um “exercício escolar”) e que, como todo texto, deve ter em mente um leitor – real ou presumido. O “professor leitor” será o primeiro e imediato leitor – mesmo que o texto elaborado em aula simule ter outro objetivo ou função, como um artigo para jornal, uma resenha, um texto publicitário, por exemplo. Portanto, entendemos que a afirmativa de (E) não pode ser considerada como inteiramente errada.

Em conclusão, retoma-se a ideia primeira: o tema é fundamental para o Exame; a abordagem, porém, deixa a desejar.

## REFERÊNCIA:

VIANNA, H. Marelim. *Testes em educação*. São Paulo: IBRASA; Rio de Janeiro: FENAME, 1976.

## QUESTÃO 22

Para se formar e poder exercer bem sua profissão, um médico precisa dominar os saberes científicos, obtidos no curso universitário, e os saberes da ação, aprendidos durante o trabalho em hospitais, onde ele compartilha com médicos e enfermeiros o atendimento a pacientes. Se ele tiver somente o saber científico, pode até se tornar um bom conhecedor da medicina, mas jamais será um bom médico. Com os professores, ocorre situação semelhante: sem a prática, o educador não será eficiente em sala de aula.

CHARTIER, Anne-Marie. *Nova Escola*. São Paulo: Abril. n. 236, out./2010.

Estabelecendo a analogia entre as ideias manifestadas pela especialista francesa no texto acima e a formação e prática do professor de literatura em sala de aula, depreende-se que este deve

- 
- A. relacionar os saberes científicos aos saberes da ação, o que lhe permite fazer opções pedagógicas, e, ao aplicar domínios disponibilizados pela teoria, interferir nos objetivos definidores do conhecimento literário.
  - B. atualizar sua competência, ao discutir, por exemplo, obras com as quais não teve contato em sua formação, o que permite uma relação simétrica entre professor e aluno, condição indispensável na análise crítica de obras literárias.
  - C. reconhecer as diferenças entre o domínio das teorias e os métodos de ensino de literatura, mas concebê-los como irrelevantes frente ao acompanhamento do progresso e das dificuldades dos alunos em leitura de obras literárias.
  - D. usar com competência, durante o ano, todo o livro didático, o qual proporciona o domínio teórico necessário para abordar o historicismo literário, indispensável ao entendimento de obras de quaisquer gênero e época.
  - E. conceber a formação teórica como instância de abstrações, composta de generalizações e conceitos obrigatórios nos curriculares universitários, mas distanciada da prática escolar.

- 
- \* **Gabarito: A**
  - \* **Tipo de questão: Escolha simples com indicação da alternativa correta**
  - \* **Conteúdo avaliado: Relação entre teoria e prática docente**
  - \* **Autora: Maria Tereza Amodeo**

## COMENTÁRIO:

As alternativas incorretas são B, C, D e E, pelas razões que seguem:

B) Não há qualquer relação – nem mesmo procedência – entre a ideia de o professor ler e discutir com alunos obras até então desconhecidas para ele e a relação simétrica que deve existir entre professor e alunos, como condição para a análise crítica da literatura – esta, sim, ideia muito interessante, que mereceria uma análise atenta, mas que não tem qualquer conexão com o texto em questão.

C) A proposição apresentada nesta alternativa é totalmente irrelevante, pois as teorias e os métodos de ensino devem ser utilizados justamente com o fim de estimular o conhecimento literário e, ao mesmo tempo, acompanhar o progresso e as dificuldades dos alunos, no que se refere à leitura da literatura.

D) A ideia de usar todo o livro didático durante o ano não está diretamente relacionada com competência; nem mesmo garante o entendimento das obras literárias por meio do historicismo. Além disso, essas ideias não encontram qualquer ressonância com as apresentadas no texto.

E) A afirmação contrária de forma muito evidente a ideia inicial de Chartier, que defende a associação entre a formação teórica presente nos currículos universitários e a prática escolar para a formação do profissional, seja ele médico ou professor de literatura.

Já a alternativa correta (A) enfatiza a importância do saber científico relativamente ao entendimento do texto literário em convergência com práticas pedagógicas reais, a fim de promover o conhecimento literário – o que pode ser associado ao exemplo do médico que relaciona o conhecimento científico às experiências hospitalares.

## QUESTÃO 23

### *Iracema voou*

*Iracema voou  
Para a América  
Leva roupa de lã  
E anda lépida  
Vê um filme de quando em vez  
Não domina o idioma inglês  
Lava chão numa casa de chá  
Tem saído ao luar  
Com um mímico  
Ambiciona estudar  
Canto lírico  
Não dá mole pra polícia  
Se puder, vai ficando por lá  
Tem saudade do Ceará  
Mas não muita  
Uns dias, afoíta  
Me liga a cobrar:  
— É Iracema da América*

BUARQUE, C. 1998. Disponível em: <[www.chicobuarque.com.br/construcao/mestre.asp?pg=iracema\\_98.htm](http://www.chicobuarque.com.br/construcao/mestre.asp?pg=iracema_98.htm)>. Acesso em: 11 ago. 2011.

A canção de Chico Buarque reproduzida acima mostra que personagens e temas da literatura permanecem presentes em formas e suportes diversos. Nessa perspectiva, como se estabelece a relação entre essa canção e o romance **Iracema**, de José de Alencar?

- 
- A. Ampliado pelo gênero musical, o texto de Chico Buarque apresenta aspectos culturais semelhantes aos da obra alencariana, relacionados ao projeto de construção da identidade nacional, sob a influência do movimento emancipatório iniciado no século XIX.
  - B. Os temas viagens, natureza e novo mundo, bem como a linguagem, convergentes tanto na canção quanto na obra de Alencar, retratam anseios nacionalistas em criar uma literatura portadora da identidade brasileira.
  - C. Embora a canção reaproveite da obra de Alencar a figura do indígena, exílio e busca pela modernidade, ela o faz em uma perspectiva de desconstrução desses elementos caracterizadores do período.
  - D. A (re)valorização e a fixação da identidade nacional constituem a antítese que fundamenta a escrita da canção, o que explica a negação do passado nacional e artístico revelada por Chico Buarque.



- E. A relação de intertextualidade que se estabelece entre o texto contemporâneo e o romântico confirma a predominância da cultura colonizada em relação ao colonizador português na América.

- 
- \* **Gabarito: C**
  - \* **Tipo de questão: Escolha simples com indicação da afirmação incorreta**
  - \* **Conteúdo avaliado: Intertextualidade: o romance *Iracema*, de José de Alencar, e a canção “Iracema voou”, de Chico Buarque.**
  - \* **Autor: Paulo Ricardo Kralik**

## COMENTÁRIO:

A questão recorre, como ponto de partida, à letra de uma canção de Chico Buarque de Holanda, “Iracema voou” (1987), explorando a relação entre a canção e o romance *Iracema*, de José de Alencar.

A obra romântica *Iracema* pertence à temática indianista, e traz uma marcação ideológica muito evidente, a da construção do índio como herói nacional, um ser mítico que, distante dos vícios da civilização, conserva sua pureza e força de caráter.

Muitos críticos colocam essa obra de Alencar dentro de um rol de romances fundadores na literatura brasileira, os quais elaboram um discurso do novo: um novo tempo, uma nova raça, uma outra possibilidade de ver o (nosso) mundo.

Já a canção de Chico Buarque trilha um outro caminho, mostrando Iracemas nossas que perderam essa relação com a terra, com a pátria; que abandonaram um ideal coletivo em nome de uma vida (individual) melhor.

Assim, podemos excluir de antemão as alternativas A e B, visto que não há nenhuma semelhança cultural entre a obra de Alencar e o contexto da canção de Chico Buarque, e muito menos há uma construção de identidade na obra do compositor contemporâneo. Pelo contrário, Chico mostra-nos a fragmentação identitária justamente nessa desintegração do pacto nacional, na aposta de um futuro melhor como elemento subserviente do civilizado (no caso, os estadunidenses). Ainda quanto à resposta B, como já se mostrou óbvio, não há nenhum anseio nacionalista na canção de Buarque.

Com relação à alternativa D, o compositor de *Iracema* não nega o passado nacional nem o artístico em sua canção, apenas sublinha a distância contextual entre os dois momentos. A própria *Iracema* da canção já se intitula *Iracema da América*, sobrenome que carrega a entrega, a dominação, projeto absolutamente distante do pretendido por Alencar no romance.

Sobre a alternativa E, é verdade que a intertextualidade estabelece um discurso sobre o colonizado, mas não com relação a Portugal, e sim aos Estados Unidos. A crítica de Buarque vai de encontro à dominação cultural de certa forma imposta pelos Estados Unidos através da mídia e das promessas de vida próspera que vêm junto com esse discurso.

Finalmente, a resposta C está correta: Chico Buarque reaproveita do romance a ideia de exílio e modernidade, mas de forma desconstrutora e desmitificadora.

### QUESTÃO 24

O conhecido modelo de proposta de redação “Minhas férias” parece perpetuar-se no meio escolar, dado que ainda são solicitadas produções textuais em que o aluno somente tem como referência o tema a ser abordado, sem quaisquer outras explicitações acerca de sua produção.

Considerando as especificidades dessa proposta de escrita, sob a perspectiva de que a produção textual se caracteriza não somente pelos seus aspectos linguísticos e textuais, mas também pelas suas funções frente às relações sociais particulares, pelos seus aspectos sociocomunicativos, analise as afirmações seguintes.

- I. I. A estratégia mencionada reflete aquilo que vários estudos acerca das especificidades do processo escritural vêm discutindo recentemente: as habilidades nesse processo se realizam a partir de abstrações, as quais dispensam sobretudo as interferências extralinguísticas, contextuais.
- II. II. À medida que os propósitos comunicativos, como parte das condições de produção do texto, foram deixados de lado na proposição da atividade, a realização desta se tornou inócua.
- III. III. A atividade mencionada limitou o processo de produção do aluno, comprometendo seu desempenho, por não ser indicada a situação comunicacional envolvida.

É correto o que se afirma em

- 
- A. I, apenas.
  - B. III, apenas.
  - C. I e II, apenas.
  - D. II e III, apenas.
  - E. I, II e III.

---

\* **Gabarito: D**

\* **Tipo de questão: Escolha combinada (afirmativas II e III corretas)**

\* **Conteúdo avaliado: Ensino da redação**

\* **Autora: Marisa Magnus Smith**

## COMENTÁRIO:

Assim como já observamos em relação à questão 21, temas relacionados a atividades pedagógicas que visem a desenvolver a escrita são fundamentais em um exame que pretende avaliar a formação de futuros professores de Letras.

O texto introdutório faz referência ao “conhecido modelo de proposta de redação ‘Minhas férias’”, tema que é apresentado aos alunos sem “outras explicitações acerca de sua produção”.

Já o enunciado solicita que se analisem as afirmações “considerando as especificidades dessa proposta de escrita, sob a perspectiva de que a produção textual se caracteriza não somente pelos seus aspectos linguísticos e textuais, mas também pelas suas funções frente às relações sociais particulares, pelos seus aspectos sociocomunicativos”.

A redação desse enunciado é vaga, já que não há clareza sobre o caráter da “perspectiva” descrita. Sem prejuízo para a avaliação do conteúdo em questão, o problema poderia/deveria ser mais claramente formulado, solicitando, por exemplo, a análise do modelo apresentado no texto-base à luz dos pressupostos de estudos recentes referentes ao tema e propostos nos PCNs. Mais uma vez, é conveniente lembrar que o que deve estar em jogo em um teste como o ENADE é a capacidade do estudante para resolver um problema de conteúdo; portanto, toda interferência negativa sobre a compreensão desse problema deve ser eliminada.

Quanto às afirmativas, observa-se o que segue:

- I. O conteúdo desta afirmativa não resiste à primeira avaliação, já que vai de encontro à crítica subjacente ao texto introdutório (evidenciada por expressões como “perpetuar”, “ainda”, “somente”, “sem quaisquer outras explicações”), e também à “perspectiva” referida contida no enunciado, que – supõe-se – é positiva. Afirmativa claramente errada, portanto.
- II. Afirmativa correta.
- III. Afirmativa correta.

Sobre os conteúdos destas últimas afirmativas, é importante notar que se sobrepõem duplamente. Primeiro, porque se os propósitos comunicativos pretendidos com a realização da tarefa não foram atingidos (a atividade foi “inócua” – II), o desempenho do aluno ficou naturalmente “comprometido” – III). Segundo, porque “deixar de lado os propósitos comunicativos, como parte das condições de produção do texto” – II) equivale a “não indicar a situação comunicacional envolvida” – III ).

Do ponto de vista técnico, as afirmativas ferem dois preceitos básicos postulados por todos os especialistas na formulação de itens de provas objetivas, a saber:

- Palavras, expressões ou outros elementos que se repetem nas alternativas/afirmativas devem ser transferidas para a raiz. No caso em pauta, “a estratégia mencionada” (I); “na proposição da atividade” (II) e “A atividade mencionada” (III) retomam uma ideia que deveria estar sintetizada na raiz da questão. Isso poderia ser feito alterando-se o final do enunciado para “... analise o que segue.” e inserindo-se, após:

“O modelo de proposta de redação descrito no início desta questão

- I. reflete...;
- II. teve seus propósitos prejudicados...;
- III. limitou o processo...”

Sempre que possível, as alternativas/afirmativas devem ser formuladas em ordem direta, o que claramente não acontece na afirmativa II.

Isso posto, é de se lamentar que um tema tão importante tenha sido abordado de modo tão simplista, deixando-se escapar uma excelente oportunidade de avaliação.

## REFERÊNCIA:

VIANNA, H. Marelim. Testes em educação. São Paulo: IBRASA; Rio de Janeiro: FENAME, 1976.

### QUESTÃO 25

Nos excertos I e II a seguir, encontram-se algumas atividades propostas em livros didáticos de língua portuguesa.

#### Excerto I

Atividade com trecho do poema **O operário em construção**, de Vinícius de Moraes.

Proposta:

(...)

2. Aponte todos os substantivos presentes no texto.
3. Aponte um substantivo abstrato presente no texto.
4. Aponte um substantivo concreto presente no texto.
5. Qual é o único substantivo presente no texto que admite uma forma para o masculino e outra para o feminino?
6. Há, no texto, algum substantivo próprio? Em caso afirmativo, aponte-o.

#### Excerto II

Atividade com o poema **Os dias Felizes**, de Cecília Meireles.

Proposta:

1. Reescreva os versos substituindo as palavras destacadas por suas formas plurais.
  - a) "**A doçura maior da vida/flui na luz do sol**"
  - b) "**formigas ávidas devoram/ a albumina do pássaro frustrado.**"

AZEVEDO, D. G. **Palavra e criação**: língua portuguesa. São Paulo: FTD, 1996. v.8, p. 102 (com adaptações).

As atividades em I e II

- 
- A. enfatizam a relação lúdica do leitor com o poema, o que permite o aprofundamento da leitura.
  - B. usam os poemas como recurso e pretexto para trabalhar com os alunos tópicos de gramática, ignorando aspectos mais relevantes.
  - C. são coerentes com os Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente por obedecerem o princípio de que não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos.
  - D. exploram o sentido dos poemas, a partir de tópicos de gramática, o que está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que propõem, para o ensino fundamental, o desenvolvimento das habilidades lingüísticas básicas.

- E. permitem a aproximação do aluno com a linguagem de poema, atendendo, assim, a um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o de conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

- 
- \* **Gabarito: B**
  - \* **Tipo de questão: Escolha simples, com indicação da resposta correta**
  - \* **Conteúdos avaliados: Princípios organizadores do ensino de Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais; conceitos e procedimentos subjacentes ao ensino da leitura e da gramática**
  - \* **Autora: Jocelyne da Cunha Bocchese**

## COMENTÁRIO:

A questão 25 propõe a análise de dois exercícios gramaticais que tomam por base poemas da literatura brasileira. No primeiro exercício, o aluno deve identificar substantivos presentes no poema “O operário em construção”, de Vinícius de Moraes, com base na classificação proposta. No segundo, deve aplicar as regras de pluralização de substantivos e adjetivos, reescrevendo palavras destacadas em dois versos do poema “Os dias felizes”, de Cecília Meireles. Ressalte-se que uma das palavras em destaque, talvez por erro de digitação, já se encontra no plural (“ávidas”).

Pede-se, na questão, que o licenciando em Letras saiba avaliar a pertinência dessas atividades à luz dos princípios orientadores para o ensino da língua portuguesa apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Mesmo sem conhecer o contexto mais amplo de que foram extraídas, é evidente que as duas atividades apoiam-se numa concepção segundo a qual o aprendizado da língua confunde-se com o conhecimento da nomenclatura gramatical e de suas regras de funcionamento desvinculado do uso comunicativo e, portanto, da construção de sentidos que se realiza na leitura e na escrita. Nesse sentido, a avaliação apresentada na alternativa **B** evidencia-se como a única correta, por criticar o uso dos poemas “como recurso e pretexto para trabalhar com os alunos tópicos de gramática, ignorando aspectos mais relevantes”, como o valor expressivo dos versos de Vinícius e Cecília e tudo o que neles pode tornar-se fonte virtual de sentidos.

Tal avaliação está de acordo com o que dizem os PCNs de Língua Portuguesa, especialmente quando abordam a especificidade do texto literário:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (1998, p.27).

Vejamos, agora, por que as avaliações apresentadas nas outras alternativas devem ser descartadas.

A alternativa **A**, ao afirmar que os exercícios “ênfatisam a relação lúdica do leitor com o poema”, permitindo o “aprofundamento da leitura”, além de desconsiderar a própria natureza do texto literário, revela-se equivocada quanto ao modo como se constroem os sentidos durante a leitura. Segundo Irandé Antunes (2007, p.127), “nenhum leitor competente lê poemas procurando substantivos ou coisas que o valham. O leitor competente lê procurando sentidos, emoções,

intenções, ditos, pressupostos”. São palavras desta autora, ao criticar um exercício semelhante aos apresentados na questão 25:

Repare-se que, na proposta, o texto foi fragmentado, despedaçado. Reduzido a um conjunto de palavras que puderam ser analisadas *em si mesmas*, quer dizer, descontextualizadamente, como se não fizessem parte do texto. Em nenhum momento o poema foi visto como uma unidade, um todo tematicamente orientado, e as palavras como parte significativa desse todo. Em nenhum momento se fez alusão ao gênero ou à função comunicativa em que o texto se materializa. Na verdade, não houve análise *DO* texto (p.128).

