UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

MARIA DE FÁTIMA RIBEIRO DA ROCHA

# PROFESSORES E SUAS PROVAS: CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR

TAUBATÉ - SÃO PAULO

2008

# Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**MARIA DE FÁTIMA RIBEIRO DA ROCHA**

# PROFESSORES E SUAS PROVAS: CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre pelo Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.

Área de Construção: Língua Materna.

Orientação: Profª Drª Eveline Mattos Tápias Oliveira.

**TAUBATÉ - SÃO PAULO**

**2008**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**MARIA DE FÁTIMA RIBEIRO DA ROCHA**

# PROFESSORES E SUAS PROVAS: CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Data: _____

Resultado: _____

## Banca Examinadora

Profa. Dra. Eveline Mattos Tápias Oliveira Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra.Vera Lúcia de Batalha de Siqueira Renda Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Marlene Sardinha Gurpilhares Universidade Salesianos

Assinatura _____

*Dedico este trabalho aos meus pais:*
*Pedro Fernandes Ribeiro e Marilza*
*Tavares Ribeiro.*

# AGRADECIMENTOS

*Saber ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção e construção. É conhecimento! Por isso, quero agradecer:*

*Primeiramente a Deus e à boa vontade de todos os que se empenharam para que esse curso se realizasse aqui, no Estado do Pará.*

*A Universidade de Taubaté - UNITAU, representada pela coordenadora do programa de Mestrado em Lingüística Aplicada, Profa. Dra. Solange Terezinha de Castro, que com dedicação e competência realizou um sonho que perecia impossível.*

*A Profa. Dra. Eveline Mattos Tápias Oliveira, pela dedicação que conduziu este trabalho, dando-me força e incentivo.*

*Às professoras doutoras Vera Batalha e Marlene Gurpilhares pelas orientações valiosas, na qualificação.*

*Aos professores sujeitos da pesquisa, que contribuíram com boa vontade, oferecendo suas provas para que este trabalho fosse realizado.*

*Aos colegas concluintes do curso de mestrado do GRUPO PARÁ, que, superando dificuldades e as distâncias, chegaram à última etapa. E agora, ao final, podemos dizer: "Valeu a pena, todo o sacrifício"!*

*À minha família e ao meu marido Julião, pela paciência.*

*Aos meus filhos: Alanna e Marcus. À Alanna pelo incentivo. Ao Marcus, que esteve sempre ao meu lado, dando-me força.*

*À professora Márcia Uchoa, e a Bibliotecária Miriam, pela colaboração valiosa, nessa caminhada.*

*Se escrever é colocar uma idéia no papel, o primeiro passo será ter uma idéia. Ora, as idéias não surgem do nada. Elas são fruto de processos de comunicação e de acesso a informações, seja vivenciando experiências, conversando, e lendo, lendo, lendo.*
*(Síria Maria C. Birk, 2001)*

# RESUMO

Nessa dissertação, objetiva-se demonstrar em que medida a formação do professor, suas crenças e seus letramentos incentivam o aluno a superar suas limitações em relação ao ensino da leitura e da escrita. Por meio da observação de enunciados de provas, objetiva-se, também, verificar se as práticas letradas acumuladas pelo professor de Ensino Superior ao longo de sua trajetória estão presentes em sua prática cotidiana. Para tanto, na parte teórica visa-se estabelecer os fundamentos de conceitos-chave no estudo da lingüística, tais como: língua, linguagem, leitura, letramento, enunciado e gênero. A análise foi realizada com 18 enunciados de provas, de seis diferentes professores de uma instituição de Ensino Superior de Belém do Pará. Os enunciados das provas analisados revelam professores ainda presos a velhos padrões de avaliação, que, por sua vez, apontam para concepções tradicionais de língua, linguagem, leitura e letramento. Isso significa que esses docentes, responsáveis pela formação das novas gerações de professores, ainda não assimilaram a noção de língua como entidade viva, sempre em transformação, construída em um determinado contexto histórico-social, em que todos os enunciadores são igualmente importantes e em que existe respeito por todas as modalidades (da oral à escrita) e normas (padrão e popular). Tal rigidez na concepção de língua materna, pelos docentes pesquisados, tem raiz nas suas práticas letradas e em sua vida como alunos. A análise dos enunciados revela, também, vários professores com posturas intermediárias, ora tendendo para as concepções tradicionais, ora buscando alternativas contemporâneas, o que, por sua vez, demonstra que existe vontade de mudança. Esse desejo de mudança, no entanto, pode ser tolhido por variados fatores, como a falta de formação continuada, a ausência de materiais de apoio, tanto didáticos, quanto paradidáticos, e/ou condição de trabalho abaixo da ideal. Há também professores que superam práticas antigas de letramento e conseguem oferecer a seus alunos vivência atualizada de um letramento que considera a vida social em seu escopo.

Palavras-chave: linguagem. Letramento. enunciado de provas. ethos. formação do professor.

