

REINALDO, M. A. M. Conhecimentos lingüísticos em enunciados de provas de português: do objeto de referência científica ao objeto de ensino. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS EM ENUNCIADOS DE
PROVAS DE PORTUGUÊS: DO OBJETO DE REFERÊNCIA
CIENTÍFICA AO OBJETO DE ENSINO

Maria Augusta Macedo REINALDO – Universidade Federal de Campina Grande

ABSTRACT: This study describes the way the multiple-choice questions in the Portuguese exams of the “vestibular” at UFCG are made, and it analyses their legibility to High school teachers and students. The results show that the linguistic terminology is the main factor of illegibility in these exams.

KEYWORDS: exams, multiple choice questions, legibility

0. Introdução

Este trabalho tem como foco a construção de enunciados de avaliação de conhecimentos lingüísticos, em provas de vestibular. São seus objetivos: a) descrever, em termos de regularidades composicionais e lingüísticas, a formulação dos enunciados de questões objetivas de múltipla escolha; e b) identificar os fatores que, na percepção de professores e alunos do ensino médio, comprometem a sua legibilidade.

Os dados para análise fazem parte de uma pesquisa mais ampla¹, e são constituídos por questões de múltipla escolha relativas ao componente conhecimentos lingüísticos, integrantes de provas de vestibular, e por entrevistas com professores e alunos do 3º ano do ensino médio de escolas privadas sobre duas das referidas questões de conhecimentos lingüísticos.

O texto está organizado em quatro partes: na primeira são apresentadas considerações sobre a oficialização do novo paradigma para o ensino do componente gramatical na educação básica; na segunda, apresenta-se o modelo adotado para a descrição de enunciados injuntivos no contexto de avaliação de aprendizagem; na terceira parte, caracteriza-se o instrumento de avaliação aplicado no exame vestibular; por fim, são analisados os dados de percepção da legibilidade das questões por parte de representantes dos dois grupos de sujeitos pesquisados.

REINALDO, M. A. M. Conhecimentos lingüísticos em enunciados de provas de português: do objeto de referência científica ao objeto de ensino. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

1. Conhecimentos lingüísticos: a oficialização dos saberes de referência científica

O conhecimento acumulado, nas duas últimas décadas, pelos estudos teóricos sobre as noções de língua, texto, discurso e gramática, e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa (Geraldi, 1984 e 1993; Travaglia, 1996 e 2003, entre outros) vem mostrando um novo paradigma para o ensino do componente gramatical, visto hoje como reflexão sobre a língua, nas perspectivas descritiva, normativa e teórica. A principal contribuição desses estudos de inspiração sócio-interacionista tem sido a de que a reflexão sobre a língua como prática intencional, planejada e sistemática, a ser desenvolvida na escola, deve ser sensível não apenas à forma lingüística, mas também ao contexto e à ação dos interlocutores. Trata-se da criação de condições para que os alunos possam desenvolver sua competência lingüístico-discursiva e exercer cidadania, na medida em que são encorajados a sistematizar os saberes lingüístico-discursivos oriundos da experiência cotidiana.

Esse deslocamento, produzido pelo saber acadêmico, da ênfase na materialidade lingüística para a materialidade discursiva, incluindo a dimensão lingüística articulada à dimensão ideológica, encontra-se oficializado, no Brasil, em várias instâncias de orientação do ensino de Língua Portuguesa. Destaca-se aqui a dos documentos que parametrizam o ensino fundamental e médio, a saber: Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (1997 - 1ª a 4ª série e 1998 - 5ª a 8ª série); Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, em particular, a complementação de 2001; e mais recentemente as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2004:40), que recomendam “se redimensione o papel e as práticas de ensino de gramática presentes no currículo consolidado”.

Paralelamente, tem crescido um movimento de discussão dessas diretrizes e sua relação com outras iniciativas oficiais, tendo em vista a renovação do ensino e da formação de professores. Uma dessas iniciativas é o Plano Nacional do Livro didático (PNLD) que, a partir de 1996, passou a “avaliar sistemática e continuamente o livro didático e debater, com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade” (Batista, 2003). O impacto positivo desse Programa levou o MEC à ampliação de avaliação e de distribuição de livros didáticos para o ensino médio, com a edição do PNLEM/2005. No catálogo dessa edição do PNLEM já se registra a presença de livros positivamente avaliados no item *critérios relativos à reflexão sobre a linguagem e à construção de*

REINALDO, M. A. M. Conhecimentos lingüísticos em enunciados de provas de português: do objeto de referência científica ao objeto de ensino. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

conhecimentos lingüísticos. Isso significa a presença, no mercado editorial, de obras que já estão incorporando, em maior ou menor intensidade, o novo paradigma de ensino gramatical.