A alternativa **C** menciona os critérios que, de acordo com os PCNs, deveriam orientar a seleção de textos escritos oferecidos para leitura. De fato, de acordo com esse documento, a escola deveria evitar o equívoco de tentar “aproximar os textos – simplificando-os – aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a textos de qualidade” (p.25). Entretanto, conforme já vimos, não há, nos exercícios propostos, qualquer movimento no sentido de promover a leitura dos poemas, cuja riqueza expressiva e contextual é desprezada no momento em que, por exemplo, se solicita que o suposto leitor altere o sentido dos versos e da própria composição poética, ao substituir as palavras grifadas por seu “equivalente” no plural, como se em um poema a escolha das palavras fosse aleatória.

Da mesma forma está incorreta a avaliação da alternativa **D**, segundo a qual a exploração “do sentido de poemas a partir de tópicos de gramática” estaria em consonância com os PCNs. Sobre tal equívoco, importa salientar a crítica reiterada de linguistas e especialistas no ensino de línguas, como Márcia Mendonça:

Alguns professores, ao afirmarem trabalhar com gramática “contextualizada”, em que tudo seria abordado a partir da leitura do texto, mascaram, na verdade, uma prática de análise morfossintática de palavras, expressões ou períodos retirados de um texto de leitura, transformado em pretexto para a análise gramatical tradicional (MENDONÇA, 2006, p.210).

Por fim, a alternativa **E** volta a mencionar os PCNs quando aborda as implicações da questão da variação linguística para a prática pedagógica, ao sugerir que a aproximação do aluno com a linguagem poética poderia levá-lo a “conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo e gênero”. Ocorre que exercícios de identificação de classes gramaticais ou mesmo de aplicação mecânica de regras de concordância estão muito distantes desse objetivo, por não promoverem a reflexão sobre a linguagem como atividade discursiva.

Entre as competências do professor de língua materna está a de selecionar material de ensino adequado para uma aprendizagem significativa. Essa escolha precisa estar fundamentada em concepções teóricas muito claras sobre a língua como sistema em funcionamento em situações de interação social, tal como propõem, entre outros, os autores aqui citados e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa. Infelizmente, a persistência, em não poucos livros didáticos, de exercícios semelhantes aos que são objeto de análise nesta questão mostra que as orientações dos especialistas ainda não foram compreendidas ao ponto de provocar mudanças significativas no ensino.

## REFERÊNCIAS:

- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.





### QUESTÃO 26

Na Sociologia da Educação, o currículo é considerado um mecanismo por meio do qual a escola define o plano para a consecução de projeto global de educação de uma sociedade, realizando, assim, sua função social. Considerando o currículo na perspectiva crítica da Educação, avalie as afirmações a seguir:

- I. O currículo é um fenômeno escolar que se desdobra em uma prática pedagógica expressa por determinações do contexto da escola.
- II. O currículo reflete uma proposta educacional que inclui o estabelecimento da relação entre ensino e a pesquisa, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.
- III. O currículo é uma realidade objetiva que inviabiliza intervenções, uma vez que o conteúdo é condição lógica do ensino.
- IV. O currículo é a expressão da harmonia de valores dominantes inerentes ao processo educativo.

É correto apenas o que se afirma em

- 
- A. I.
  - B. II.
  - C. I e III.
  - D. II e IV.
  - E. III e IV.

- 
- \* **Gabarito: B**
  - \* **Tipo de questão: Escolha combinada (afirmativa II correta)**
  - \* **Conteúdos avaliados: Concepções de currículo; conhecimento profissional do professor**
  - \* **Autora: Regina Kohlrausch**

### COMENTÁRIO:

A questão 26 põe em discussão a concepção de currículo no âmbito educacional, afirmando que “o currículo é considerado um mecanismo por meio do qual a escola define o plano para a consecução de projeto global de educação de uma sociedade, realizando, assim, sua função social”. Tal afirmação pode ser ampliada a partir do estudo de Sacristán (2000, p. 21), para quem “o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real”. Em função disso, segundo o estudioso, “a única teoria possível que possa dar conta



desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidencia as realidades que o condicionam”. Para ele (2000, p. 17), “o currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar”, estando, por isso, “carregado de valores e pressupostos”. Assim, enfatiza Sacristán,

entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação”, porque se caracteriza como “um campo prático complexo” (2000, p. 21).

Portanto, considerando a perspectiva crítica da Educação, que entende não existir uma teoria neutra ou desinteressada – pelo contrário –, o que se quer é uma teoria que compreenda o currículo baseada em concepções emancipadoras e libertárias, e não mais que privilegie a perspectiva tradicional a qual, pretendendo-se neutra, priorizava conteúdos, objetivos e o ensino destes conteúdos de modo eficaz para obter a eficiência dos resultados – contribuindo, por isso, para a reprodução das injustiças e das desigualdades sociais.

Diante do exposto, está correta a afirmativa (II) – *O currículo reflete uma proposta educacional que inclui o estabelecimento da relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente*, porque pesquisa e ensino estão diretamente associados ao processo permanente de reconstrução do conhecimento profissional, base de uma prática que visa à emancipação e à libertação, cuja consequência é a contribuição para os sucessivos passos de transformação, necessários ao acompanhamento das constantes mudanças do contexto social e ao fim das injustiças e desigualdades.

As demais alternativas estão incorretas justamente por negarem a concepção de que um currículo

é uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que, nessa expressão prática, concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Assim, o currículo não pode ser considerado “um fenômeno escolar que se desdobra em uma prática pedagógica expressa por determinação do contexto da escola” (I), porque ele é uma prática que se estabelece em um diálogo entre a escola e a sociedade; não pode ser considerado como “uma realidade objetiva que inviabiliza intervenções” (III), porque “reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino” e não apenas o conteúdo como condição lógica do ensino.

Por fim, o currículo também não “é a expressão da harmonia de valores dominantes inerentes ao processo educativo” (IV) porque, conforme destaca Sacristán,

relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo (2000, p. 15).

Ou seja, seja, não há harmonia porque é composto de diferentes aspectos, experiências e conteúdos, próprios do processo educativo.

**REFERÊNCIAS:**

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.



### QUESTÃO 27

O fazer docente pressupõe a realização de um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si. São o planejamento, a direção do ensino e da aprendizagem e a avaliação, cada uma delas desdobradas em tarefas ou funções didáticas, mas que convergem para a realização do ensino propriamente dito.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 72.

Considerando que, para desenvolver cada operação didática inerente ao ato de planejar, executar e avaliar, o professor precisa dominar certos conhecimentos didáticos, avalie as afirmações abaixo no que se refere a conhecimentos e domínios esperados do professor.

- I. Conhecimento dos conteúdos da disciplina que leciona, bem como capacidade de abordá-los de modo contextualizado.
- II. Domínio das técnicas de elaboração de provas objetivas, que configuram como instrumentos quantitativos precisos e fidedignos.
- III. Domínio de diferentes métodos e procedimentos de ensino e capacidade de escolhê-los conforme a natureza dos temas a serem tratados e as características dos estudantes.
- IV. Domínio do conteúdo do livro didático adotado, que deve conter todos os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo.

É correto apenas o que se afirma em

- 
- A. I e II.
  - B. I e III.
  - C. II e III.
  - D. II e IV.
  - E. III e IV.

- 
- \* **Gabarito: B**
  - \* **Tipo de questão: Escolha combinada (afirmativas I e III corretas)**
  - \* **Conteúdos avaliados: Conhecimento profissional docente; saberes relacionados à ação pedagógica: planejamento, execução e avaliação da aprendizagem; processo de aquisição da linguagem**
  - \* **Autora: Jocelyne da Cunha Bocchese**

## COMENTÁRIO:

O conteúdo avaliado apoia-se em um fragmento do livro *Didática*, de José Carlos Libâneo, no qual o autor, entre outros temas, discorre sobre a formação profissional do professor, com destaque às duas dimensões dessa formação relacionadas aos saberes da ação pedagógica (Gauthier, 1998): a teórico-científica, formada de conhecimentos de filosofia, sociologia, história da educação e pedagogia, e a técnico-prática, mais associada ao trabalho docente, por incluir os conhecimentos de didática, de metodologias, de pesquisa e outras facetas práticas do trabalho do professor. No parágrafo apresentado, Libâneo salienta a complexidade dessa segunda dimensão, que exige do professor a mobilização de uma série de conhecimentos específicos para a realização de operações complexas como “o planejamento, a direção do ensino e da aprendizagem e a avaliação”.

A questão versa justamente sobre esses conhecimentos específicos que o professor precisa mobilizar e coordenar no exercício de sua prática. Apresentam-se, então, quatro afirmativas para escolha dos examinandos. A seguir analisamos cada uma delas, iniciando pelas duas consideradas corretas.

A afirmativa (I) menciona o “conhecimento dos conteúdos da disciplina que leciona, bem como a capacidade de abordá-los de modo contextualizado” e, sem dúvida, está correta, pois a condução do ensino e da aprendizagem não ocorre de forma satisfatória se o professor não tiver um domínio aprofundado de conceitos, estruturas, sistemas, regras e princípios que constituem os conteúdos da matéria a ser ensinada. Igualmente importante, para a contextualização do ensino, é o conhecimento do contexto histórico, social e cultural em que se realizam as aprendizagens desejadas, a fim de que se levem em conta as vivências significativas para os alunos, seus conhecimentos prévios, bem como a relevância e o real significado dos fatos, conceitos, valores e comportamentos que se pretende transmitir, construir ou transformar com a ação educativa. Para confirmar esse acerto, podemos tomar como referência as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (MEC, 2001), que, ao listar as competências e habilidades necessárias aos graduados em Letras, incluem, entre outras, o “domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio”.

Igualmente correta é a afirmativa (III), segundo a qual deve o professor dominar diferentes métodos e procedimentos de ensino, para escolhê-los conforme a natureza dos temas a serem tratados e as características dos estudantes. Para Gauthier (1998), os saberes da ação pedagógica incluem a capacidade de (re)organizar o currículo e os materiais didáticos tendo em vista os princípios da coerência científica e da ensinabilidade; a habilidade de formular adequadamente perguntas; e a de saber aproveitar as respostas dos alunos, a fim de promover a cooperação e a compreensão dos conceitos trabalhados. As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, por sua vez, também relacionam, entre as competências necessárias ao graduando em Letras, o “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição didática dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino”.

As afirmativas (II) e (IV) estão incorretas por apresentarem, de forma equivocada, alguns conhecimentos que até podem ser considerados importantes, porém não do modo como são descritos.

É inegável que o domínio das técnicas de elaboração de diferentes tipos de provas (e não apenas de provas objetivas) pode auxiliar o professor em seu fazer docente, porém trata-se de um conhecimento meramente instrumental, que não se equipara aos saberes elencados nas afirmativas anteriores. Além do mais, o simples fato de ser objetiva não garante que uma prova seja um instrumento de avaliação quantitativa “fidedigno e preciso”, ao contrário do que muitos pensam. Tudo depende do que se pretende avaliar e do modo como são concebidas, elaboradas e aplicadas as questões, e isso vale, igualmente, para qualquer tipo de instrumento de avaliação.

Da mesma forma, o professor deve conhecer profundamente os conteúdos abordados nos materiais de ensino que seleciona para auxiliá-lo em suas aulas, porém não existe livro didático que contenha “todos os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo”. Pelo contrário, cabe ao professor complementar e enriquecer os materiais que, justamente por serem padronizados, não podem contemplar os fatos, os valores e os conceitos significativos para cada turma, sem os quais a dimensão contextual do ensino e da aprendizagem fica prejudicada.

Considerando, portanto, que apenas as afirmativas I e III podem ser corretamente selecionadas, confirma-se a alternativa B como resposta para a questão 27.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras. Brasília: CNE/CES 492/2001.

GAUTHIER, Clermont, et al. *Por uma teoria da pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.



### QUESTÃO 28

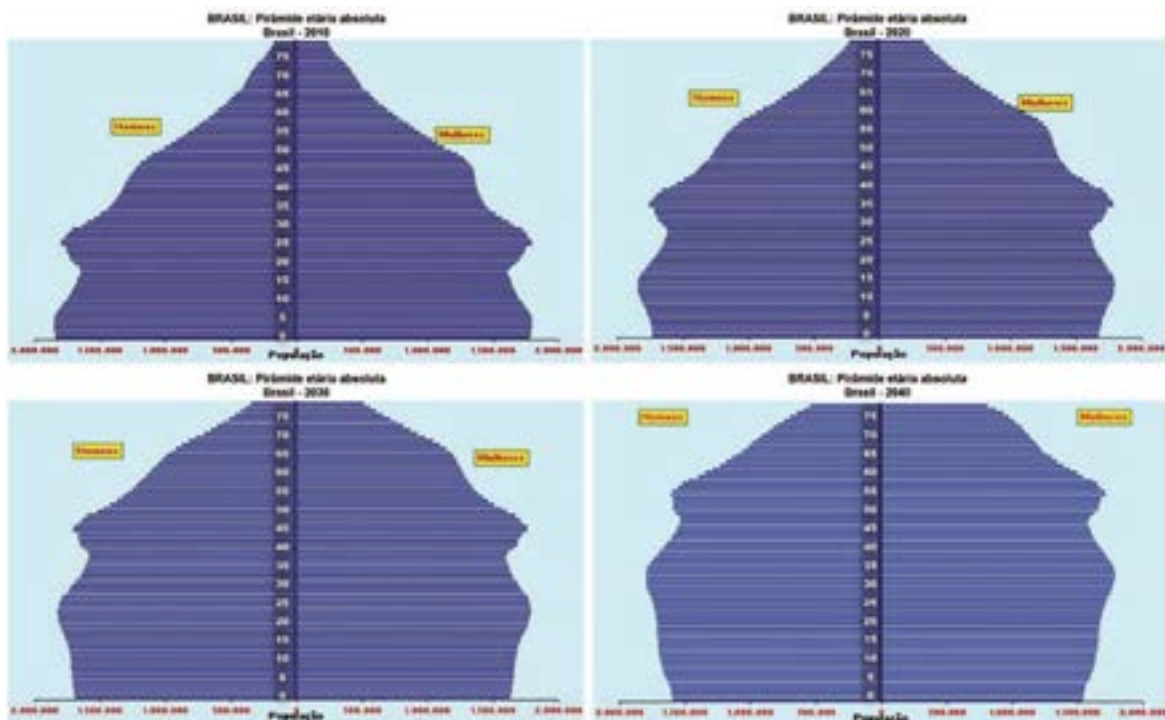


Figura. Brasil: Pirâmide Etária Absoluta (2010-2040)

Disponível em: <[www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao\\_da\\_populacao/piramide/piramide.shtml](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/piramide/piramide.shtml)>. Acesso em: 23 ago. 2011.

Com base na projeção da população brasileira para o período 2010-2040 apresentada nos gráficos, avalie as seguintes asserções.

*Constata-se a necessidade de construção, em larga escala, em nível nacional, de escolas especializadas na Educação de Jovens e Adultos, ao longo dos próximos 30 anos.*

PORQUE

*Haverá, nos próximos 30 anos, aumento populacional na faixa etária de 20 a 60 anos e decréscimo da população com idade entre 0 e 20 anos.*

A respeito dessas asserções, assinale a opção correta.

- A. As duas asserções são proposições verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.
- B. As duas asserções são proposições verdadeiras, mas a segunda não é uma justificativa da primeira.
- C. A primeira asserção é uma proposição verdadeira, e a segunda, uma proposição falsa.



- D. A primeira asserção é uma proposição falsa, e a segunda, uma proposição verdadeira.
- E. Tanto a primeira quanto a segunda asserções são proposições falsas.

- \* **Gabarito: D**
- \* **Tipo de questão: Questão de asserção e razão**
- \* **Conteúdo avaliado: Compreensão leitora; interpretação e comparação de gráficos; relações lógicas**
- \* **Autoras: Liane Mroginiski Zanesco e Marisa Magnus Smith**

## COMENTÁRIO:

A questão baseia-se em uma sequência de gráficos que apresentam a pirâmide etária da população brasileira no período 2010-2040. Esses dados, que contemplam em separado homens e mulheres, são distribuídos em quatro períodos: 2010, 2020, 2030 e 2040. Os gráficos permitem acompanhar a projeção prevista para as próximas décadas, informação fundamental para a resolução da questão, conforme o enunciado claramente antecipa.

Esse enunciado solicita a avaliação de duas asserções, ou afirmações, ligadas por um nexo causal. O que o enunciado não solicita é a avaliação do nexo de causalidade – imprescindível para a resolução do problema apresentado, conforme se explicitará a seguir.

O conteúdo da primeira asserção refere a necessidade da construção, em larga escala, de escolas especializadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos próximos 30 anos. As expressões-chave, nessa asserção, que determinarão a compreensão da ideia são “necessidade de construção” e “escolas especializadas em EJA”. A relação com os gráficos é, ainda, indireta.

Já a segunda asserção remete diretamente ao conteúdo dos gráficos, pois nela se prevê aumento populacional na faixa dos 20 aos 60 anos e decréscimo na faixa dos 0 aos 20 anos nos próximos 30 anos, ou seja, até 2040.

Dito isso, retornemos aos gráficos, observando, entre outras evidências, o que segue:

Entre 2010 e 2020:

- \* estabilidade na parte superior das pirâmides, com ligeiro aumento no número de mulheres em 2020; como a dicotomia homens/mulheres não está em análise, descarta-se esta última informação;
- \* pequena redução no número de nascimentos em 2020;
- \* aumento nas faixas etárias de 10 a 20 anos, e ao redor dos 35 anos, em 2020;
- \* no geral, um acréscimo na expectativa de vida da população em 2020.

Período 2020 – 2030 – 2040:

- \* aumento progressivo no número de anos vividos pela população;
- \* tendência à redução no número de nascimentos, com consequente redução da população adolescente;
- \* aumento expressivo de indivíduos na faixa dos 30 aos 60 anos.

Essas informações evidenciam, primeiramente, que segunda asserção está correta. Quanto à primeira, com os dados fornecidos pelo gráfico, não podemos validá-la. O aumento populacional na faixa etária de 20 a 60 anos nos próximos anos e o decréscimo da população com idade entre 0 e 20 anos apontados no gráfico não nos permite inferir a necessidade de investimento em massivo em Educação de Jovens e Adultos.