# ABSTRACT

This thesis aims to demonstrate how much the professor's education, his beliefs and his literacy practices encourage the students to overcome theirs limitations in relation the teaching of reading and writing. Through the observation of questions of tests, the objective is also to verify if the literacy practices, accumulated by the professor of higher education throughout its career, are present in their daily activity. For this, the theoretical part aims to lay the foundations of key concepts in the study of linguistics, such as language, reading, literacy, enunciate and genre. The analysis was performed with eighteen questions of tests by six different teachers of a higher education institution in Belém do Pará. The questions analyzed show teachers still tied to old standards of evaluation, and these old standards point to the traditional conceptions of language, reading and literacy. This means that these teachers, responsible for training new generations of teachers haven't incorporated the notion of language as a living entity, always in transformation, built on a historical and social context, which where all peers are equally important and respect all modalities (from oral until writing) and rules (standard and popular). The analyzed teachers face hardly the mother language, mostly because theirs lives as students and theirs literacy practices. The analysis of the questions also reveals that several teachers have ambiguous positions, sometimes taking to the traditional conceptions, sometimes seeking more contemporary alternatives, which by the way, shows a desire for change. This desire, however, can be stopped by several factors, as lack of continuing education, lack of materials that support both didactic as paradidatics, and / or condition of employment below the ideal. There are also teachers who managed to overcome old practices of literacy and can offer to his students an updated experience of literacy, which believes in social life in its scope.

Key words: language, literacy, questions, ethos, teacher's education

# SUMÁRIO

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO ..... 10

CAPÍTULO 2. ASPECTOS TEÓRICOS

2.1 A concepção de linguagem adotada no trabalho ..... 17

2.1.1 A Importância da Linguagem na Interação com o Receptor ..... 21

2.2 Letramento ..... 24

2.2.1 Conceito e Práticas de Letramento ..... 24

2.2.2 Letramento na Formação do Professor ..... 31

2.3 A Gramática Sistêmico-Funcional e a Transitividade ..... 37

2.4 Embreagem ..... 45

CAPÍTULO 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Enfoque Metodológico: Justificativa da Pesquisa ..... 48

3.2 Contextualização da Pesquisa ..... 51

3.3 Instrumentalização da Pesquisa ..... 53

CAPÍTULO 4. ANÁLISE ..... 59

CAPÍTULO 5. RESULTADO E DISCUSSÃO ..... 112

5.1 As imagens que os professores fazem de si ..... 114

CAPÍTULO 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 127

REFERÊNCIAS ..... 131

ANEXOS ..... 136

# 1. INTRODUÇÃO

> *O primeiro requisito de um professor de língua materna é ter noções corretas sobre linguagem, língua e fala, e fazer delas o alicerce de suas atividades. Essas noções corretas se podem buscar na Lingüística moderna.*
> *(LUFT, 1993, p.51)*

Durante os últimos 20 anos, os lingüistas, Almeida Filho (1984), Moita Lopes (1986) e Kleiman (1989), entre outros, voltaram sua atenção para questões relativas à leitura, escrita e alfabetização com o intuito de oferecer aos professores ferramentas para que eles pudessem renovar o ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva de buscar junto ao público de professores a divulgação do conhecimento que produzem. Parecem assim terem se sentido responsáveis por transformações a se efetuarem no âmbito do ensino. Nesse contexto, esperava-se como resultado dessa formação uma nova geração de leitores e autores eficientes, verdadeiros agentes de seu próprio conhecimento.

Na mesma direção, foram produzidos documentos pelo governo responsáveis no sentido de estabelecer políticas educacionais voltadas para reforma curricular. O melhor exemplo são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados no final da década de 1990, documento que estabelece as diretrizes para a educação brasileira, e que pretendia realizar uma verdadeira revolução silenciosa na educação do país.

Os PCN destacam propostas bastante avançadas para ensino da Língua. São propostas nascidas das pesquisas e de práticas pedagógicas bem-sucedidas, centradas numa visão de gêneros discursivos, que estariam, estritamente, ligados

à especificidade de uma esfera da comunicação. Ou seja, interpreta o que é dito como enunciado oral ou escrito, que faz parte de uma situação concreta de uso e produção da língua, “Os esforços de transformação da alfabetização consolidaram-se em práticas de ensino que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem. Práticas essas, que partem do uso possível da linguagem dos alunos e, com isso, pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso daquela, de uma forma desejável e eficaz” (PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p.15).