No entanto, conforme apontado nos estudos acima referidos, restrições de diversas ordens, como as relativas ao sistema de ensino e à formação do professorado, respondem pelo distanciamento entre os dois paradigmas aqui esboçados: o paradigma enunciativo, construído pela ciência lingüística e recomendado pelas instâncias oficiais, já se encontra, de certa forma, presente em alguns livros didáticos em circulação no mercado; ausência desses livros, sobretudo nas escolas públicas, e a formação desatualizada dos professores ainda respondem pela predominância do paradigma estruturalista na construção do objeto de ensino conhecimentos lingüísticos.

2. Enunciados de questões de prova: composição seqüencial, lexicalização e legibilidade

O termo enunciado é aqui utilizado no sentido que lhe dá Maingueneau (2001): uma seqüência textual que expressa a intenção do enunciador, e que se organiza lingüisticamente de forma convencionalizada. Essa organização é considerada como um fenômeno discursivo, visto manifestar-se como uma decisão do enunciador, orientada pela representação que tem do destinatário e do objetivo a ser alcançado. Nos enunciados das questões de provas, esse objetivo é *fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção*, caracterizando a seqüência denominada de injuntiva, que, no caso em estudo, determina o saber sobre língua que o examinando deverá demonstrar.

A noção de formulação aqui empregada remete a dois níveis de estruturação do enunciado. O primeiro refere-se à composição seqüencial dos enunciados injuntivos, de acordo com Travaglia (1994) e aplicado por Paz (2002), na descrição de enunciados de provas de Língua Portuguesa no ensino fundamental (5ª a 8ª série). Neste estudo, a autora identificou como componentes seqüenciais a *descrição* (evidencia elementos ou informações a serem considerados pelo aluno na perspectiva de responder ao fazer postulado); a *determinação* (focaliza o fazer, a solicitação de procedimentos a serem realizadas pelo aluno) e a *justificativa* ou explicação (busca situar as solicitações propostas, com esclarecimentos que permitirão a realização do que se solicita no enunciado).

Alguns resultados desse estudo nos parecem relevantes para as implicações dos traços desse modelo para a composição de enunciados de avaliação: o primeiro é que há flexibilidade na ordem de ocorrência

REINALDO, M. A. M. Conhecimentos lingüísticos em enunciados de provas de português: do objeto de referência científica ao objeto de ensino. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

dessas três categorias; o segundo é que há obrigatoriedade da categoria *determinação*, dado seu papel de determinante do *fazer* solicitado; o terceiro resultado é que, nos seus dados, a composição seqüencial menos incidente (5% dos enunciados) foi a constituída das três categorias, e a mais incidente foi a constituída por *determinação + justificativa* (89% dos enunciados). Sem discutir, no momento, as implicações desses resultados para a formação de leitores do gênero prova, uma explicação possível para sua ocorrência pode ser encontrada no fato de que a presença das duas categorias consideradas optativas (descrição e justificativa) tem repercussões sobre a legibilidade do enunciado, dado o maior volume de informações a serem processadas pelo leitor do ensino fundamental.

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

Nessa perspectiva, a noção de legibilidade aqui adotada envolve, de um lado, a qualidade do que pode ser lido e compreendido, a partir da organização constitutiva do enunciado, e de outro, a atribuição de sentido pelo leitor, sujeito avaliado, em função do seu conhecimento prévio acerca do assunto e da língua. Ou seja, a qualidade da formulação do enunciado² interage junto a fatores de ordem cognitiva, dentre os quais salientamos o entendimento dos itens lexicais, fator que perpassa os demais processos de obtenção e integração das informações do enunciado: a não acessibilidade à maior parte do componente lexical compromete ou mesmo inviabiliza o processo de compreensão de um texto (Fulgêncio e Liberato, 1996). Isso significa que no processo de avaliação seletiva, o êxito ou fracasso do sujeito avaliado está estritamente relacionado com o maior ou menor acesso deste aos conhecimentos referenciados por meio do processo de lexicalização.

3. O enunciado de prova como instrumento de transformação do objeto de estudo em objeto de ensino

Os estudos educacionais, de inspiração cognitivista, apontam o instrumento de avaliação *questões objetivas* como adequado para os processos seletivos, por possibilitar julgamento fácil, atribuição rápida de notas, verificação extensa da matéria. Essas vantagens, por sua vez, estão intrinsecamente relacionadas à qualidade da elaboração do próprio

REINALDO, M. A. M. Conhecimentos lingüísticos em enunciados de provas de português: do objeto de referência científica ao objeto de ensino. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

instrumento, que deve observar princípios, como planejamento com antecedência, definição do nível geral de dificuldade e instruções explícitas.