Analisando, finalmente, a relação causal entre as asserções, pode-se concluir que, se a população jovem e adulta aumenta grandemente, enquanto a população infantil e adolescente decresce, o investimento maciço (*grande escala, nível nacional*) na Educação de Jovens e Adultos seria mandatório SE houvesse dados que indicassem uma razão para que esses jovens e adultos não frequentem regularmente a escola. A segunda asserção revela-se falsa e não justifica a primeira, já que não há como se prever a necessidade desse tipo de investimento na educação brasileira apenas com dados de uma projeção de pirâmide etária para a população brasileira. Os dados das pirâmides provam que a segunda asserção é verdadeira. O nexos oracional *porque* não estabelece, portanto, uma relação de causa entre as asserções.

Isso posto, avaliam-se as alternativas, concluindo-se pela correção da D: a primeira asserção é falsa, e a segunda, verdadeira.

De um modo geral, a questão é bastante inteligente, já que avalia diferentes saberes: a interpretação de gráficos; a comparação entre eles; a relação entre as informações extraídas dos gráficos e o conteúdo das asserções; o reconhecimento da relação lógica estabelecida pelo nexos “porque”. Ou seja, explora as diversas relações entre os dados presentes nos gráficos e entre esses e as afirmativas.

Quanto à importância da adequada compreensão e interpretação de gráficos, afirma MONTEIRO (2012, p.12) que

a importância da compreensão de gráficos no mundo atual tem sido bastante reconhecida, inclusive tal conteúdo está previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, como conteúdo conceitual para primeiros ciclos do ensino fundamental. Ou seja, acredita-se na importância de se iniciar estudos relativos a esta área desde o início da aprendizagem formal de matemática.

Isso se justifica porque “os gráficos tornaram-se poderosos sistemas de representação que permitem sistematizar dados, possibilitando a compreensão do todo e não apenas de aspectos isolados das informações tratadas” (Monteiro, 2012, p. 11).

E importante, ainda, ter em conta que a atividade de interpretação de gráficos

se estabelece no contexto de relações sociais situadas num determinado momento histórico. Para compreender as ações das pessoas quando engajadas numa atividade como esta, é fundamental levar em consideração os elementos culturais subjacentes. Neste sentido o gráfico pode ser considerado como importante instrumento cultural de sistematização de informações, e sua interpretação deve ser concebida como uma complexa atividade cognitiva (Monteiro, 2012, p. 11).

A competência de leitura de textos de diferentes gêneros – dentre os quais encontram-se os gráficos – é, pois, matéria de suma importância para estudantes e formandos de Letras. Gráficos e suas leituras pertencem ao campo da Semiótica, área pertinente às Letras, estabelecendo a relação entre signo e significado e a ideia de monossímia. A análise e interpretação de gráficos não consente a multiplicidade de significados, nem interpretações subjetivas, ou para além dos dados expostos.

## REFERÊNCIAS:

MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. *Interpretação de gráficos: atividade social e conteúdo de ensino*. Disponível em: [http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo\\_producoes/docs\\_22/carlos.pdf](http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_22/carlos.pdf). Acesso em: 27/03/2012.



### QUESTÃO 29

Na escola em que João é professor, existe um laboratório de informática, que é utilizado para os estudantes trabalharem conteúdos em diferentes disciplinas. Considere que João quer utilizar o laboratório para favorecer o processo ensino-aprendizagem, fazendo uso da abordagem da Pedagogia de Projetos. Nesse caso, seu planejamento, o professor deve

- 
- A. estabelecer como eixo temático uma problemática significativa para os estudantes, considerando as possibilidades tecnológicas existentes no laboratório.
  - B. relacionar os conteúdos previamente instituídos no início do período letivo com os que estão no banco de dados disponível nos computadores do laboratório de informática.
  - C. definir os conteúdos a serem trabalhados, utilizando a relação dos temas instituídos no projeto pedagógico da escola e o banco de dados disponível nos computadores do laboratório.
  - D. listar os conteúdos que deverão ser ministrados durante o semestre, considerando a sequência apresentada no livro didático e os programas disponíveis nos computadores do laboratório.
  - E. propor o estudo dos projetos concorrentes que foram desenvolvidos pelo governo ao uso de laboratório de informática, relacionando o que consta no livro didático com as tecnologias existentes no laboratório.
- 

- \* **Gabarito: A**
- \* **Tipo de questão: Escolha simples, com indicação da alternativa correta**
- \* **Conteúdos avaliados: Processo ensino-aprendizagem, Pedagogia de Projetos, planejamento**
- \* **Autoras: Ana Maria Wertheimer e Regina Buchweitz**

### COMENTÁRIO:

Existe um ponto em comum entre as alternativas (B), (C), (D) e (E): a utilização do laboratório de informática como o foco central do planejamento. As quatro alternativas sugerem que, com o propósito de usar os computadores, o professor norteie o seu planejamento por listas de temas e conteúdos previamente instituídos no projeto pedagógico da escola, ou relacionados no banco de dados do computador ou mesmo no livro didático.

Com bem coloca Marcuschi (2008, p.87), “o perigo não mora no instrumento nem na tecnologia, mas no seu uso, que não deve tornar-se o foco do ensino”.

Retomemos alguns princípios da Pedagogia de Projetos para analisarmos de que forma o professor João poderá conduzir o seu planejamento. A Pedagogia de Projetos tem por base uma problemática significativa para os alunos em determinado momento do processo ensino-

aprendizagem. Essa problemática deve ser identificada pelo professor-mediador, que tem o papel de observar os interesses e as necessidades de seus alunos e sobre eles refletir para, a partir dessa reflexão, propor situações de aprendizagem que oportunizem a pesquisa, o questionamento e a articulação de ideias, a fim de incentivar novas descobertas. Nesse sentido, o laboratório de informática servirá como um recurso atraente e eficaz no processo de busca do conhecimento.

Uma desculpa frequente para o pouco uso do laboratório de informática é o fato de não haver, no banco de dados, os temas e conteúdos estabelecidos no projeto pedagógico. Os professores que pensam desse modo desconhecem (ou ignoram) as necessidades e interesses de seus alunos bem como as possibilidades tecnológicas proporcionadas pelo laboratório em favor do processo ensino-aprendizagem. O laboratório de informática nada mais é do que um recurso para se atingir um objetivo maior, e cabe aos professores criar oportunidades para que os alunos explorem esse recurso na busca do conhecimento. Irlandé Antunes (2003) atribui a falta de iniciativa do professor em relação a novos procedimentos ao fato de ele não ter aprendido a criar seus programas de aula, vendo-se, portanto, como mero transmissor de conhecimento.

É possível que docentes mais tradicionais ou menos experientes resistam à prática reflexiva e a temas inéditos, que não constam no projeto pedagógico da escola ou nos arquivos dos computadores. Para estes docentes mais temerosos (ou mais desmotivados), ressalta-se que até mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) preconizam que o objeto de ensino deve partir das necessidades dos alunos, ou seja, “o que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos de gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos”.

As alternativas (B), (C), (D) e (E), portanto, devem ser descartadas pelo fato de limitarem o uso do laboratório ao que já consta no banco de dados e nos programas disponíveis nos computadores, sem levar em conta os interesses e as necessidades dos alunos, que, como previsto no trabalho por projetos, devem ser o ponto de partida para qualquer planejamento.

A alternativa (A), portanto, apresenta a orientação a ser seguida pelo professor João, que deverá primeiro fazer um estudo reflexivo para estabelecer o tema do projeto (conforme previsto na Pedagogia de Projetos) e, a partir dessa escolha, recorrer às possibilidades tecnológicas para fins da pesquisa, da busca do conhecimento, objetivo central para o desenvolvimento de um projeto.

## REFERÊNCIAS:

- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, José Carlos (org.) *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, p. 87-101.

## QUESTÃO 30



QUINO. *Toda a Mafalda*. Trad. Andréa Stahel M. da Silva *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 71.

Muitas vezes, os próprios educadores, por incrível que pareça, também vítimas de uma formação alienante, não sabem o porquê daquilo que dão, não sabem o significado daquilo que ensinam e, quando interrogados, dão respostas evasivas: “é pré-requisito para as séries seguintes”, “caí no vestibular”, “hoje você não entende, mas daqui a dez anos vai entender”. Muitos alunos acabam acreditando que aquilo que se aprende na escola não é para entender mesmo, que só entenderão quando forem adultos, ou seja, acabam se conformando com o ensino desprovido de sentido.

VASCONCELLOS, C. S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 13 ed. São Paulo: Libertad, 2002, p. 27-8.

Correlacionando a tirinha de Mafalda e o texto de Vasconcellos, avalie as afirmações a seguir.

- I. O processo de conhecimento deve ser contemplar a reflexão e ser encaminhado a partir da perspectiva de uma prática social.
- II. Saber qual conhecimento deve ser ensinado nas escolas continua sendo uma questão nuclear para o processo pedagógico.
- III. O processo de conhecimento deve possibilitar compreender, usufruir e transformar a realidade.
- IV. A escola deve ensinar os conteúdos previstos na matriz curricular, mesmo que sejam desprovidos de significado e sentido para determinados professores e alunos.

É correto apenas o que se afirma em



- 
- A. I e III.
  - B. I e IV.
  - C. II e IV.
  - D. I, II e III.
  - E. II, III e IV.
- 

- \* **Gabarito: D**
- \* **Tipo de questão: Escolha simples, com indicação da resposta correta**
- \* **Conteúdo(s) avaliado(s): Perspectivas pedagógicas, construção do conhecimento em sala de aula e objetivos do ensino.**
- \* **Autora: Jocelyne da Cunha Bocchese**

## COMENTÁRIO:

A tira de Quino que antecede o texto de Vasconcellos e as afirmativas a serem analisadas na questão 30 ilustram, de forma bem humorada, uma situação que ainda persiste em muitas salas de aula: o professor ensina, ou tenta ensinar, seguindo uma espécie de *script* que o faz repetir, de forma irrefletida, procedimentos didáticos fixados pela tradição, mas com pouco ou nenhum resultado para a aprendizagem efetiva. A perplexidade com que a alfabetizadora reage ao questionamento de Mafalda provoca a reflexão do leitor, explicitada nas palavras de Celso Vasconcellos: o ensino pode se transformar numa atividade alienante se o professor não for capaz de refletir sobre a sua prática, submetendo à análise crítica permanente os modelos que a orientam, as crenças e as concepções que predeterminam sua identidade profissional.

Para este e outros autores, como Grillo e Sacristán, o professor competente deve ser não apenas capaz de agir com acerto, mas também de justificar a legitimidade de suas decisões pedagógicas, sem apelar para desculpas que mais encobrem do que revelam o significado das prescrições e dos ensinamentos que tenta inutilmente transmitir a alunos desmotivados, que não encontram sentido no que precisam “aprender para passar”.

Os dois textos e as afirmativas que os seguem estabelecem o confronto, ainda que superficial, entre duas perspectivas pedagógicas (Pérez Gómez, 1998): a *perspectiva técnica* e a *perspectiva crítica*, ou de reflexão na prática para a reconstrução social.

A primeira, ilustrada pela tira de Quino, denunciada por Vasconcellos e exemplificada na afirmativa IV, vê o ensino como treinamento de habilidades, na maior parte das vezes dissociadas dos conteúdos – sem os quais seu significado também se esvazia – e de uma situação real de aplicação. Esse tipo de aprendizagem, desvinculada do contexto real de aplicação, revela-se tão improdutiva e desmotivadora quanto a aprendizagem de conteúdos distanciada dos esquemas de compreensão dos estudantes.

A segunda, relacionada principalmente às afirmativas I e III, vê o ensino como atividade sobretudo crítica e ética, capaz de promover a reflexão sobre a realidade para transformá-la. De acordo com esse ponto de vista, a construção do conhecimento é um processo no qual é necessária a permanente busca de significado, de sentido, já que não há aprendizagem sem o interesse do aluno em aprender. Para que isso aconteça, a prática docente precisa estar aberta para a realidade, vinculada aos valores e aos elementos da cultura, às experiências e aos conhecimentos do cotidiano, de modo a permitir a participação e o engajamento do aluno.

Ao assumir essa postura crítica e reflexiva, o professor passa a se questionar sobre as razões que o levam a ensinar o que ensina do jeito como ensina, buscando uma nova organização dos conteúdos, selecionando-os de acordo com as necessidades de seus alunos e seu significado social. Assim, conforme o exposto na afirmativa II, torna-se ainda mais importante “saber qual conhecimento deve ser ensinado”, sempre levando em conta que:

Os conteúdos, relacionados a questões concretas, têm possibilidade de melhor apropriação pelos alunos, o que nem sempre ocorre quando são desvinculados de um contexto, obedecendo a uma organização linear desinteressante e monótona para o aluno e para o professor, repetidos inúmeras vezes e da mesma forma (Grillo, 2002, p. 85).

Desse modo, a questão 30, ao apresentar as afirmativas **I, II e III** como corretas, solicita que o futuro graduado em Letras perceba o processo de ensino em sua dimensão crítica, assumindo a necessidade de o professor refletir sobre a sua prática, como forma de promover a aprendizagem do aluno e de contribuir para a transformação social.

## REFERÊNCIAS:

GÓMEZ, A. I. Pérez; SACRISTÁN, J. Giméno. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: *Ser professor*. ENRICONE, Délcia (org.). 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1999.





## QUESTÃO 31

### Texto I

O termo “adaptar” está presente, hoje, em muitos setores da vida das pessoas: na adaptação escolar de uma criança, na adaptação de um romance para um filme ou na adaptação de objetos, instrumentos ou textos literários para outros destinatários que não os originais. Segundo o dicionário Aurélio, adaptar significa “ajustar, acomodar, adequar”. [...] Essa adequação de comportamentos, objetos, instrumentos ou textos, de uma maneira geral, configura uma prática problematizada porque, justamente, envolve dois sujeitos: “o que faz” e aquele “para quem se faz”, dados os diferentes pontos de vista do “emissor” e do “receptor” do produto final. A preocupação primeira do sujeito adaptador deverá ser a de assumir o lugar do outro, a fim de melhor executar sua tarefa. Essa postura, no entanto, nem sempre é garantia de um resultado final satisfatório para o público-alvo. [...] No entanto, o artifício pode configurar uma solução, à medida que faculta à criança o acesso a objetos ou artefatos não destinados, inicialmente, a ela.

BÖHM, G. H. Peter Pan para crianças brasileiras: adaptação de Monteiro Lobato para a obra de James Barrie. In: CECCANTINI, J. L. (Org.) *Leitura e Literatura infanto-juvenil: Memória de Gramado*, São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004, p.58-71.

### Texto II

E foi, provavelmente, no bojo de um de seus projetos previamente combinados com Octales, da Companhia Editora Nacional, que, em 1936, [Monteiro Lobato] lança seu D. Quixote das crianças. Nesse livro, encontra-se um projeto de leitura, de tradução e adaptação. E o leitor de hoje — em particular, o educador preocupado com questões de leitura — pode encontrar, nesse Quixote, respostas para questões que permeiam seu dia a dia escolar e que abrangem desde a crucial pergunta “que livro indicar?” até a questão de os clássicos serem ou não adequados a tal ou qual faixa etária.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1994, p. 97 (com adaptações).

Considerando os textos I e II, avalie as seguintes afirmações.

- I. Os textos literários, quando adaptados para se adequarem ao leitor iniciante, revelam o caráter didático e utilitário, que os liga a um ramo específico do conhecimento (valores morais, tópicos gramaticais, fatos históricos, entre outros).
- II. A existência de um projeto ficcional levado a termo pelo autor que se propõe efetuar a adaptação de um texto literário pode dotar a adaptação de uma função mediadora na formação de leitores.
- III. O processo de adaptação, quando atinge a motivação estética da literatura e o repertório do destinatário, tende a promover a interação entre leitor e texto, sujeito e objeto de leitura.
- IV. O processo de adaptação de textos literários implica a redução e o empobrecimento da obra original, causando danos à linguagem literária e aos recursos estilísticos da obra.

Está correto apenas o que se afirma em:

---

- A. I e III.
  - B. I e IV.
  - C. II e III.
  - D. I, II e IV.
  - E. II, III e IV
- 

- \* **Gabarito: C**
- \* **Tipo de questão: Escolha combinada (afirmativas II e III corretas)**
- \* **Conteúdo avaliado: Adaptação de obras literárias**
- \* **Autora: Maria Tereza Amodeo**

## COMENTÁRIO:

A afirmativa I está incorreta, pois, mesmo que a “preocupação primeira do sujeito adaptador” seja “assumir o lugar do outro” e que essa postura nem sempre garanta um resultado satisfatório no que se refere à adequação ao receptor, não se pode afirmar que o tom didático e utilitário seja invariavelmente o resultado das adaptações. Há muitas adaptações de textos literários que podem não reproduzir fielmente os textos originais – o que não é o objetivo – mas traduzem, de forma artística, o universo criado pelo autor.

A afirmativa II está correta, pois uma adaptação bem feita não aniquila o caráter estético da obra, podendo estimular a aproximação do leitor com a literatura, desde que essa experiência seja libertadora, enriquecedora.

A afirmativa III está correta: se uma adaptação vai ao encontro dos interesses e competências de leitura do receptor, torna-se completamente viável a interação entre leitor e texto (ratificando a ideia apresentada em II).

A afirmativa IV está incorreta, contrapondo-se diretamente ao conteúdo de II e III, o que equivale a dizer que uma adaptação pode alterar o texto original, mas não exatamente causar-lhe danos. Mudanças devem ser consideradas como parte do processo de adaptação, desde que um novo produto cultural de qualidade se constitua.

## QUESTÃO 32

Além de auxiliar no aprendizado, a tecnologia faz circular os textos de forma intensa, aberta e universal e, acredito, vai criar um novo tipo de obra literária ou histórica. Dispomos hoje de três formas de produção, transcrição e transmissão de texto: a mão, por impressão e por meio eletrônico — e elas coexistem.

Disponível em: <http://revistaescola.abril.uol.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/roger-chartier>  
Acesso em: 20 ago. 2011 (com adaptações).

A partir da citação de Roger Chartier, reproduzida acima, o que se pode afirmar em relação ao uso das tecnologias da informação e da comunicação no ensino da escrita e da leitura?

- 
- A. A tecnologia, ao fazer circular os textos de forma intensa, aberta e universal, acaba instaurando outra linguagem, o “internetês”, que, devido ao grande alcance entre os usuários em formação escolar, vai substituindo, pouco a pouco, a variante culta da língua portuguesa.
  - B. Os instrumentos digitais móveis cada vez mais modernos, como, por exemplo, os aparelhos celulares, favorecem a mobilidade da leitura, proporcionando aos seus usuários a liberdade tão cerceada pelas convenções que a leitura impressa impõe.
  - C. A transformação da técnica de produção, reprodução e circulação da cultura escrita, provocada pela tecnologia, reforça possibilidades diversas de acesso à leitura, mas não descaracteriza outras formas e outros suportes.
  - D. A extinção da leitura em livros impressos no Brasil é inevitável, haja vista os leitores hoje conviverem com repositórios digitais de leitura cada vez mais modernos, como os *tablets*.
  - E. Os livros eletrônicos e os textos digitalizados, além de oferecerem inúmeras facilidades para a leitura e para a pesquisa, detêm a primazia sobre a cultura impressa.

- 
- \* **Gabarito: C**
  - \* **Tipo de questão: Escolha simples, com indicação da alternativa correta**
  - \* **Conteúdo avaliado: Leitura, escrita, recursos tecnológicos na educação**
  - \* **Autora: Heloísa Orsi Koch Delgado**

## COMENTÁRIO:

O texto-base da questão apresenta citação na qual Roger Chartier demonstra apostar no papel positivo da tecnologia na educação e acreditar na coexistência de diferentes formas de produção, transcrição e transmissão de obras literárias e históricas: “a mão, por impressão e por

meio eletrônico”. Embora essa ideia não seja nova, ela é tema de inúmeras reflexões em diferentes ambientes de ensino e aprendizagem. O tema é, pois, relevante.

Quanto ao enunciado, vale a observação: por que se limita a perguntar sobre o ensino da escrita e da leitura, se a própria citação faz uma rápida menção ao benefício da tecnologia na educação (*Além de auxiliar no aprendizado...*)? Por que a alternativa (A) é a única que possui a expressão *formação escolar*, fazendo uma conexão com a pergunta presente no enunciado? As restantes abordam a questão da leitura e pesquisa, que são enfoques interessantes, mas demasiadamente amplos e desvinculados do ensino da escrita e da leitura.

Quanto às alternativas, a idéia expressa em (C), embora não faça referência direta ao uso das TICs no ensino da escrita e da leitura, parece a mais apropriada, já que consagra as diversas possibilidades de produção e de socialização de obras, cada qual com funções e características próprias. Salienta, ainda, que a tecnologia reforça essas possibilidades, sem as descaracterizar ou as eliminar do mundo do conhecimento, informação igualmente pertinente.

A alternativa (A) não está correta, primeiramente porque o autor não faz menção explícita ou implícita às variantes da língua portuguesa. Em segundo lugar, essas variantes podem coexistir, sem que, para isso, precise haver a substituição de uma pela outra. A variante culta e o internetês podem ser utilizados pelo mesmo grupo de falantes, resguardadas as peculiaridades de cada situação. Tomemos como exemplo uma professora que necessita utilizar a variante culta da língua portuguesa em suas aulas. Essa necessidade não impede que ela faça uso de uma linguagem informal ao contatar seus amigos e familiares através de seu endereço eletrônico ou de redes sociais.

Os alunos, por sua vez, também devem estar conscientes desse universo de opções no momento da leitura e da produção de textos de gêneros diferentes (tirinhas, charges, *blogs*, obras literárias e científicas, entre outros). Quanto contato mais os alunos tiverem com essas diversas formas de expressão e divulgação do conhecimento, mais eles estarão aptos a utilizá-las adequadamente nas diversas situações comunicativas às quais terão acesso. Portanto, a substituição de uma variante por outra, como se fosse algo definitivo, não deve acontecer. Os meios de comunicação mudaram, mas certas convenções próprias da escrita (e, portanto, da leitura) ainda existem, sejam elas de cunho formal ou informal. Por exemplo, a linguagem que se utiliza para criarmos um *blog* na internet pode ser informal, enquanto que a linguagem utilizada para se escrever um artigo acadêmico segue as formalidades próprias desse gênero. O importante é aprendermos a utilizar os diferentes registros nos diferentes contextos de uso. Dessa forma, tendemos a nos afastar das inadequações que possamos produzir nas inúmeras situações de comunicação que vivenciamos.

A alternativa (B) também não é adequada. É inegável que os instrumentos digitais móveis, cada vez mais modernos, oferecem a seus usuários liberdade e mobilidade, mas isso não significa dizer que a leitura do texto impresso imponha convenções que prejudiquem o acesso ao conhecimento. Também é evidente que esses aparelhos facilitam a nossa vida no dia a dia: é mais prático transportá-los do que carregar livros. Mas essa facilidade ou opção de escolha não se estende a todos: os serviços de telefonia, por exemplo, ainda são caros; a dificuldade de encontrar livros que estejam digitalizados por completo na internet é alta e muitas escolas ainda não possuem computadores, ou não os utiliza por falta de capacitação dos professores.

A alternativa (D) também não responde adequadamente à questão, pois refere que a extinção da leitura em livros impressos no Brasil é inevitável, haja vista os leitores hoje conviverem com repositórios digitais de leitura cada vez mais modernos, como os *tablets*.

Embora o mundo digital esteja em franca expansão, parece-me que a procura pelos livros impressos ainda está em alta, mesmo com todas as facilidades que um livro digital pode nos oferecer. De acordo com relatos de vários ex-alunos da disciplina de Linguagem & Tecnologias da Informação, que leciono na Faculdade de Letras da PUCRS, há ainda uma resistência em utilizar o computador para estudo, por diversos fatores: muitos utilizam a tecnologia no trabalho e ficam com os olhos cansados de tanto olhar para a tela do computador; outros gostam de livros impressos, por serem “palpáveis”; outros, ainda, salientam que o computador pode distraí-los, já que possibilita

acesso a uma gama infinita de conhecimento e comunicação; por fim, há os que curtem o ambiente aconchegante de uma livraria para conferirem os últimos lançamentos de livros, CDs e DVDs.

O conteúdo da alternativa (E) igualmente sugere a predominância da cultura digital sobre a impressa, já que aquela oferece inúmeras facilidades de leitura, pesquisa e entretenimento. No entanto, como nas alternativas anteriores, não faz referência direta ao ensino da leitura e da escrita, sendo, portanto, errada.

## REFERÊNCIAS:

FERRARI, Bruno. Ele sabe tudo sobre você. *Revista ÉPOCA*, n. 716, fevereiro de 2012.



### QUESTÃO 33

Muito se tem falado sobre o ensino linguístico-discursivo da Língua Portuguesa desde a publicação dos PCN-LP (BRASIL, 1998). Essa visão é extremamente adequada às novas concepções de ensino de línguas no mundo, que precisa, cada vez mais, de um ser humano apto a atuar socialmente em termos de linguagem. Essa forma de ver também se afina aos novos estudos do letramento, que enfatizam a necessidade de trazer, para dentro da escola, as demais práticas sociais.

Essa perspectiva é

- 
- A. recorrente na tese inatista de Chomsky, segundo a qual a faculdade da linguagem é um esquema formal e abstrato.
  - B. complementar aos ensinamentos vygotskyanos, que revelam evidências de que a língua é uma atividade social, global e cooperativa.
  - C. divergente da tese construtivista de Piaget, segundo a qual o conhecimento é resultado de atividades estruturadoras dos indivíduos.
  - D. contrária à explicação sistêmica-funcionalista de Halliday, para quem a linguagem, ao ser proferida em contexto, possui sempre uma função social.
  - E. inerente à tese inatista expressa em Lenneberg, que postula que falar é natural como andar e considera natural a aprendizagem da leitura e da escrita.

- 
- \* **Gabarito: B**
  - \* **Tipo de questão: Escolha simples, com indicação da alternativa correta**
  - \* **Conteúdo avaliado: Ensino linguístico-discursivo da Língua Portuguesa: correlações teóricas**
  - \* **Autora: Vera Wannmacher Pereira**

### COMENTÁRIO:

Os comentários aqui apresentados estão apoiados em possíveis processamentos do leitor, acionando seus conhecimentos prévios e observando as pistas linguísticas presentes na questão formulada.

Diante da questão 33, o leitor lê primeiramente o enunciado, podendo já aí enfrentar algumas dificuldades.

A leitura da primeira frase faz com que o leitor busque em sua memória declarativa a teoria de alicerce da “abordagem linguístico-discursiva” e não encontre apenas uma, ficando-lhe já a primeira dúvida – a qual dos modelos possíveis a questão se refere? Ainda nessa frase, vê-se diante da idéia de



que “*muito tem se falado sobre essa abordagem a partir dos PCN-LP (Brasil, 1980)*”. Nesse momento, o leitor, que tem informações sobre o histórico da evolução dos estudos linguísticos teóricos e aplicados, reconhece que essa publicação tem exercido influências, mas sabe que os estudos nessa direção são anteriores e que a influência dos PCN-LP é parcial, ocorrendo bem mais recentemente. O leitor observa, então, um certo exagero e infere a existência de viés de convicção do elaborador da questão.

Prosseguindo na leitura, chega à segunda frase, na qual uma palavra e uma expressão atraem sua atenção: “extremamente” e “no mundo”. A palavra consiste num adverbial apreciativo que intensifica o adjetivo “adequada”, permitindo ao leitor inferir novamente sobre o viés do elaborador. A expressão amplia a idéia “ensino de língua para o mundo”, permitindo ao leitor, ao não encontrar tal informação em sua memória, fazer mais uma vez inferência similar.

Completando a leitura do enunciado, o leitor vê-se diante da palavra “letramento” e questiona-se sobre o significado assumido pelo elaborador. Não tendo resposta para essa indagação, pois em sua memória há mais de uma possibilidade, toma uma decisão sobre um significado possível.

Considerando o processo realizado, o leitor passa para a leitura das alternativas de modo hesitante. Devendo escolher uma dentre cinco, é provável que percorra todas as alternativas e volte ao enunciado da questão, de modo a identificar palavras ou expressões-chave. Destaca, então, possivelmente, “ser humano apto a atuar socialmente em termos de linguagem” e “necessidade de trazer, para dentro da escola, as demais práticas sociais”. Talvez não destaque “ensino linguístico-discursivo”, pela abrangência, nem “letramento”, pelos diferentes significados. Propõe-se, então, a uma leitura detalhada de cada alternativa.

Com base no *skimming* realizado, considera que (A) e (E) são as menos possíveis, que (C) e (D) trazem alguns elementos possíveis e que (B) é a mais provável, mas com pontos a esclarecer. Desse modo, o leitor não está totalmente confortável com uma escolha definitiva de (B).

O processamento a ser realizado então talvez seja o exposto a seguir.

O leitor retoma a alternativa (A) e a descarta com uma certa facilidade, pela incompatibilidade entre os segmentos-chave do enunciado e os desta alternativa. São pistas linguísticas que não encontram ressonância nos conhecimentos prévios do leitor – “tese inatista”, “Chomsky” e “esquema formal e abstrato”, uma vez que se diferenciam da perspectiva de aprender em situação social.

Passa então à leitura detalhada da alternativa (E), destacando os seguintes segmentos – “tese inatista”, “Lennemberg”, “falar é natural como andar” e “natural a aprendizagem da leitura e da escrita”. Reconhece que essas expressões fazem parte de um campo semântico que não tem correlação com o campo semântico do enunciado. Desse modo, descarta (E) com razoável facilidade.

Continuando o percurso da trilha estabelecida, o leitor coloca seu esforço de compreensão na alternativa (C). Seleciona para análise minuciosa os segmentos “divergente”, “tese construtivista”, “Piaget” e “conhecimento é resultado de atividades estruturadoras dos indivíduos”. Recorre, então, a seus conhecimentos prévios sobre o construtivismo de Piaget e não reconhece completude na afirmação, uma vez que essa estruturação se dá em contacto com o ambiente – os objetos e as pessoas, o que indica que a palavra “divergente” não parece satisfatória. Essa constatação o faz hesitar, mas opta por considerar que deve se ater ao que está escrito e não ao que acredita deveria estar. Acolhe então a afirmação como verdadeira internamente e realiza sua análise com base no enunciado. Isso faz com que, embora as incertezas, rejeite essa alternativa.

Seguindo o caminho traçado, o leitor dirige sua atenção para a alternativa (D). Seleciona como segmentos para reflexão “contrária”, “explicação sistêmico-funcionalista”, “Halliday” e “linguagem, ao ser proferida em contexto, possui sempre uma função social”. Vê-se, então, diante de dificuldades similares às que enfrentou na alternativa (C). O último dos segmentos selecionados corresponde à perspectiva do enunciado da questão. O segundo segmento é questionável, dependendo do conceito atribuído a “sistêmico”. Diante dessas dúvidas, que permitem algumas concordâncias, a palavra “contrária” não autoriza a eleger essa alternativa como resposta verdadeira.

Restando a alternativa (B), o leitor volta-se para ela, e seleciona os segmentos “complementar”, “ensinamentos vygotskyanos” e “a língua é uma atividade social, global e cooperativa”. Examinado seus conhecimentos prévios, estranha a inclusão de um estudioso da linguagem que não se caracteriza especificamente como autor de uma teoria linguística. No entanto, a concepção de língua como atividade social global e cooperativa é compatível com as formulações do enunciado. Esse fato, marcado pela palavra “complementar”, atribui força de verdade à afirmação. O leitor deduz, então, que, embora algumas restrições, a alternativa (B) é a que melhor completa o enunciado da questão 33.

Encerrando esta análise, cabe um comentário sobre a escolha teórica na elaboração da questão. Colocar a abordagem linguístico-discursiva no centro da questão requer cuidados para que não possibilite inferências do leitor sobre atualidade e qualidade. É importante que consista numa análise objetiva dos seus princípios epistemológicos e que isso seja feito no âmbito dos modelos linguísticos específicos. É também importante que seja claramente indicado um modelo teórico, uma vez que a opção por uma abordagem ampla dificulta ao leitor a identificação da base teórica. É ainda importante que o modo de organização da questão tenha um trato claramente científico, sendo que, no caso de modelos teóricos, deve haver expressão nítida da existência de possibilidades e limites em todos eles.



## QUESTÃO 34

O seguinte diálogo entre uma mãe (A) e sua filha de 2 anos (N) foi transcrito como foi falado.

A: “E o que você fez, depois, meu bem?”

N: “Eu fazi o favô de i lá pa ela.”

A: “Ah, é? E daí?”

N: “Eu tússi o pacotchi pa ela.”

A: “Que lindinha! Você gosta da vovó?”

N: “Eu amu ela.”

De acordo com o entendimento atual de linguagem e de sua aquisição, essa fala é um bom exemplo para ser usado por um professor em sala de aula porque revela que

- 
- A. N, como interlocutora, está aprendendo sua língua na interação, pautada pelo foco na comunicação.
  - B. N, como ainda é nova, está errando muito no seu modo de falar, porque não interiorizou a gramática padrão.
  - C. N, como falante nativa, está-se apropriando da língua padrão, sendo o seu falar uma idiosincrasia indevida.
  - D. A, como mãe e interlocutora adulta, não corrige a filha, mas deveria corrigi-la para ela aprender a metalinguagem.
  - E. A, como mãe e interlocutora adulta, não corrige a filha, porque desconhece a gramática normativa e, assim, aceita tudo o que é dito pela filha pequena.
- 

\* **Gabarito: A**

\* **Tipo de questão: Escolha simples, com indicação da alternativa correta**

\* **Conteúdos avaliados: Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral na faixa etária de 2 anos; língua/gramática padrão**

\* **Autoras: Ana Maria Tramunt Ibaños e Jane Rita Caetano da Silveira**

## COMENTÁRIO:

A questão 34 já apresenta problemas em sua formulação inicial, ao afirmar, de uma maneira generalizada, que “essa fala é um bom exemplo para ser usado por um professor em sala de aula”, sem qualquer especificação sobre que tipo de aula se trata. Além disso, deve-se ressaltar que o

assunto apresentado no diálogo é, particularmente, um tópico a ser abordado em aulas de aquisição da linguagem, o que parece não contemplar exatamente qualquer nível de ensino.

Supondo que o enunciado seja aceitável, consideremos as alternativas propostas como erradas.

As alternativas B e C referem-se à interiorização e apropriação de uma língua/gramática padrão. B ainda enfatiza o erro no modo de falar e C, uma idiosincrasia indevida, o que as torna inadequadas porque: o diálogo de uma criança de dois anos não é parâmetro para se falar em gramática padrão ou língua padrão<sup>1</sup>; o modo errado de falar e a idiosincrasia indevida, referidos em B e C, respectivamente, não fazem sentido, uma vez que parece ser de senso comum o fato de a aquisição da linguagem ocorrer em etapas,<sup>2</sup> não havendo, portanto, qualquer indício de certo ou errado ou de um traço peculiar/individual na fala da criança, como se pode verificar no diálogo.

Na primeira fala de N, a estrutura sintática mostra-se adequadamente construída, apresentando a flexão, esperada nessa idade, do verbo “faze” no passado, em primeira pessoa, como uma generalização dos demais verbos dessa conjugação, a saber, *eu comi, eu dormi, eu bebi*, etc. Por outro lado, *favô* e *i* são reflexos da fala de qualquer pessoa adulta, geralmente em uma situação coloquial, em que há a queda de ‘r’ (consoante líquida) em final de palavras. O terceiro aspecto evidencia a não pronúncia do ‘r’ fraco, em *pa*, também bastante comum e esperado nessa faixa etária, por ser um fonema de aquisição mais tardia na maioria das crianças. Na segunda fala de N, as mesmas ocorrências são evidenciadas: em *tússi*, assim como em *pa*, a não presença do *r-fraco*, e o reflexo da oralidade nas sílabas átonas finais de *tússi* e *pacotchi* com a elevação da vogal /e/ para /i/, o que, dependendo da região brasileira,<sup>3</sup> é um fato amplamente observado. Isso se verifica também na pronúncia palatalizada do /t/ como /tʃ/, diante do fonema vocálico /i/. Na terceira fala da criança no diálogo, percebe-se novamente a influência da oralidade, tanto no fonema /u/ da palavra *amu* quanto no emprego do pronome pessoal reto substituindo o oblíquo. Ressalta-se que, se fôssemos transcrever a fala de qualquer adulto, não só de crianças, em determinadas situações de comunicação oral, seria natural usarmos a elevação de /o/ para /u/, em vogais átonas finais.