O levantamento das 18 questões objetivas de múltipla escolha, que constituíram a parte de conhecimentos lingüísticos das edições 2004 (1ª etapa) e 2005 (1ª e 2ª etapas) das provas de Língua Portuguesa, permitiu verificar que a *resposta múltipla* foi o tipo de questão mais freqüente (33% - 6 ocorrências); seguiram-se os tipos *certo ou errado* (28% - 5 ocorrências), a *múltipla escolha* (4 ocorrências) e por último, a *afirmação incompleta* (17% - 3 ocorrências). Essa distribuição revela que o tipo de questão mais incidente - a resposta múltipla - apresenta maior complexidade em sua formulação, por apresentar várias proposições admitindo mais de uma correta; seguindo-se a apresentação das alternativas em que uma delas irá contemplar a(s) proposição(ões) correta(s), conforme ilustra a questão a seguir, selecionada por ter sido objeto de avaliação pelos sujeitos pesquisados - professores e alunos de ensino médio.

Texto

O Shopping Centro Edson Diniz, localizado na área central de Campina Grande é hoje o maior centro de compras no município. Funcionando desde fevereiro de 2001, no prédio onde funcionava as Lojas Brasileiras, o shopping é o ponto de referência na economia local, com geração de emprego e renda para milhares de famílias que se deslocam dos mais variados bairros da cidade para comercializarem suas mercadorias (Economia & Negócios. *O Leste*. Campina Grande, fevereiro/março, 2004. Com adaptação).

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

- I - O segmento é uma oração em que o verbo, deslocado para a esquerda, não está concordando com o sujeito, caracterizando um registro marcado pela informalidade.
- II - A concordância, no caso dessa estrutura, é inadequada por se tratar de uma reportagem, gênero de texto produzido no registro formal escrito.
- III- A concordância realizada no trecho é adequada ao registro escrito formal, porque a expressão *Lojas Brasileiras* representa complemento de um verbo transitivo direto.

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

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

(Questão *Resposta Múltipla* (1ª etapa/2005)

REINALDO, M. A. M. Conhecimentos lingüísticos em enunciados de provas de português: do objeto de referência científica ao objeto de ensino. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

Do ponto de vista da composição seqüencial, esse tipo de questão tem seu enunciado constituído dos seguintes componentes: a justificativa ou explicação, em que se esclarece ou contextualiza a solicitação - a *relação entre concordância verbal e registro lingüístico* -, a descrição, em que são elencados os elementos a serem considerados como perspectiva na resposta ao fazer postulado – as afirmações I, II e III -; e a determinação, categoria principal, em que, de forma implícita, se solicita que seja assinalada a alternativa que contém a(s) afirmação (õe)s correta (s).

No plano da lexicalização, esse enunciado sinaliza o acervo terminológico dos saberes de referência científica utilizados para análise e reflexão do componente lingüístico. Engloba, pois, conhecimentos que remetem ao enfoque descritivo – reflexivo de língua com foco nas relações entre o nível sintático, o registro lingüístico e o gênero textual.

4. A percepção de professores e de alunos do ensino médio: evidências da dificuldade de transformação do objeto de estudo em objeto de ensino

O principal resultado dos dados da avaliação dos dois grupos de sujeitos, sobre os enunciados das duas questões objetivas envolvendo conhecimentos lingüísticos, foi a constatação de que o fator complicador da legibilidade das questões não esteve necessariamente associado à presença recorrente dos três componentes seqüenciais nos seus enunciados, mas ao entendimento do componente lexical dos enunciados.

Esse resultado aponta para uma hipótese relevante para pesquisa em andamento: a de que há uma tendência a que os novos saberes sobre reflexão lingüística adquiridos pelo professor na formação, regular ou continuada, não sejam transformados em objeto de reflexão no ensino médio.

Por considerarem a terminologia lingüística como principal fator inibidor da compreensão das questões, as professoras pesquisadas se apresentam resistentes à adoção de uma nomenclatura que espelhe o enfoque descritivo-reflexivo, com foco nas relações de sentido no texto. Essa resistência ao novo enfoque e o apego à tradição se encontram ilustrados, de diversas formas, conforme atestam os exemplos a seguir.

(1)

P1 - As questões são de nível difícil uma vez que só trabalham com semântica argumentativa... vocês deixaram de lado o trabalho estrutural e estilístico da língua, que é um trabalho que vem sendo feito e que está na bibliografia do vestibular ... então o vocabulário utilizado é um vocabulário difícil... de pouco acesso do nosso alunado... o aluno da escola particular...