Na alternativa D, verifica-se outra impropriedade, relacionada à afirmação de que a mãe de N “deveria corrigi-la para ela aprender a metalinguagem”, considerando-se, como já enfatizado, que não se trata de erros a serem corrigidos na fala infantil, mas de características próprias desta fase de aquisição da linguagem, período em que a criança está internalizando a língua materna e, muitas vezes, criando as suas próprias regras, o que constitui uma forma eficaz de se perceber o desenvolvimento cognitivo infantil, conforme destaca Figueira (1995, 1996).<sup>4</sup> Como decorrência, torna-se totalmente inadequada, no enunciado desta alternativa, a referência ao aprendizado da metalinguagem.

Em E, obviamente, face ao que já foi exposto, não se pode dizer que a mãe não corrige a filha por desconhecer a gramática normativa e que, conseqüentemente, aceita tudo o que é dito por ela, pelo simples motivo de não haver, na fala da criança, evidências de erros gerados pelo desconhecimento de normas, já que, na faixa etária de dois anos, nem se cogita um aprendizado formal de fenômenos gramaticais da língua.

Tendo em vista os comentários das alternativas B, C, D e E, nos quais se pode observar, de modo claro, inadequações e impropriedades no conteúdo, é possível constatar o baixo grau de dificuldade da questão 34, que, provavelmente por exclusão das demais alternativas, leva à resposta A como a única correta possível. Além disso, o próprio enunciado de A, partindo de um exemplo que pressupõe interlocutores e comunicação, um diálogo entre mãe e filha de dois anos, já contém as informações pertinentes para justificar a escolha desta alternativa.

<sup>1</sup> Ver Vanoye (1998).

<sup>2</sup> Para retomar os estágios de aquisição da linguagem infantil, ver Fromkin & Rodman (1993).

<sup>3</sup> Entre os vários estudiosos dos fenômenos de variação linguística determinada por fatores regionais, citamos Travaglia (2009).

<sup>4</sup> Figueira (1995, 1996) enfatiza o modo de falar característico de crianças em diferentes estágios do processo de aquisição da linguagem como uma contribuição importante para pesquisas nesta área.

## REFERÊNCIAS:

FIGUEIRA, Rosa Attié. (1995). Erro e enigma na aquisição da linguagem. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 30, n. 4, p. 145-162.

\_\_\_\_\_. O erro como dado de eleição nos estudos de Aquisição da Linguagem. CASTRO, M. F. P. (org). *O método e o dado nos estudos da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996, p. 55-86.

FROMKIN, Victoria; RODMAN, Robert. *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 1993.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13a. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



### QUESTÃO 35

Na tradição escolar brasileira, havia um evento denominado “dar lição”, em que se pedia ao aluno que se levantasse, lesse um texto indicado e, em seguida, criasse uma paráfrase do que havia lido, usando palavras próprias.

Segundo as atuais teorias e metodologias de ensino da língua,

- 
- A. a leitura silenciosa coletiva deve ceder lugar à leitura em voz alta.
  - B. a leitura em voz alta por um único aluno não traz benefícios aos demais colegas.
  - C. o hábito de criar um texto parafrástico é nocivo porque favorece interpretações equivocadas.
  - D. a referida tradição deve ser abandonada porque o ato de levantar-se contribui fortemente para a insegurança linguística do aluno.
  - E. o professor poderá, na oportunidade de ouvir a paráfrase construída pelo aluno leitor, fazer mediações, para facilitar a compreensão da leitura.
- 

\* **Gabarito: E**

\* **Tipo de questão: Escolha simples, com indicação da alternativa correta**

\* **Conteúdos avaliados: Leitura em voz alta, paráfrase, teorias e metodologias de ensino de língua**

\* **Autora: Ana Maria Wertheimer**

### COMENTÁRIO:

A leitura é um processo ativo no qual o leitor interage com o texto visando à construção do sentido. De acordo com os Referenciais Curriculares para as escolas estaduais, da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (Lições do Rio Grande, 2009), os professores trabalham, na escola, com leitores em formação, e a constituição de um leitor competente implica diversos pressupostos e procedimentos relacionados com o texto. A seleção dos gêneros textuais a explorar e os objetivos a serem alcançados em uma atividade de leitura, por exemplo, são fatores determinantes para definir os procedimentos a ela relacionados.

A alternativa (A) pressupõe que a leitura silenciosa deva substituir a leitura em voz alta, o que nem sempre é verdadeiro. Embora na maior parte das práticas sociais a leitura silenciosa prevaleça, há situações que exigem a leitura oral, como no caso da veiculação de notícias pelo rádio, da apresentação de resultados de pesquisa em congressos científicos ou da contação de histórias.

A alternativa (B) também apresenta a falácia da generalização e desconsidera que há alunos que têm facilidade para ler em voz alta e gostam de fazê-lo. Essa leitura oral individual pode ser antecedida por uma atividade de leitura silenciosa, que irá propiciar uma primeira construção de sentido



e, conseqüentemente, uma melhor qualidade da leitura. É provável que os alunos se beneficiem com a leitura em voz alta de um colega até mais do que com a leitura de seu professor, pois aquele servirá de parâmetro para os demais alunos compararem e avaliarem a sua própria habilidade de leitura.

Um primeiro ponto a ser questionado sobre a alternativa (C) é: quem faz uso da paráfrase? O professor, para facilitar a compreensão de seus alunos, ou os próprios alunos, para explicitar o seu entendimento do texto? A paráfrase, segundo Garcia (2006, p. 201), consiste no desenvolvimento interpretativo de um texto, ou seja, numa “espécie de tradução dentro da própria língua”, pois um segundo texto é produzido para evidenciar a compreensão do texto original. A paráfrase em si não é nociva; entretanto, o que pode ser prejudicial é a interpretação equivocada de um determinado texto. O uso da paráfrase como atividade de compreensão leitora – em uma situação interação oral ou na modalidade escrita – pode ter por objetivo analisar o sentido que o aluno é capaz de produzir após ler um texto.

A alternativa (D) critica o fato de o aluno ter de se expor diante da turma ao se levantar para ler um texto, o que pode gerar uma insegurança linguística. Como já mencionado, o objetivo de uma atividade de leitura é primordial para que se avalie a sua funcionalidade. Um procedimento no qual o aluno deva se levantar, ler em voz alta e/ou fazer a paráfrase do texto lido pode bem reproduzir uma prática social comum no cotidiano dos trabalhadores ou dos acadêmicos: a construção coletiva de um texto ou a leitura da ata de uma reunião. Uma vez que haja um objetivo concreto que remeta ao uso efetivo da língua, cabe ao professor sensibilizar a turma para a relevância da atividade e procurar estabelecer condições favoráveis que minimizem o desconforto do aluno mais inseguro de modo a evitar constrangimentos.

Resta-nos a alternativa (E), que prevê a proposta de uma paráfrase oral por parte de um aluno leitor, atividade essa já justificada na alternativa (C). Nas Lições do Rio Grande (2009), são previstas, como centro da aula de leitura, atividades de “construção de sentido conjuntamente”. Essa etapa do estudo do texto “é ocasião de solicitar paráfrase com interpretações específicas e de ajudar o aluno a dirigir a atenção para detalhes”. De acordo com a proposta da alternativa (E), ao ouvir a paráfrase do aluno, o professor poderá fazer mediações que conduzirão ao sentido mais próximo do sentido original do texto. Obviamente, essa mediação não ocorrerá de forma autoritária, como uma simples correção, mas por meio de perguntas instigantes que irão induzir o aluno à reavaliação de sua paráfrase e, conseqüentemente, à compreensão do texto.

## REFERÊNCIAS:

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 7. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Lições do Rio Grande*. Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1.

### QUESTÃO 36

Alguns estudos sobre fenômenos de mudança no Português brasileiro mostram que a forma “a gente” originou-se de um substantivo, “gente”, que, ao assumir, em certos contextos discursivos, determinados valores, passou a fazer parte de outra classe, a dos pronomes. Trata-se, pois, de um caso de gramaticalização, que, *grosso modo*, ocorre quando um item lexical se torna um item gramatical, ou quando itens gramaticais se tornam ainda mais gramaticais. Um desses estudos indica que, ao longo do tempo, o substantivo “gente” foi perdendo a especificação de número e de certas propriedades sintáticas e ganhando traços de pronome.

Considere dois grupos de exemplos relativos aos **traços de número** e ao **arranjo sintático**.

#### Grupo A

- 1a. Quem viu o mundo como eu vi viu as gentes como eram.
- 2a. E sua gente foi com ele.
- 3a. Esta gente anda não se sabe para onde.
- 4a. Todas as gentes da aldeia ficaram arrasadas.

#### Grupo B

- 1b. E hoje a gente mora junto, por assim dizer.
- 2b. A gente pegou a estrada.
- 3b. A gente vai mudar as nossas coisas para outro lugar.
- 4b. O que a gente comia muito lá é sanduíche e sopa.

Considerando o texto e os grupos de exemplos apresentados, assinale a opção correta.

- 
- A. Quanto à flexão de número, os exemplos do grupo A não apresentam, com nitidez, a distinção pertinente a esse traço.
  - B. Quanto à flexão de número, os dados do grupo B não trazem casos de “gente” flexionados.
  - C. Quanto ao arranjo sintático, nos exemplos do grupo A, a expressão “gente” ocorre sem modificadores, característica dos pronomes.
  - D. Quanto ao arranjo sintático, nos exemplos do grupo B, “a gente” ocorre com diferentes modificadores, o que indica seu caráter de substantivo comum.
  - E. De acordo com as informações do texto, a ordem diacrônica do português deve ser evolução da gramática do grupo B para a do grupo A.
-

- \* **Gabarito: B**
- \* **Tipo de questão: Escolha simples, com indicação da alternativa correta**
- \* **Conteúdo(s) avaliado(s): Desinências de número e de flexões verbais; função gramatical de sujeito e respectiva regra de concordância verbal; modificadores sintáticos; variações linguísticas de registro formal/informal e histórico (diacrônico)**
- \* **Autora: Jane Rita Caetano da Silveira**

## COMENTÁRIO:

A questão 36, com base em uma abordagem gramatical descritiva, envolve uma situação de uso da língua pelos falantes do português brasileiro, focalizando o fenômeno da variação linguística. Especificamente, aborda a gramaticalização da forma “a gente”, cada vez mais frequente no uso coloquial da língua para substituir o pronome pessoal “nós”.<sup>5</sup>

Para evidenciar a queda de traços de número e de propriedades sintáticas no emprego desta expressão como pronome, a questão é dividida em dois grupos de frases.

No primeiro, o termo “gente” é usado no sentido original, como um substantivo que apresenta variável de número e que implica, conseqüentemente, a concordância do verbo, uma vez que desempenha a função sintática de sujeito nas orações. Observa-se que em (1a) “as gentes” é objeto direto do verbo ver (“viu”), na terceira oração, e sujeito implícito na desinência do verbo ser (“eram”), na quarta oração, uma subordinada adverbial comparativa. Desse modo, em (1a) e (4a), a expressão “as gentes”, por estar no plural, requer a flexão do verbo na 3ª. pessoa do plural: “eram” e “ficaram”, respectivamente. Em (2a) e (3a), a forma está no singular, com a correspondente concordância do verbo, flexionado na 3ª. pessoa do singular: “foi” e “anda”.

No segundo grupo, os exemplos evidenciam o uso atual, ou seja, a gramaticalização de “a gente”, que, embora substitua “nós”, é usada apenas na forma singular, sem desinência indicativa de número. Neste grupo, as frases (1b) a (4b) contêm os verbos na 3ª. pessoa do singular (“mora”, “pegou”, “vai mudar” e “comia”, de acordo com a ordem em que aparecem), concordando com a expressão gramaticalizada, que desempenha a função sintática de sujeito.

Assim, no contexto da questão, partindo das informações iniciais e analisando os grupos de exemplos apresentados a fim de assinalar a opção correta entre as cinco alternativas, a resposta (B) – *Quanto à flexão de número, os dados do grupo B não trazem casos de “gente” flexionados.* – é a única correta, pois todos os exemplos do segundo grupo focalizam a gramaticalização da expressão “a gente”, que, como pronome, é empregada no singular, sem traços de número, conforme é informado no texto inicial da questão.

Na análise das demais alternativas, constata-se que:

*Quanto à flexão de número, os exemplos do grupo A não apresentam, com nitidez, a distinção pertinente a esse traço.* Está incorreta, já que, se houver a identificação adequada do sujeito nas orações do primeiro grupo, o que acarreta a regra de concordância do verbo com esta função sintática,<sup>6</sup> a distinção de número, singular em (2a) e (3a) e plural em (1a) e (4a), é clara. Assim, da mesma forma que o emprego da expressão “gente” na função sintática de sujeito, em (2a) e (3a), requer o verbo na 3ª. pessoa do singular, a forma “gentes”, com desinência nominal de número (-s), em (1a) e (4a), requer o verbo flexionado na 3ª. pessoal do plural.

*C) Quanto ao arranjo sintático, nos exemplos do grupo A, a expressão “gente” ocorre sem modificadores, característica dos pronomes.* Está incorreta tanto no que se refere à ausência de

<sup>5</sup> Ressalta-se que essa substituição ocorre particularmente na linguagem informal, havendo coocorrência entre o pronome pessoal “nós” empregado na linguagem formal e “a gente”. Embora esta alteração de classe de palavra não esteja registrada na gramática normativa, é legitimada pelo uso cotidiano dos falantes.

<sup>6</sup> Esta regra básica de concordância verbal, presente nas gramáticas tradicionais da língua portuguesa, como a de Cunha e Cintra (2001), geralmente já faz parte do conhecimento linguístico dos alunos em período anterior ao ensino superior. O que pode dificultar a aplicação da regra, no entanto, como ressaltam alguns autores, é a correta identificação do sujeito nas orações.

modificadores<sup>7</sup>, quanto a ser esta uma característica dos pronomes, pois a expressão “gente” é empregada como substantivo, e não como pronome. Observa-se, no exemplo (4a), que “da aldeia” é um modificador adjetival e que a expressão com valor pronominal é acompanhada de determinantes (adjuntos adnominais) em todos os exemplos (respectivamente: *as*, artigo, em (1a); *sua*, pronome adjetivo possessivo, em (2a); *esta*, pronome adjetivo demonstrativo, em (3a); *todas as*, pronome indefinido + artigo, em (4a), o que não seria uma característica dos pronomes em geral.

D) *Quanto ao arranjo sintático, nos exemplos do grupo B, “a gente” ocorre com diferentes modificadores, o que indica seu caráter de substantivo comum.* Com conteúdo similar à opção anterior, esta alternativa também está incorreta, considerando-se que a expressão referida é usada com valor de pronome, sem flexão de número, e não ocorre com diferentes modificadores. Além disso, contradiz o primeiro parágrafo do contexto informativo da questão 36, no qual se lê: “Alguns estudos sobre fenômenos de mudança no Português brasileiro mostram que a forma ‘a gente’ originou-se de um substantivo, ‘gente’, que, ao assumir, em certos contextos discursivos, determinados valores, passou a fazer parte de outra classe, a dos pronomes.”

E) *De acordo com as informações do texto, a ordem diacrônica do português deve ser evolução da gramática do grupo B para a do grupo A.* Ao avaliar o conhecimento sobre mudança linguística no tempo, apresenta-se igualmente incorreta, pois o uso da expressão “a gente” como pronome constitui uma evolução gramatical diacrônica do grupo A para o grupo B. Ou seja, o uso da expressão com alteração de classe gramatical está registrado nos exemplos do grupo B, tendo se originado do substantivo “gente”, empregado no grupo A, conforme informações que constam no texto da questão.

Em relação às competências e habilidades avaliadas nesta questão, destaca-se a importância, para alunos de Letras, dos estudos linguísticos de morfologia e sintaxe, aqui relacionados a modificadores sintáticos, à função gramatical de sujeito e respectiva regra de concordância verbal, pressupondo conhecimento de desinências de número e de flexões verbais. Ressalta-se também o estudo de variações linguísticas, particularmente as que se referem a registro formal/informal e histórico (diacrônico). Tais conteúdos se relacionam diretamente ao contexto acadêmico-profissional dos formandos de Letras, tendo em vista a realidade cotidiana de aprendizes e educadores.

Entretanto, levando em conta a exploração superficial dos conteúdos envolvidos, as informações que introduzem a questão e a formulação das opções, em especial a que deve ser marcada como correta, pode-se afirmar que o seu grau de dificuldade/complexidade é baixo. Talvez se possa analisar como problemática a identificação dos termos “modificadores” e “arranjo sintático”, presentes nas opções C e D, já que não são explicitados na introdução e que fazem parte da terminologia de modelos linguísticos específicos.

## REFERÊNCIAS:

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.

CASTILHO, Ataliba T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

PERINI, Mário A. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola, 2006.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1997.

<sup>7</sup> Para maiores explicações sobre as características dos modificadores nominais, ver Perini (2006).



## QUESTÃO 37

Comecei a fazer um tratamento com um medicamento muito forte à base de corticoide. Para quem nunca tomou medicamento mais forte que uma Aspirina ou um Tilenol, vocês podem imaginar como foi difícil para mim tomar esta medida.

Disponível em: <<http://www.amigosdebike.com.br>>. Acesso em: 19 ago. 2011.

Considerando o texto apresentado e as restrições naturais ao emprego do pronome oblíquo “mim” em português, avalie as asserções que se seguem.

No texto acima, o pronome oblíquo está colocado antes do verbo e empregado de acordo com a norma culta.

### PORQUE

O fato de o pronome “mim” estar em posição imediatamente anterior ao verbo não indica, necessariamente, que ele seja o seu sujeito da oração, como ocorre no texto apresentado acima.

A respeito dessas asserções, assinale a opção correta.

- 
- A. As duas asserções são proposições verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.
  - B. As duas asserções são proposições verdadeiras, mas segunda não é uma justificativa correta da primeira.
  - C. A primeira asserção é uma proposição verdadeira, e a segunda, uma proposição falsa.
  - D. A primeira asserção é uma proposição falsa, e a segunda, uma proposição verdadeira.
  - E. Tanto a primeira quanto a segunda asserções são proposições falsas.
- 

\* **Gabarito: A**

\* **Tipo de questão: Asserção e razão**

\* **Conteúdos avaliados: Emprego do pronome oblíquo “mim”; funções sintáticas**

\* **Autora: Ana Márcia Martins da Silva**

## COMENTÁRIO:

O grande equívoco em relação à utilização do pronome oblíquo “mim” diante de verbo no infinitivo é gerado na relação entre a variante culta padrão da língua e a coloquial. “O bom negro e o bom branco da nação brasileira”, como nos lembra Oswald de Andrade, estão acostumados a empregar o “mim” indistintamente, sem se preocupar com posições sintáticas. No entanto, “a gramática do professor e do aluno e do mulato sabido” estabelece que “mim” não pode exercer função de sujeito da oração, lugar concedido, nesta situação, apenas ao “reto pronome eu”.



A partir disso, aprendemos que o correto é dizer “ele trouxe o livro para eu ler”, e não “ele trouxe o livro para mim ler”, já que “mim não faz nada”, como nos disseram todo o sempre. Assimilamos a lição e saímos por aí, utilizando o “reto pronome eu” diante de qualquer verbo no infinitivo. Como não houve reflexão sobre a organização da estrutura sintática, a nossa tentativa de “falar bem” acaba nos pregando uma peça, ou seja, fazemos, na verdade, uma hipercorreção, o que certamente induz ao erro na análise do que propõe o trecho indicado na questão 37 – “você podem imaginar como foi difícil para mim tomar esta medida” –, em que o pronome está corretamente empregado.

Analisemos as sentenças a seguir para entender melhor esta questão.

(1) Ele trouxe o livro para eu ler.

(2) “como foi difícil para mim tomar esta medida”.

Em (1), temos uma oração principal – *ele trouxe o livro* – e uma subordinada adverbial reduzida de infinitivo – *para eu ler*. Sem entrar numa esquematização gerativa mais ampla, podemos assim representar o período: [P[OPele trouxe o livro [OSpara eu ler]]].

Se desenvolvermos a subordinada, teremos a seguinte construção:

(3) Ele trouxe o livro *para que eu lesse*.

Fica claro, em (3), que “eu” é o sujeito do verbo *ler*, inviabilizando, portanto, segundo a variante formal, a utilização de “mim”, pronome oblíquo tônico que exerce a função de complemento ou adjunto necessariamente precedido de preposição. Isso não significa, no entanto, que devamos condenar “o bom negro e o bom branco da nação brasileira”, que diriam, tranquilamente, “ele trouxe o livro pra mim ler”.

Vejamos, a propósito, o que AZEREDO (2008) afirma sobre esse emprego.

A construção ‘*para mim* + infinitivo’ (*para mim fazer, para mim beber*) é usual no registro informal, inclusive dos falantes mais escolarizados, e é como tal que convém ser descrita. A recomendação da forma ‘*para eu* + infinitivo’ não pode ser feita em detrimento da outra, mas como opção a ela nas variedades formais (p. 258, grifos nossos).

Mas o Enade cobra exatamente a variante formal, o que implica análise linguística. Para tanto, precisamos observar que, embora haja também subordinação entre as orações de (2), ela é de outra natureza sintática. Enquanto em (1) a subordinada é adverbial, em (2) é substantiva, e exerce a função de sujeito.

Em (4), a seguir, na representação na ordem direta do trecho sob julgamento, podemos verificar a relação entre os constituintes da sentença proposta na questão 37.

(4) [P [OS tomar esta medida] [OP foi difícil [para mim]]]

Podemos observar que a expressão “para mim” nada tem a ver com o verbo “tomar”, mas com o adjetivo “difícil”, ou seja, temos apenas um complemento nominal, e não uma oração reduzida de infinitivo. A possibilidade de deslocamento dessa expressão já indica que o pronome não exerce a função de sujeito do verbo “tomar”.

Voltemos, em (5), ao período (1) para verificar a impossibilidade de deslocamento de “para eu” para outra posição na sentença, que não diante do verbo no infinitivo, o que corrobora o fato de “eu” ser o sujeito da oração reduzida.

(5) \* Para eu ele trouxe o livro ler.

Com essa análise, percebemos que as duas asserções de (A) são verdadeiras e que a segunda justifica a primeira. No entanto, não podemos deixar de fazer referência a um sério problema linguístico na segunda asserção: a redundância na utilização do pronome possessivo em “que ele seja o seu sujeito da oração”. Ora, o adequado é “que ele seja o sujeito da oração” ou “que ele seja o seu sujeito”. Causa-nos estranheza a presença, em uma avaliação destinada a concluintes do curso de Letras, de tal falha.

**REFERÊNCIAS:**

- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.
- ANDRADE, Oswald de. *Pau-brasil*. São Paulo: Globo/Secretaria de Estado da Cultura, 1925.





## QUESTÃO 38

*Vou-me embora vou-me embora  
Vou-me embora pra Belém  
Vou colher cravos e rosas  
Volto a semana que vem*

*Vou-me embora paz na terra  
Paz na terra repartida  
Uns têm terra muita terra  
Outros nem pra uma dormida*

*Não tenho onde cair morto  
Fiz gorar a inteligência  
Vou reentrar no meu povo  
Reprincipiar minha ciência*

*Vou-me embora, vou-me embora  
Volto a semana que vem  
Quando eu voltar minha terra  
Será dela ou de ninguém*

ANDRADE, M. *Lira Paulistana & O carro da miséria*. São Paulo: Martins, 1945.

Considerando-se esse poema de Mário de Andrade, qual dos procedimentos a seguir define a sua construção no que concerne a aspectos de literariedade?

- 
- A.** Abordagem desprovida de procedimentos inovadores, tanto da perspectiva estrutural do poema quanto da temática. O reaproveitamento puro e simples do verso “Vou-me embora”, lembrando o famoso verso “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira, demonstra essa ausência de inovação.
  - B.** Embora o texto seja de autoria de consagrado escritor da literatura brasileira, a linguagem utilizada, de caráter notadamente popular, aproxima-se do cotidiano, comprometendo a sua literariedade.
  - C.** Apropriação de uma estrutura poética fixa, para tratar de temas populares por meio de uma elaboração estilizada da linguagem, na qual interação, no mesmo espaço textual, traços caracterizadores da linguagem popular e da erudita.

- D.** O tom de proximidade com as cantigas da tradição popular leva à perda da literariedade do poema, o que descaracteriza os elementos que configuram o texto como produto artístico.
- E.** A estrutura poética revela um fazer que privilegia padrões da versificação, purismo de linguagem acadêmica e uso do repertório de grandes temas da tradição literária.

- \* **Gabarito: C**
- \* **Tipo de questão: Escolha simples, com escolha da alternativa correta**
- \* **Conteúdo avaliado: Conceito de literariedade**
- \* **Autor: Paulo Kralick**

## COMENTÁRIO

A questão exige conhecimento do vocábulo **literariedade**. Conceito criado por Roman Jakobson, a literariedade é a característica existente em uma obra que a faz, justamente por isso, ser considerada literatura. Portanto, literariedade é aquela linguagem especificamente literária presente em um texto.

A alternativa (A), incorreta, é contraditória em sua própria construção. O processo intertextual que dialoga com ‘Vou-me embora pra Pasárgada’ é inovador, uma vez que relê de forma crítica a poesia de Manuel Bandeira. É própria da concepção modernista essa reapropriação de outros textos, muitas vezes trabalhados em termos paródicos.

Com relação à (B), também incorreta, lembra-se que o uso da linguagem coloquial não põe em risco a essência de um texto literário, ou seja, um texto não deixa de ser literatura por obedecer a uma lógica de construção de linguagem mais popular.

Como se afirma na alternativa (C), o poema apresenta a apropriação de uma estrutura poética fixa – ‘vou-me embora’ –, o que garante um ritmo próprio e reforça a intenção do eu lírico. O tom da crítica acentua-se na construção de uma temática de protesto, expressa em uma linguagem popular (‘Vou-me embora paz na terra/ Paz na terra repartida/ Uns têm terra muita terra/ Outros nem pra uma dormida’; ‘Não tenho onde cair morto’), ainda que acompanhada por alguns vocábulos de significado um pouco mais complexos (gorar, reentrar, reprincipiar). Está correta, portanto, a alternativa C.

Com relação à (D), uma possível aproximação com as cantigas populares, evidenciada nas repetições de uma mesma expressão por todo o poema, não geraria uma perda da literariedade, ao contrário. Basta lembrarmos o Trovadorismo e suas cantigas, todas concebidas em uma estrutura popular, com léxico simples para aquele contexto histórico. Outro erro nesta alternativa é afirmar que, por conta disso, ela seria descaracterizada como um produto artístico.

Finalmente, como já dito, o poema apresenta uma linguagem simples, do cotidiano, em tom queixoso e de protesto. Não há aproximação com um tecnicismo acadêmico, nem se mostra evidente o uso de grandes temas da tradição literária. Mario de Andrade constrói com simplicidade seu poema. Portanto, elimina-se também a alternativa (E).

## QUESTÃO 39

Brasileiro não gosta de ler?

*Sempre fui de muito ler, não por virtude, mas porque, em nossa casa, livro era um objeto cotidiano, como o pão e o leite. Lembro de minhas avós de livro na mão quando não estavam lidando na casa. Minha cama de menina e mocinha era embutida em prateleiras. Criança insone, meu conforto nas noites intermináveis era acender o abajur, estender a mão, e ali estavam os meus amigos. Algumas vezes acordei minha mãe esquecendo a hora e dando risadas com a boneca Emília, de Monteiro Lobato, meu ídolo em criança: fazia mil artes e todo mundo achava graça. Como ler é um hábito raro entre nós, e a meninada chega ao colégio achando livro uma coisa quase esquisita, e leitura uma chatice, talvez ela precise ser seduzida: percebendo que ler pode ser divertido, interessante, pode entusiasmar, distrair, dar prazer. Eu sugiro crônicas, pois temos grandes cronistas no Brasil, a começar por Rubem Braga e Paulo Mendes Campos, além dos vivos como Veríssimo e outros tantos. Além disso, cada um deve descobrir o que gosta de ler, e vai gostar, talvez, pela vida afora. Não é preciso que todos amem os clássicos nem apreciem romance ou poesia. Há quem goste de ler sobre esportes, explorações, viagens, astronáutica ou astronomia, história, artes, computação, seja o que for.*

LUFT, L. Brasileiro não gosta de ler? **Veja**. São Paulo: Abril. Ed. 2125. 12 ago. 2009.

Nesse texto, Lya Luft questiona a ideia preconcebida de que brasileiro não gosta de ler e suscita práticas de leitura capazes de seduzir a “meninada”. Entre as propostas que seguem, qual atende o que é sugerido pela autora?

- 
- A.** Ampliar o repertório cultural de professores, com vistas a disseminar, no universo escolar, comportamentos leitores. Nesse caso, o gênero ideal são os clássicos literários, com ênfase na crônica, cuja estrutura é apropriada para leitores mirins.
  - B.** Enfatizar, nos processos de leitura, as três competências: identificação e recuperação de informações; integração e interpretação; reflexão e avaliação, a exemplo do que estabeleceu, em 2009, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).
  - C.** Desenvolver o contato com outras linguagens, em paralelo à leitura de escritos literários, a fim de construir histórias de leitura literária para os alunos que não tiveram oportunidade de estabelecer relações com livros.
  - D.** Ensinar estudantes a gostarem de literatura, com ênfase nos clássicos, especificando elementos determinantes para formar leitores proficientes, tais como: quem, como, o que, por que, para que, quando e onde se lê.

- E. Ter acesso a formas e técnicas que promovam a leitura como um ato aprazível, capaz de contribuir para o desenvolvimento de comportamentos leitores e para a formação de leitores iniciantes

- 
- \* **Gabarito: E**
  - \* **Tipo de questão: Escolha simples, com indicação de alternativa correta**
  - \* **Conteúdo avaliado: Formação do leitor**
  - \* **Autora: Vera Wannmacher Pereira**

## COMENTÁRIO

Os comentários abaixo estão apoiados em possíveis processamentos do leitor, acionando estratégias de leitura (*skimming*, *scanning*, autoavaliação, leitura detalhada...) necessárias para perceber as relações entre as afirmativas das alternativas e as realizadas pela autora no texto.

Diante da questão 39, o leitor lê primeiramente o enunciado, que traz, como apoio, um texto de Lya Luft bastante extenso. Percebe que ela relata suas experiências iniciais de leitura no convívio familiar, faz observações sobre a importância de a leitura ser um ato agradável, defendendo o ponto de vista de que é importante que o leitor iniciante descubra o que gosta de ler – e que continuará provavelmente a ler por toda a vida. Provavelmente o leitor volte a alguns pontos, tendo alguma dificuldade de perceber exatamente o eixo. Considera inicialmente que são incapacidades suas, mas aos poucos constata que o tom de relato íntimo mesclado com propostas para formação de leitores marca o texto com uma progressão um pouco difusa. Também lhe provoca inquietações a ideia de que pode não haver leitura de clássicos e até de que pode não haver leitura literária. Faz uma autoavaliação e conclui que a questão é de compreensão do que está escrito no texto, não importando suas próprias convicções como leitor. Sente-se, então, um pouco mais tranquilo e passa a ler a formulação da questão.

Ao iniciar a leitura do parágrafo que apresenta especificamente a pergunta a ser respondida, perde novamente a tranquilidade diante da afirmativa de que a autora “*questiona a ideia preconcebida de que brasileiro não gosta de ler*”. Volta, então, ao texto e constata que não há propriamente um questionamento de uma ideia preconcebida, pois a autora expressa claramente que “*ler é um hábito raro entre nós, e a meninada chega ao colégio achando livro uma coisa quase esquisita, e leitura uma chatices*”. Percebe que essa afirmação produz uma certa contradição com a experiência pessoal e familiar relatada pela autora. Essa constatação provoca no leitor alguma hesitação em relação à “confiança” no texto e no enunciado da questão. Como precisa responder ao que é proposto, direciona sua atenção para a segunda parte da frase, em que encontra maior propriedade. Considera-se assim mais apto para encontrar a resposta verdadeira entre as alternativas.

Realiza, então, um *skimming* das cinco alternativas, obtendo uma compreensão global do que é proposto. Como essa leitura não foi suficientemente esclarecedora, realiza uma leitura detalhada de cada alternativa. Confirma, assim, sua compreensão inicial de que as alternativas (A), (B) e (D) devem ser descartadas por apresentarem evidências muito nítidas de inadequação ao texto.

Ao ler cuidadosamente a alternativa (A), percebe que há uma afirmação sobre algo sequer mencionado no texto – “*ampliar o repertório cultural de professores...*”. Além disso, observa que há uma afirmação sobre uma prática contrária à apresentada no texto – “*o gênero ideal são os clássicos literários*”. Por esses dois motivos, o leitor descarta com facilidade essa alternativa.

Durante a leitura da alternativa (B), percebe que é mencionado o desenvolvimento de competências presentes no PISA 2009. O leitor é tomado de uma certa perplexidade, na medida em que não há qualquer indicativo a esse respeito no texto introdutório. Volta, então, ao texto, fazendo um *scanning*, faz uma autoavaliação e confirma seu entendimento, o que lhe dá garantia para descartar essa alternativa como resposta verdadeira.

Ao ler mais detalhadamente a alternativa (D), constata falta de correspondência entre o que é afirmado e o que está expresso no texto. Volta, então, a ele, fazendo novo *scanning* e confirma seu entendimento por meio do seguinte segmento – “*Não é preciso que todos amem os clássicos...*”. Esse dado lhe permite descartar com tranquilidade esta alternativa.

Ao dirigir sua atenção para a alternativa (C), ela lhe parece inicialmente possível, pois a autora afirma que “*Não é preciso que todos amem os clássicos nem apreciem romance ou poesia. Há quem goste de ler sobre esportes, explorações, viagens, astronáutica ou astronomia, história, artes, computação, seja o que for*”. No entanto, encontra pouca ressonância na segunda parte da alternativa, pois sugere um trabalho paralelo com a literatura, não cabendo excluí-la, portanto. Como o leitor considera que a literatura é indispensável, dada sua formação acadêmica, hesita. Reflete, então, sobre isso e define que a questão envolve o que a autora expressa e não o que ele, leitor, tem como bom no que se refere a leitura. Essa autoavaliação faz com que descarte essa alternativa como resposta verdadeira.

Ao ler com cuidado a alternativa (E), constata, por meio de sucessivas inferências, que uma idéia-chave do texto está ali presente – “*...talvez ela precise ser seduzida: percebendo que ler pode ser divertido, interessante, pode entusiasmar, distrair, dar prazer*”. Observa também, por meio de inferências, que formação e comportamentos de leitores estão presentes na seguinte afirmação – “*Além disso, cada um deve descobrir o que gosta de ler, e vai gostar, talvez, pela vida afora.*”. O leitor reconhece, então, que o processo inferencial que realizou lhe dá suporte para escolher a alternativa (E) como resposta verdadeira.

Encerrando a análise da questão 39, cabe um comentário em relação ao texto escolhido como apoio. Do ponto de vista da forma, tem uma organização difusa, própria de um formato intimista. Essa natureza o coloca como uma opinião discutível, mas que é corroborada pelo modo como a questão é construída. Cabe o registro de que o que ler é uma escolha, como afirma a autora. No entanto, cabe à sociedade a valorização da literatura em todas suas expressões, reservando um lugar muito importante para os clássicos. Convém lembrar que os alunos que fazem o ENADE estudam intensamente a literatura, entre os diversos gêneros textuais, preparando-se para o seu ensino, dada sua relevância histórica e cultural. A abordagem trazida pela autora certamente deve ter causado algumas perplexidades nos estudantes durante a resolução da questão e dificultado o encontro da alternativa verdadeira. É desejável que o elaborador de questões tenha cautela na inserção de um viés de crenças duvidoso em relação à sua produtividade para a formação de jovens leitores.



## QUESTÃO 40



QUINO. Toda Mafalda. Martins Editora: São Paulo, 1993, p.233.