REINALDO, M. A. M. Conhecimentos lingüísticos em enunciados de provas de português: do objeto de referência científica ao objeto de ensino. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

que tem determinados privilégios quanto à leitura... contato com textos em geral... mesmo esses alunos eles têm dificuldades quanto ao vocabulário... os termos utilizados são termos técnicos...

Nesta passagem, observa-se que a professora, ao mesmo tempo em que reconhece, a partir do “vocabulário”, o recorte teórico feito pela instância avaliadora, reconhece e defende o enfoque adotado em sua prática, ancorada no enfoque estrutural, com respaldo na “bibliografia do vestibular.”

A demonstração da resistência ao enfoque descritivo-reflexivo sobre as relações sintático-semânticas se manifesta, de forma acentuada, nas tentativas de tradução dos conceitos-chave para seus equivalentes no enfoque estrutural, como é o caso do exemplo a seguir:

(2)

P1 /.../ outra questão aqui que vocês colocam... é... vocês colocam aqui ó... ((lendo a alternativa)) “o segmento compreendido entre *a defasagem e o Brasil* (L.18) está organizado por JUSTAPOSIÇÃO e envolve informações atribuídas a diferentes locutores”... o aluno jamais... jamais... entendendo como diferentes locutores... ele vai identificar isso aqui... porque... não ... não que o professor não trabalhe... porque você vai trabalhar aqui as orações dentro do discurso direto... do discurso indireto... mas pra diferenciar os locutores no texto associando com oração justaposta ... o aluno não faz essa associação

Nesta passagem tem-se, de forma mais eloqüente, o cálculo da professora em relação ao erro e ao acerto do examinando. O primeiro motivado pelo não reconhecimento do conteúdo referenciado no item lexical “locutores”; o segundo, garantido pelo reconhecimento dos itens lexicais “discurso direto” e “discurso indireto”, que referenciam noções teóricas com que lida em sua prática.

Um aspecto relevante também sinalizado nas falas das professoras é a nítida separação que fazem entre o saber conceitual sobre os fenômenos lingüísticos, adquirido nos contextos de formação regular ou continuada, (reconhecidos e válidos apenas nestes contextos) e o saber sobre ensino desses fenômenos, que tem como referências apenas os manuais e gramáticas mais conservadores. Com efeito, embora reconheçam, de alguma maneira, os conceitos sobre o objeto de ensino, como se pode observar em (1) - *As questões são de nível difícil uma vez que só trabalham com semântica argumentativa...* - , ainda não os incorporaram à prática de ensino desse objeto, em forma de saber integrador (Carvalho e Perez, 2001).

Essa dissociação leva a afirmações contraditórias do tipo da presente em (2) - *o aluno jamais... jamais... entendendo como diferentes*

REINALDO, M. A. M. Conhecimentos lingüísticos em enunciados de provas de português: do objeto de referência científica ao objeto de ensino. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

locutores... ele vai identificar isso aqui... porque... não ... não que o professor não trabalhe... porque você vai trabalhar aqui as orações dentro do discurso direto... do discurso indireto.

Outra ilustração do cálculo de acerto da questão por parte do aluno, por ter seu enunciado lexicalizado no enfoque teórico adotado em sua prática de sala de aula, está em (3):

(3)

P1 -./../por exemplo... aqui tem uma oração ((lendo)) “onde funcionava as Lojas Brasileiras” ... aí vocês fazem uma afirmativa aqui... “a concordância realizada no texto é adequada ao registro escrito formal... porque a expressão Lojas Brasileiras representa complemento de um verbo transitivo direto”... aqui já taria no nível lingüístico do aluno... no nível vocabular do aluno... do sentido do aluno/.../

Neste exemplo a professora reconhece o recorte teórico que orienta sua prática, e por extensão, a capacidade de acerto da questão por parte do aluno, quando identifica a terminologia que referencia a descrição do nível sintático apoiada em categorias formais da gramática tradicional.