A inserção da multimodalidade no escopo de assuntos pertinentes à Linguística Textual implica: um necessário alargamento do conceito de texto, de modo a incorporar nele elementos não verbais (imagem, cor etc.); o emprego de dispositivos analíticos oriundos do campo de estudo do texto, que permita trabalhar com tais signos.

BENTES, A. C. RAMOS, P. ALVES FILHO, F. Enfrentando desafios no campo dos estudos do texto. In: BENTES, A. C, LEITE, M. Q. (Orgs.). **Linguística de texto e Análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010 (com adaptações).

Considerando o texto e a tirinha de Quino, que apresenta a menina Mafalda e seu irmão Guille, assinale a opção em que a análise da tirinha, como texto multimodal, recorre a dispositivos analíticos oriundos do campo de estudo do texto verbal.

- A. Na tira, observa-se o descontentamento de Mafalda com o mundo e como ela cria um meio para mostrar isso ao irmão pequeno, Guille, ou seja, ela recorre à comparação do mundo com o conteúdo fecal da fralda. Esse procedimento é percebido pelo desenho do último quadro em que os dois personagens olham para o conteúdo da fralda.
- B. A tira possibilita uma interpretação humorística por meio do procedimento da inversão de conceitos, ou seja, não é comum que uma criança apresente intenso juízo de valor em relação ao mundo, nem seja capaz de pensar no jargão vulgar que é inferido pelo estado dos personagens no último quadro.
- C. A tira traz um diálogo entre Mafalda e seu irmão Guille. Os personagens aparecem no primeiro quadrinho e tornam-se os objetos de discurso visuais desse quadro. Todos os quadros seguintes retomam coesivamente os dois personagens, mas, em cada quadro, esses objetos de discurso são reconfigurados pela alteração do desenho, que revela o estado dos personagens.



- D.** O juízo que Mafalda faz em relação ao mundo não é dito, mas inferido. Essa inferência é também construída pela mudança de enquadramento no último quadro, o que permite observar-se, com mais nitidez, a expressão facial dos personagens.
- E.** O desapontamento de Mafalda apresenta uma forte carga de ironia. A forma como foram utilizados os painéis atua para exprimir esse efeito. Nessa tira, a posição dos painéis dá pista sobre a ênfase conferida a certos aspectos da narrativa em que recaem a ironia.

- 
- \* **Gabarito: E**
  - \* **Tipo de questão: escolha simples**
  - \* **Conteúdo(s) avaliado(s): Construção da textualidade no processo interpretativo, por meio de signos linguísticos e visuais.**
  - \* **Autoras: Ana Maria Tramunt Ibaños e Jane Rita Caetano da Silveira**

## COMENTÁRIO

O primeiro problema com a questão 40 está relacionado ao fato de o texto introdutório ter sido retirado do artigo de Clemilton Lopes Pinheiro “Processos Referenciais em Textos Multimodais: Aplicação ao Ensino”, publicado nos Anais do Silel em 2012. Como a questão está imbuída em um texto, que apresenta todas as referências teóricas para se chegar à análise e conclusão das tiras, parece-nos que o grau de dificuldade extrapola a noção do que representa uma prova do ENADE. Os alunos devem entender teorias e aplicações, mas não, necessariamente, a aplicação de um autor específico (que não seja um teórico básico dos cursos de Letras).

No entanto, supondo que a questão seja adequada, passamos, então, para a avaliação das opções dadas.

A) Apresenta alguns aspectos importantes para análise. Sem dúvida, Mafalda está se valendo de uma relação dêitica para explicar ao irmão o que são as coisas, ou, seguindo as informações da questão, a compreensão da tirinha está baseada em texto verbal e não-verbal. No último quadro, referido no enunciado da alternativa, Mafalda faz uma representação metafórica de sua consideração do mundo, igualando-o ao conteúdo da fralda do irmão, que pode, ou não, conter fezes, mas que nos permite fazer a inferência de como ela vê o mundo. Por esse motivo, **(A)** seria uma candidata a resposta adequada, mas há o problema semântico do item lexical “desapontamento”. A expressão do rosto de Mafalda pode ser, também, analisada como índice de preocupação, e não necessariamente de desapontamento. De qualquer forma, esta interpretação é subjetiva, fato que não condiz com a suposta objetividade requerida pelo tipo de questão e, no caso de haver percepção de desapontamento de Mafalda, esta alternativa poderia ser escolhida como a resposta a ser assinalada.

B) Dizer que há uma interpretação humorística pela inversão de conceitos é problemático, pois, como mostrado na análise de (A), não há conceituação propriamente dita, e sim uma relação entre objeto e palavra no que se refere à planta e à cadeira. No último quadro, quando Mafalda mostra o suposto conteúdo da fralda para o irmão Guille, fazendo uma relação direta com o mundo, haverá a percepção de que um não é o outro, como nos quadros anteriores, pois são dois objetos, caracterizados como signos informativos visuais, mostrados deitivamente e bem diferentes entre si. No entanto, a comparação mental entre eles será feita através de inferência. Provavelmente, o irmão de Mafalda não possui condições de entender o que é implicado pela irmã. No entanto, crianças da idade de Mafalda (que já está na escola) são capazes de enunciar juízos de valor: algo é bom, algo é ruim, alguém é mau, etc. Tampouco existe qualquer corroboração teórica de que uma criança não saiba usar e entender palavrões cotidianos, como o inferido na questão. Além disso, a afirmação de que o jargão vulgar é inferido pelo estado dos personagens no último quadro também

evidencia inadequações de conteúdo no enunciado da alternativa (B), pois a inferência é construída associando-se o que é dito às imagens.

C) É a alternativa apontada como correta. As afirmações iniciais estão adequadas, pois há um diálogo entre os dois irmãos, os quais se tornam objetos visuais do primeiro quadro da tira; nos demais quadros, entretanto, não ocorre uma reconfiguração dos personagens pela alteração do desenho, de forma a revelar estados diferentes dos personagens, conforme é enunciado na alternativa. No primeiro e terceiro, a mudança de Mafalda é basicamente a posição do corpo e, no segundo e no quarto, a expressão e posição de Guille são quase idênticas. Em termos de compreensão, portanto, não se verifica alteração que revele o estado dos personagens em todos os quadros; isso é observado mais fortemente apenas no último, embora ainda não se possa garantir de que se trata de desilusão dos personagens. Desse modo, a formulação do enunciado não contribui para que (C) deva ser assinalada como correta.

D) Certamente pode-se afirmar que o juízo de Mafalda em relação ao mundo é construído por inferência, mas não é possível dizer que esta construção se deve a uma mudança de enquadramento que permite observar com mais nitidez a expressão facial dos personagens, no último quadro. Além de as expressões faciais de Mafalda e Guille serem facilmente observáveis nos quadros anteriores, o que realmente leva a construir inferencialmente o jargão vulgar sobre o mundo, por meio de um processo metafórico, é o gesto corporal de Mafalda para evidenciar o suposto conteúdo fecal da fralda do irmão. O enunciado desta alternativa, portanto, justifica a sua eliminação entre as candidatas a serem assinaladas.

E) O problema na formulação do enunciado é a referência à “forte carga de ironia”, que genuinamente não se configura, e a “certos aspectos da narrativa”, uma vez que, obviamente, se trata de um diálogo e não de um relato. É uma alternativa facilmente percebida como inadequada. A par disso, a última frase do enunciado apresenta erro de concordância (“em que *recaem* a ironia”).

A questão 40, portanto, destaca-se, inicialmente, pela falta de clareza e objetividade, em termos teóricos, no texto introdutório. É possível constatar também que as alternativas (B), (D) e (E) apresentam informações que, pela inadequação de conteúdos, podem ser descartadas. (A) e (C), por outro lado, possibilitam gerar duplicidade de respostas, considerando-se a inconsistência de conteúdo ou de argumentação na formulação dos seus enunciados. Aliás, a alternativa (A) talvez tenha sido mais facilmente escolhida como resposta correta do que a C.



### QUESTÃO 41

Entre os objetivos do ensino de língua materna, está a ampliação da capacidade de reconhecer certos fenômenos linguísticos e de refletir a seu respeito. Na abordagem da norma padrão, que estratégia metodológica se relaciona com o objetivo de ensino referido?

- 
- A. Comparar textos orais e textos escritos para identificar naqueles os desvios da norma padrão e nestes, o padrão normativo.
  - B. Mapear os recursos de coesão para associá-los à norma padrão e aplicá-los a outros textos.
  - C. Reconhecer as escolhas lexicais, a fim de relacioná-las com usos cultos da língua.
  - D. Comparar as variedades linguísticas quanto à sua estrutura e à eficácia comunicativa.
  - E. Identificar e corrigir, em cada texto, os usos que se distanciam da norma.
- 

- \* **Gabarito: D**
- \* **Tipo de questão: escolha simples**
- \* **Conteúdo avaliado: metodologia de ensino da norma padrão de língua materna e variedades linguísticas**
- \* **Autoras: Valéria Pinheiro Raymundo e Jocelyne Bocchese**

### COMENTÁRIO

Não há dúvida de que o ensino da língua materna como matéria escolar deve abordar não apenas aspectos normativos da linguagem, mas também fenômenos linguísticos. Essa afirmação apoia-se no fato de que nenhum conteúdo que se aprende na escola pode ser dissociado do que acontece fora dela. Nesse sentido, as diferentes formas de expressão linguística não podem ser ignoradas, pois, como afirmam Faraco e Tezza (1992), para qualquer compreensão da língua, o ponto de partida é a variedade.

Quando tratam do ensino de Língua Portuguesa como língua materna, os autores comentam que a orientação tradicional da escola leva o aluno a uma percepção, muitas vezes, equivocada sobre a realidade da língua como alguma coisa homogênea, fixa e uniforme. Embora os autores admitam que, historicamente, as sociedades humanas tendem a considerar a língua padrão melhor do que as outras variedades, essa visão restrita sobre a linguagem pode gerar conflitos e incertezas. Afinal, separar as ocorrências linguísticas em “certas” ou “erradas” implica não perceber que língua é uma questão também de usos, e não apenas de regras.

É preciso não perder de vista que a língua é um código de comunicação e também um fato com repercussões sociais. Nesse ponto, Ataliba Castilho (2010) comenta que as muitas situações sociais a que estamos expostos exigem que o falante utilize diferentes variedades linguísticas, adaptando

estruturas que conhece à situação comunicativa. Assim, pode-se concluir que, ao abordar a norma padrão em uma situação de ensino/aprendizagem, uma boa estratégia metodológica seria comparar as variedades linguísticas quanto à sua estrutura e eficácia comunicativa, levando o aluno a refletir sobre a relação fato linguístico e uso adequado.

Dessa forma, constata-se que a alternativa que melhor responde à questão proposta é a D. As alternativas A, B, C e E estão incorretas porque se referem a abordagens que exploram prioritariamente os aspectos normativos, desconsiderando a realidade da língua. Por exemplo, na alternativa A, a proposta de comparar textos orais e escritos é recomendável, desde que apoiada no princípio linguístico de que as duas modalidades possuem graus variados de formalidades, sem incorrer na dicotomia “fala/errado e escrita/certo”. Do mesmo modo, na opção B, o mapeamento de recursos coesivos não pode ser associado apenas à norma padrão, já que há elementos coesivos em qualquer texto da língua portuguesa, não importa qual seja a variedade. O reconhecimento de escolhas lexicais, proposto na alternativa C, deve ser feito levando em consideração os diferentes contextos de uso. Por fim, os usos que se distanciam da norma devem ser avaliados considerando sua adequação à situação comunicativa, e não apenas sob o viés redutor do “certo ou errado”.

## REFERÊNCIAS

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.  
FARACCO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. *Prática de texto*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

## QUESTÃO 42

### Soneto XXXI

*Longe de ti, se escuto, porventura,  
Teu nome, que uma boca indiferente  
Entre outros nomes de mulher murmura,  
Sobe-me o pranto aos olhos, de repente...*

*Tal aquele, que, mísero, a tortura  
Sofre de amargo exílio, e tristemente  
A linguagem natal, maviosa e pura,  
Ouve falada por estranha gente...*

*Porque teu nome é para mim o nome  
De uma pátria distante e idolatrada,  
Cuja saudade ardente me consome:*

*E ouvi-lo é ver a eterna primavera  
E a eterna luz da terra abençoada,  
Onde, entre flores, teu amor me espera.*

BILAC, O. *Melhores poemas*. Seleção de Marisa Lajolo. São Paulo: Global, 2003, p. 54.

Olavo Bilac, mais conhecido como poeta parnasiano, expressa traços românticos em sua obra. No soneto apresentado, o traço romântico observado é a

- 
- A. erudição do vocabulário.
  - B. objetividade do eu lírico.
  - C. predominância de descrição.
  - D. idealização do tema amoroso.
  - E. utilização de universo mitológico.
- 

\* **Gabarito: B**

\* **Tipo de questão: Escolha simples, com escolha da alternativa correta**

\* **Conteúdo avaliado: conhecimento das escolas literárias; características do Romantismo**

\* **Autor: Paulo Kralick**

## COMENTÁRIO

Para responder à questão, é preciso atentarmos para as características fundamentais que marcaram o Romantismo, em análise conjunta ao poema de Olavo Bilac. É uma questão de mediana dificuldade, que passamos a analisar mais detalhadamente.

A **erudição do vocabulário**, mencionada na alternativa (A), não é necessariamente uma marca do Romantismo, e igualmente não é um traço a ser destacado neste poema específico de Bilac. Ao contrário, são muitos os versos que apresentam linguagem simples e direta, como em: “E ouvi-lo é ver a eterna primavera/ E a eterna luz da terra abençoada,/ Onde, entre flores, teu amor me espera”. Devemos, portanto, eliminar a primeira alternativa.

O conteúdo de (B), alternativa correta segundo o gabarito oficial do ENADE, merece uma análise mais acurada. A ideia de que o Soneto XXXI apresenta como característica do Romantismo uma **objetividade do eu lírico** vai de encontro a todos os estudos literários que cobrem o período romântico, uma vez que é consenso afirmar que o Romantismo traz a voz de um eu em sua manifestação **subjativa**. No poema de Bilac, há uma série de versos que comprovam essa não objetividade. Em “Longe de ti, se escuto, porventura,/ Teu nome, que uma boca indiferente/ Entre outros nomes de mulher murmura,/ Sobe-me o pranto aos olhos, de repente...” há um evidente sentimentalismo, no qual o eu lírico admite que é tomado de emoção apenas ao ouvir o nome da amada, o que revela subjetivismo e interioridade.

Ainda nessa linha de raciocínio, podemos observar que o amor, neste poema de Olavo Bilac, é mais imaginado que vivido, e essa é uma marca do Romantismo, a idealização de um amor, nem sempre concretizado. Observemos que todo o poema gira em torno da escuta do nome da amada e dos efeitos que isso provoca no sujeito do poema. Comprovamos tal afirmação com os seguintes versos: “Porque teu nome é para mim o nome/ De uma pátria distante e idolatrada,/ Cujas saudades ardente me consome”. Há claramente aqui a comparação entre o nome da amada e a perda da pátria, do lugar de origem, o que causa dor e desconforto. Portanto, há no poema de Olavo Bilac a **idealização do tema amoroso**, característica muito cara ao Romantismo, o que torna a alternativa (D) correta.

Por fim, não havendo no poema **predomínio da descrição** ou utilização de **temas mitológicos**, as alternativas (C) e (E) estão igualmente erradas.

### QUESTÃO 43

Os pais aproximam-se de um táxi e a filhinha de dois anos e meio se dirige ao motorista dizendo: “Eu também vai”.

Na situação descrita,

- 
- A. o pronome e a forma verbal no enunciado são elementos de coesão textual.
  - B. a criança não tem o português como língua materna, o que fica claro no seu enunciado.
  - C. a criança ainda não tem competência para assumir o piso de fala diante de interlocutor desconhecido.
  - D. a criança ainda não demonstra competência comunicativa para usar, em sua fala, pronomes pessoais.
  - E. a fala da criança indica que a aquisição da forma verbal de terceira pessoa verbal precedeu a de primeira pessoa.
- 

\* **Gabarito: E**

\* **Tipo de questão: Escolha simples**

\* **Conteúdo avaliado: Processo de aquisição da linguagem**

\* **Autora: Ana Maria Tramunt Ibaños**

### COMENTÁRIO

A questão 43, que envolve o processo de aquisição da linguagem de uma criança de 30 meses, tem que levar em conta de que se trata de um processo com diferentes estágios. Em quase todos os casos estudados, o desenvolvimento da linguagem segue uma sequência previsível, caracterizada por uma aquisição gradual de habilidades particulares. Aparentemente, a criança do exemplo acima encontra-se entre o estágio inicial de múltiplas palavras (até 30 meses) – no qual a estrutura da sentença apresenta um desenvolvimento de morfemas lexicais – e o estágio posterior de múltiplas palavras – no qual emergem as estruturas gramaticais ou funcionais.

É importante ressaltar, no entanto, que, embora se reconheça a existência de estágios, há uma variação natural no processo, o que leva algumas crianças a apresentarem maior ou menor desenvolvimento em relação ao esperado.

No exemplo em questão, “**Eu também vai**”, fica clara a ocorrência de um processo de flexão verbal (primeira pessoa com terceira pessoa) que se inclui no que estudiosos chamam de morfemas puramente gramaticais, isto é flexão verbal, flexão nominal, determinantes, complementizadores, que ainda podem estar ausentes na fase de 30 meses.



Por volta dos dois anos, as crianças gradualmente começam a usar elementos gramaticais, incluindo afixos verbais de concordância e de tempo, pronomes nominativos (eu...), verbos auxiliares, complementizadores (que, onde, se) e determinantes (o,os,um,uns...)

A menina enuncia uma sentença já com relação pronominal adequada, realiza a flexão verbal, apesar de errada, que pode estar ligada a um processo de supergeneralização, por ouvir os pais dizerem, por exemplo, “a gente vai”. Pode-se, também, argumentar que ela ainda não aprendeu a flexão verbal como um todo, pois está nos primeiros estágios de dizer “Eu”.

Quanto às outras opções, não poderiam ser consideradas como certas, pelas razões a seguir:

- A.** não há coesão, pois o verbo não está flexionado na 1a. pessoa;
- B.** mesmo na hipótese de que a criança soubesse outra língua, ela estaria situada em um caso de bilinguismo clássico, ou seja, de aquisição de duas ou mais línguas ao mesmo tempo. Portanto, no enunciado haveria algum resquício dessa outra língua, o que não acontece, pois "vai" é uma flexão verbal da língua portuguesa;
- C.** o fenômeno consiste em inadequação verbal, própria de crianças nesta idade, sem qualquer relação com o locutor desconhecido; além disso, a iniciativa de falar é dela;
- D.** a criança usa pronome pessoal adequado; o verbo é que não está flexionado adequadamente (verbo irregular), conforme já explicado no texto acima.

Portanto, a alternativa E parece ser a única resposta que resta para ser considerada possivelmente certa.

## REFERÊNCIAS

- BLOOM, Paul (ed.). *Language acquisition*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1994.
- CABRAL, Leonor Scliar (ed.). *Psycholinguistics - scientific and technological challenges*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- PERINI, Mário A. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PINKER, S. *Words and rules – the ingredients of language*. New York: Basic Books, 1999.

### QUESTÃO 44

Atendente: *Vou passar seu pedido ao gerente. Assim que ele dispuser de tempo e poder tratar do seu caso, faremos contato com o senhor.*

Nessa fala,

- 
- A. verifica-se uma regra de variação sintática.
  - B. o atendente demonstra familiaridade com seu interlocutor.
  - C. a alternância no uso da primeira pessoa do singular e da primeira do plural deve-se a questão de referência.
  - D. ocorre paralelismo sintático, pois a segunda forma verbal subjuntiva sofre influência da anterior no que diz respeito à prescrição gramatical.
  - E. constata-se adequação às exigências do estilo monitorado que o atendente adquiriu por força de suas tarefas comunicativas.
- 

\* **Gabarito: A**

\* **Tipo de questão: Escolha simples, com indicação da alternativa correta**

\* **Conteúdos avaliados: Variação, variável e variante linguística**

\* **Autor: Gilberto Scarton**

### COMENTÁRIO:

Há que se observar primeiramente as formas verbais “dispuser” e “poder” na fala do(a) atendente: trata-se de verbos (definidos como irregulares) empregados no futuro do subjuntivo; apenas o primeiro, de acordo com a norma padrão.

O foco da questão centra-se, pois, no emprego de “poder” no lugar de “puder”. E, para se explicar esse fato, deve-se recorrer às noções de *variação*, *variante* e *variável*.

A *variação* é a existência de formas linguísticas que competem entre si para dizerem a mesma coisa em um mesmo contexto. As duas formas ocorrem na mesma sincronia até uma ocupar o lugar da outra, momento em que ocorre a *mudança*.

*Variantes* são as formas alternativas, formas em competição. Uma é padrão/outra não padrão; uma é originária/outra é inovadora; uma é estigmatizada/outra é privilegiada; etc.

*Variável* é um elemento da língua, uma regra, que se realiza de maneiras diferentes.

Aos exemplos:

(I) Variável transitividade do verbo “obedecer”:

Apresenta duas *variantes*: (1) transitividade indireta (padrão): *Obedecer aos pais*.

(2) transitividade direta (não padrão): *Obedecer os pais*.

(II) Variável gênero “grama” (peso):

Apresenta duas *variantes*: (1) masculino (padrão): *Quinhentas gramas*

(2) feminino (não padrão): *Quinhentas gramas*

(III) Variável particípio passado “chegar”:

Apresenta duas *variantes*: (1) *Tinha chegado* (padrão/privilegiada)

(2) *Tinha chego* (não padrão, não culta, estigmatizada).

(IV) Variável futuro subjuntivo “poder”:

Apresenta duas *variantes*: (1) *puder* (padrão/privilegiada)

(2) *poder* (não padrão)

De posse dessas noções elementares de Sociolinguística, torna-se fácil indicar como correta a afirmação da alternativa (A) – *verifica-se uma regra de variação sintática*. Ou seja, na fala do(a) atendente, verifica-se o fenômeno da *variação*, duas *variáveis* (em competição); uma, padrão/privilegiada; outra, não padrão.

Uma ressalva deve ser feita à redação da alternativa (A): não se trata de *variação sintática*, mas de *variação morfossintática*. A alternativa poderia então ser redigida nestes termos: *verifica-se um fenômeno de variação linguística*; ou *verifica-se um fenômeno de variação morfossintática*.

As alternativas (B), (C), (D) e (E) estão erradas – e percebe-se isso com extrema facilidade: não há indícios de que o/a atendente demonstre familiaridade com seu interlocutor (o tratamento “senhor” já é suficiente para desmentir a afirmação); a alternância do uso da pessoa não deve ser atribuída à referência; o emprego de “poder” não sofre influência de “dispuser” (se “sofresse”, ocorreria a forma “puser”); não se trata de estilo “monitorado” (pois, se fosse o caso, deveria ocorrer a forma padrão, “puder”).

## REFERÊNCIAS:

- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. *Educação em língua materna*: a Sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

## QUESTÃO 45

A questão central não é o problema da nomeação dos gêneros, mas o de sua identificação, pois é comum burlarmos cânon de um gênero fazendo uma mescla de formas e funções. No geral, os gêneros estão bem fixados e não oferecem problemas para sua identificação. No caso de mistura de gêneros, adoto a sugestão da linguista alemã Ulla Fix (1997:97), que usa a expressão “intertextualidade tipológica” para designar esse aspecto de hibridização ou mescla de gêneros, em que um gênero assume a função de outro.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

Com base na ideia de Marcuschi de intergenericidade, qual dos textos abaixo **não** justifica a definição apresentada pelo autor?

---

### A. Viva saudável com os livros

#### Diogenes

Os livros Diogenes acham-se internacionalmente introduzidos na biblioterapia.

#### Posologia

As áreas de aplicação são muitas. Principalmente resfriados, corizas, dores de garganta e rouquidão, mas também nervosismo, irritações em geral e dificuldade de concentração. Em geral, os livros Diogenes atuam no processo de cura de quase todas as doenças para as quais prescreve-se descanso. Sucessos especiais foram registrados em casos de convalescença.

#### Propriedades

O efeito se faz notar pouco tempo após iniciada a leitura e tem grande durabilidade. Livros Diogenes aliviam rapidamente a dor, estimulam a circulação sanguínea, e o estado geral melhora.

#### Precauções/riscos

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editora, 2008, p.165-6

**B. Um novo José****Josias de Souza - São Paulo**

Calma, José  
 A festa não recomeçou,  
 a luz não acendeu,  
 a noite não esquentou,  
 o Malan não amoleceu.  
 Mas se voltar a pergunta:  
 e agora, José?  
 Diga: ora, Drummond,  
 agora Camdessus.  
 Continua sem mulher,  
 continua sem discurso,  
 continua sem carinho,  
 ainda não pode beber,  
 ainda não pode fumar,  
 cuspir ainda não pode,  
 a noite ainda é fria,  
 o dia ainda não veio,  
 o riso ainda não veio, (...).

Folha de S. Paulo, Caderno 1, p. 2, 4/10/1999

**C.**

Disponível em: &lt;newserrado.com&gt;. Acesso: 31 ago. 2011.

**D. PANQUECAS DE BANANA****PANQUECAS DE BANANA****Ingredientes**

| Qtde | Medida            | Ingrediente                               |
|------|-------------------|---|
| 1/2  | Litro(s)          | Leite                                     |
| 2    | Unidade(s)        | Ovos                                      |
| 250  | Gramas(s)         | Farinha de trigo                          |
| 80   | Gramas(s)         | Maisena                                   |
| 1/2  | Colher(es) de chá | Sal                                       |
| 200  | Gramas(s)         | Margarina derretida                       |
|      | A gosto           | Bananas                                   |
|      | A gosto           | Doce de leite                             |
|      | A gosto           | Chocolate derretido ou calda de chocolate |

### Modo de preparo

1. Coloque o leite no copo do liquidificador. Acrescente os ovos, a margarina, a farinha de trigo, a maizena e o sal. Bata até homogeneizar a mistura.
2. Desligue o liquidificador, raspe a farinha de trigo das paredes do copo com uma espátula e bata novamente durante alguns segundos. Coloque a mistura na geladeira e deixe repousar durante 30 minutos.
3. Esquente uma frigideira com um pouco de margarina. Despeje uma porção da mistura bem fria e cozinhe de ambos os lados até dourar.
4. Recheie com doce de leite e coloque a banana no meio. Enrole e retire os extremos que não têm recheio.
5. Corte em porções pequenas, coloque-as em uma travessa e despeje por cima muita calda de chocolate. Polvilhe coco ralado e chocolate granulado.

Disponível em: < [http://www.recepedia.com/profile/chef-recepedia\\_br/panquecas-de-banana](http://www.recepedia.com/profile/chef-recepedia_br/panquecas-de-banana)>. Acesso em: 31 ago. 2011.

E.



*A Criação do Cebolinha*, 1994 - acrílica sobre tela, 109x209 cm.



*A Criação de Adão*, 1510 - Michelangelo (1475-1564), afresco, 280x570 cm. Disponível em: < [elsonador2.blogger.com.br](http://elsonador2.blogger.com.br)>. Acesso em: 31 ago. 2011

- 
- \* **Gabarito: A**
  - \* **Tipo de questão: Escolha simples, com indicação da afirmação errada**
  - \* **Conteúdo avaliado: Gêneros textuais; mescla de gêneros**
  - \* **Autora: Marisa Magnus Smith**



## COMENTÁRIO

A questão aborda um tema importante nos estudos linguísticos e pedagógicos atuais: o texto visto como gênero textual. Segundo a noção contemporânea de gêneros textuais, que de certa forma complementa/substitui a tradicional tipologia textual, os gêneros correspondem a textos, orais ou escritos, utilizados no dia a dia e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por sua função, conteúdo temático e finalidade (Marcuschi, 2008, p. 155).

Partindo-se da premissa de que nada do que produzimos comunicativamente é inédito, cada novo enunciado inscreve-se em uma ou mais formas prototípicas. Bakhtin (1986, p.79) lembra, a propósito, que "se os gêneros de discurso não existissem e nós não os tivéssemos dominado, se tivéssemos que criá-los durante o processo da fala e construir cada enunciado à vontade pela primeira vez, a comunicação seria quase impossível". Ou seja, gêneros textuais são "tipos relativamente estáveis de enunciados" (Bakhtin, 1986, p.61), que orientam todas as formas de comunicação em sociedade.

Essa constatação, entretanto, não afasta a possibilidade de combinarmos diferentes gêneros conforme nossos propósitos comunicativos. Isso significa dizer que sob a estrutura composicional de um determinado gênero pode residir uma intenção comunicativa distinta da prevista para aquele gênero. Nesse sentido, segundo PAREDES SILVA (1997, p.92), "uma unidade discursiva como uma estória pode ser utilizada para dar um conselho; ou uma lista pode servir para destacar o ponto principal de uma estória. Nesse plano dificilmente encontraremos um gênero "puro". É o terreno das superposições, em que nossa atenção se volta para identificar qual a intenção predominante".

É a esse fenômeno – embora não apenas a ele – que se relaciona o conteúdo do texto-base e também o enunciado da questão 45, como se pode concluir pelas expressões "mescla de formas e funções", "mistura de gêneros", "intertextualidade tipológica", "hibridização de gêneros", "um gênero assume a função de outro", "intergenericidade".

Analisemos, agora, as alternativas, dentre as quais devemos procurar aquela que **não** apresenta intergenericidade.

A) O fragmento de texto corresponde, na forma, a uma mistura de bula de remédio com publicidade, centrada em um objeto-fantasia denominado "livros Diogenes". No nível da intenção discursiva, trata-se de uma apologia à leitura, agora não mais restrita aos "livros Diogenes", mas tomada genericamente: ler faz bem.

B) Aqui temos uma paráfrase do conhecido poema de Drummond "E agora, José", tendo como cenário a atualidade e, nela, o rumoroso caso Camdessus.

C) Trata-se de uma mensagem publicitária que se apropria do gênero anúncio de exibição de um filme (cartaz com o clássico "E o vento levou"), bem como da fórmula linguística usual para o caso, servindo-se ainda de uma paráfrase: "A HORTIFRUTTI APRESENTA: E O COENTRO LEVOU".

E) A alternativa apresenta o contraponto entre a conhecida obra "A Criação de Adão", de Michelangelo, e "A Criação do Cebolinha". Esta última copia, da primeira, as principais características formais, substituindo os traços fisionômicos originais pelos de Mauricio de Souza e de alguns de seus personagens.

Já a alternativa D, a que deve ser apontada como correto, por não apresentar heterogenericidade, apresenta instruções para a elaboração de panquecas, enquadrando-se, em forma e função, no gênero "receita".

O tema da questão é pertinente na avaliação de graduandos em Letras. Exatamente por isso, mereceria uma abordagem mais proveitosa, já que a grande facilidade em encontrar a resposta correta prescinde da formação em Letras: diante das informações dadas, qualquer leitor proficiente pode resolvê-la, o que reduz grandemente o grau de discriminação da questão. Essa superficialidade, além disso, é incompatível com formulação do item, cuja longa extensão implica expressivo investimento de recursos para sua elaboração e de tempo para o estudante – com pouco resultado prático em termos de avaliação.

**REFERÊNCIAS:**

- BAKHTIN, M. M. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PAREDES SILVA, Vera Lúcia. Forma e Função nos gêneros de discurso. *Alfa*, São Paulo, 41 (n.esp), 79-98, 1997. Disponível em: [seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4033](http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4033). Acesso em: 19 jan. 2012.





**ENADE LETRAS 2011****RELAÇÃO QUESTÃO – CONTEÚDO – COMENTARISTA**

| No. | CONTEÚDO   | COMENTARISTA                                 |
|-----|--|--|
| 9   | Derivação; intuição linguística  | Leda Bisol                                   |
| 10  | Fonologia e Sociolinguística   | Cláudia Regina Brescancici                   |
| 11  | Valor semântico de conjunções coordenadas  | Valéria Pinheiro Raymundo                    |
| 12  | Rotacismo; variantes lingüísticas; preconceito linguístico   | Gilberto Scarton                             |
| 13  | Estética do Modernismo em poemas de Manuel Bandeira  | Ricardo Araújo Barberena                     |
| 14  | Literatura brasileira: relação autor-estilo  | Marisa Magnus Smith                          |
| 15  | Compreensão de texto; percepção da estrutura textual; coesão e coerência   | Heloísa Koch                                 |
| 16  | O tema da infância em Guimarães Rosa   | Ana Maria Lisboa de Mello                    |
| 17  | Compreensão de texto; diferenças entre os discursos literário e não literário  | Marisa Magnus Smith                          |
| 18  | A leitura da literatura  | Maria Tereza Amodeu                          |
| 19  | Norma padrão; vícios de linguagem; pleonasma; uso do gerúndio  | Marisa Magnus Smith                          |
| 20  | Sintaxe de concordância; concordância ideológica; sínese/silepse   | Antônio Dalpicol                             |
| 21  | Ensino da redação ontem e hoje   | Marisa Magnus Smith                          |
| 22  | Relação entre teoria e prática docente   | Maria Tereza Amodeu                          |
| 23  | Intertextualidade: Iracema, de Alencar, e "Iracema voou", de Chico Buarque   | Paulo Ricardo Kralick                        |
| 24  | Ensino da redação  | Marisa Magnus Smith                          |
| 25  | Princípios organizadores do ensino da Língua Portuguesa de acordo com os PCNs; conceitos e procedimentos subjacentes ao ensino da leitura e da gramática | Jocelyne da Cunha Bocchese                   |
| 26  | Concepções de currículo; conhecimento profissional do professor  | Regina Kolhrausch                            |
| 27  | Conhecimento profissional docente; saberes relacionados à ação pedagógica: planejamento, execução e avaliação da aprendizagem; aquisição da linguagem    | Jocelyne da Cunha Bocchese                   |
| 28  | Compreensão leitora: interpretação e comparação de gráficos; relações lógicas  | Liane Mroginiski Zanesco Marisa Magnus Smith |
| 29  | Processo ensino-aprendizagem; Pedagogia de Projetos  | Ana Maria Wertheimer Regina Buchweitz        |
| 30  | Perspectivas pedagógicas, construção do conhecimento e objetivos do ensino   | Jocelyne da Cunha Bocchese                   |
| 31  | Adaptação de obras literárias  | Maria Tereza Amodeu                          |
| 32  | Leitura e escrita; recursos tecnológicos na educação   | Heloísa Orsi Koch Delgado                    |
| 33  | Ensino linguístico-discursivo da Língua Portuguesa: correlações teóricas   | Vera Wanmacher Pereira                       |

|    |   |   |
|----|---|---|
| 34 | Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral na faixa etária de dois anos; língua/ gramática padrão  | Ana Maria Tramunt Ibaños<br>Jane Rita Caetano da Silveira |
| 35 | Leitura em voz alta; paráfrase; teorias e metodologias de ensino de língua  | Ana Maria Wertheimer                                      |
| 36 | Desinências de número e de flexões verbais; função gramatical de sujeito e respectiva regra de concordância verbal; modificadores sintáticos; variações linguísticas de registro formal/informal e histórico (diacrônico) | Jane Rita Caetano da Silveira                             |
| 37 | Emprego do pronome oblíquo <i>mim</i> ; funções sintáticas  | Ana Márcia Martins da Silva                               |
| 38 | Conceito de literariedade   | Paulo Ricardo Kralick                                     |
| 39 | Formação do leitor  | Vera Wanmacher Pereira                                    |
| 40 | Construção da textualidade no processo interpretativo, por meio de signos linguísticos e visuais  | Ana Maria Tramunt Ibaños<br>Jane Rita Caetano da Silveira |
| 41 | Metodologia de ensino da norma padrão de língua materna e variedades linguísticas   | Valéria Pinheiro Raymundo<br>Jocelyne da Cunha Bocchese   |
| 42 | Conhecimento das escolas literárias; características do Romantismo  | Paulo Ricardo Kralick                                     |
| 43 | Processo de aquisição da linguagem  | Ana Maria Tramunt Ibaños                                  |
| 44 | Variação, variável e variante linguística   | Gilberto Scarton  |
| 45 | Gêneros textuais; intergenericidade textual   | Marisa Magnus Smith                                       |