Da mesma forma, os dados da percepção dos alunos revelam de forma contundente essa separação entre o saber conceitual recente, sobretudo relativo às relações sintáticas e semânticas no texto e o saber ensinado na escola, que se atém apenas às classificações morfosintáticas dos constituintes frasais. Um exemplo ilustrativo da constatação por parte dos alunos dessa diferença de enfoque existente entre a prática cotidiana escolar e a situação experimentada no processo seletivo ao ensino superior, está no seguinte depoimento:

(4)

A3 - Ao meu ver a questão assim... são provas muito bem elaboradas, mas, no entanto, tem um nível de dificuldade um pouco elevado... por quê?... porque foge os parâmetros que são vistos dentro de uma sala de aula... a professora ta adaptada a dar um assunto e... quando a gente chega lá na hora não ta aquilo pronto como é... como a gente vê na sala de aula... tem uma questão... vamos dizer, por exemplo, perguntando é... me diga como se classifica essa frase, as orações... aí quando chega no vestibular não é isso /.../ que caia gramática... mas assim, a gramática que a gente ta acostumado é assim... pegar uma oração aí compara essa é... veja qual oração está... é, igual a essa... aí vai é... na qual tem gramática. Esse aí é um texto, pra você tirar a gramática, pra você ainda entender... não é uma coisa objetiva, é uma coisa subjetiva... que deixa muitas interrogações, né uma não, é varias...

Nesta passagem registra-se a percepção das diferenças do enfoque sobre a reflexão gramatical adotado no sistema escolar de nível médio e na instância avaliadora para ingresso no ensino superior.

REINALDO, M. A. M. Conhecimentos lingüísticos em enunciados de provas de português: do objeto de referência científica ao objeto de ensino. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

5. Uma reflexão final

Os resultados deste estudo, ainda em andamento, apontam para a necessidade de reorientação teórico-metodológica da formação docente. O distanciamento entre o saber sobre conhecimentos lingüísticos, construído pela ciência lingüística, e já em alguns livros didáticos, e o saber sobre esse objeto ensinado na prática escolar, constitui indício do modelo de formação inicial e continuada ainda vigente. Os dados de P1 são reveladores desse modelo, cuja marca principal é a desarticulação entre a teoria e a prática. A ausência de momentos destinados à transformação dos objetos de estudo em objetos de ensino, com o objetivo de verificar as limitações e as possibilidades das ações de ensino no sistema escolar responder, a nosso ver, pelo distanciamento aqui registrado.

Uma evidência da pouca eficácia desse modelo aqui sinalizado é a qualidade do uso que se faz de manuais didáticos que já incorporaram, de uma forma ou de outra, reflexões que se alinham ao paradigma atual do ensino de língua, como é o caso dos manuais adotados nas escolas pesquisadas. Urge, pois, que os processos de didatização dos saberes de referência científica tenham maior destaque no contexto de formação docente continuada, tendo em vista estabelecer uma relação de proximidade entre os saberes construídos na esfera científica e os construídos na esfera escolar (Bordet, 1997).

NOTAS

¹Dados coletados no âmbito do Projeto Integrado de Pesquisa “Avaliação das provas do Vestibular/UFCG”: avaliação, influências e discursos”, ainda em andamento, com apoio do PIBIC/CNPq/UFCG.

²No âmbito da formulação, o estudo das autoras sobre a legibilidade do texto didático, destaca como fatores comprometedores da interpretação: a) a *inserção* de constituintes, que tende a retardar o processamento da informação, dada a sobrecarga no âmbito da memória; b) a *sinalização do tópico*, que ativa no leitor a construção de expectativa sobre o discurso. Se indevidamente realizada, provoca desvios no processo de compreensão; d) a *inversão da ordem canônica* da frase, com deslocamento de seus constituintes, que tende a gerar, no leitor com menor proficiência, maior empecilho no armazenamento de informações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Antônio Augusto G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Rojo, Roxane e Batista, A. A. (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

REINALDO, M. A. M. Conhecimentos lingüísticos em enunciados de provas de português: do objeto de referência científica ao objeto de ensino. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

- BORDET, David. Transposition didactique: une tentative d'éclaircissement. *Revue des sciences économique et sociales*. Paris: DEES 110, decembre 1997.
- CARVALHO, A. E PEREZ, G. O saber e o saber fazer dos professores. In: Castro, Amélia e Carvalho, Anna M. Passos. (org.). *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira, 2002, p.107-124.
- FULGÊNCIO, L. e LIBERATO, Y. *A leitura na escola*. São Paulo: Contexto, 1996.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 1984. Cascavel: 1984
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira*. 3o e 4o ciclos Brasília, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília, 2004.
- MONDADA, Lorenza e DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTI, Mônica M., RODRIGUES, Bernadete B. e Ciulla, Alena (orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p.17-52.
- PAZ, A.M.O. *Enunciados em avaliações de língua portuguesa: a questão da produção e da legibilidade*. Dissertação de mestrado. Natal: UFRN/PpgEL, 2001.
- RAFAEL, Edmilson L. *Caracterização do exame vestibular como gênero discursivo*. 15º Inpla. São Paulo:PUC/SP, 2005-08-10
- TRAVAGLIA.,Luiz Carlos. *Gramática e interação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Gramática:ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2004.