Compreendemos que pesquisas, propostas e documentos não faltam quando o assunto é aprimorar o ensino da língua materna. Contudo, o que aconteceu ao longo das últimas décadas não foi exatamente o que se esperava e, dessa maneira, questiona-se: por que a despeito de toda produção científica recente os alunos continuam desinteressados? As aulas de Língua Portuguesa, ainda são pretexto para ensinar gramática ou exercitar a leitura e compreensão de textos de forma mecânica, repetitiva, enfim, sem apelo algum para os alunos do Ensino Fundamental e Médio. Por que a teoria não tem se refletido na prática? Uma possível resposta a essas questões é a constatação de que as mudanças de perspectiva curriculares costumam ser feitas sem a participação do público-alvo, isto é, dos professores. Uma vez impostas às mudanças na matriz curricular, os professores respondem com uma não-mudança. Embora os professores sintam uma atração inicial pelos novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas, pois lhes dá uma auto-imagem positiva, emprestando- uma “aura” de profissionais inovadores, o que, em princípio, agrada muito, em pouco tempo os referidos profissionais ignoram, ou abandonam tais conhecimentos. Não os percebem como úteis, eficazes, ou válidos e, portanto, não os utilizam em suas práticas com os

alunos. A relação que estabelecem com o saber científico oscila entre a negação de sua importância ou, na maior parte das vezes, o desconhecimento absoluto dos novos métodos de ensino de Língua Portuguesa.

Uma possibilidade para que se possam justificar tais estranhamentos nas atitudes desses profissionais buscamos nos estudos de Moita Lopes (2002) a esse respeito que esclarece como se encontram os estudos atuais na área de ensino e aprendizagem de línguas: tradicionalmente, se enquadram em dois modos: o primeiro, apresenta-se uma investigação teórico especulativa, admite que advém, na maioria das vezes da Lingüística, entendidas em um sentido micro e macro, trazendo, com isso, implicações nas práticas didáticas em sala de aula, sem que esta seja o seu objetivo maior. Isto é, a relação com os alunos como espaço de aprendizagem, ainda é idealizada. Nesse sentido, dificultando os métodos e propostas sugeridas para o ensino de línguas e produção textual.

Já no segundo, o autor acrescenta que o ensino e aprendizagem de línguas embasam suas investigações ainda nos moldes tradicionais das teorias lingüísticas, isto é, no produto da aprendizagem dessas Línguas. Ou seja, traz consigo para a sala de aula, implicações teóricas da Lingüística Geral ou de outras áreas do conhecimento, que na maioria das vezes embasam essas práticas com certas abordagens de ensino, uma relação de causa e efeito, quanto ao desempenho dos alunos. Esse olhar voltado para o passado e não para o presente, no que se refere às teorias da Lingüística Aplicada, onde o foco é a interação do professor com seus alunos em sala de aula. Do outro lado, em sala de aula estão às velhas práticas, que, ainda são elaboradas em dados hipotéticos, a serem testadas, por meio da sala de aula de línguas, com abordagens quase que experimentais. Portanto, aferidas por meio de provas e testes, verificando se

o aluno aprendeu ou não, cujos resultados são dados evidenciados estatisticamente.

Se por um lado, encontramos a atração inicial dos educadores em colocar em prática novos conhecimentos, por outro lado, verificamos que muito pouco tem sido efetivamente aplicado. Talvez devamos buscar a resposta a esse comportamento aparentemente contraditório dos professores em algum outro fator, que não seja só a falta de boas condições de trabalho, ou falta de apoio efetivo na formação segundo as novas perspectivas lingüísticas. Portanto, entendemos que a resposta pode ser procurada também na própria formação do professor enquanto leitor e produtor de texto.

Nessa perspectiva, enquanto professora de Língua Portuguesa enveredamos no programa de mestrado em Lingüística Aplicada no sentido de realizar estudos voltados na tentativa de encontrar respostas que nos inquietam e assim, avaliar qual é a influência do professor universitário sobre seus alunos. Temos, então, como *objetivo geral de pesquisa*, indagar em que medida a formação do professor, suas crenças, seus letramentos incentivam o aluno a superar suas limitações em relação ao ensino da leitura e escrita. Nossas perguntas de pesquisa são:

- Que trajetória esse professor percorreu para chegar à docência em nível superior?
- Qual a imagem que ele constrói em si?
- Será que as possíveis lacunas, em sua formação, refletem na sua prática didática?

Para avaliar tais aspectos, optamos por nos debruçar sobre um gênero de material elaborado pelos professores universitários para seus alunos: as provas.

As provas constituem um gênero, isto é, “uma forma típica do enunciado” e para Bakhtin, “os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte a alguns contatos típicos de significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas” (2003, p. 293).

Nesse sentido, entendemos que os enunciados produzidos pelo professor podem mostrar quem é esse sujeito, sua maneira de agir e acreditar, os significados que constroem sua realidade e as implicações desta no desenvolvimento e competências lingüísticas de seus alunos. O conceito de enunciado que será trabalhado ao longo da análise das provas é o de Bakhtin (2003), entendido como um processo assimétrico, portador de um sentido estável, aquele que lhe foi conferido pelo locutor, ao ser entendido por um receptor (MANGUENEAU, 2005, p. 19, 20).

Consideramos a prática de escrita do professor como um caminho favorável à percepção da constituição desses sujeitos autores (KLEIMAN, 1989 e SIGNORINI, 1995), pois o que escrevem, na verdade, são enunciados que, entendidos como instrumento, pode ser revelador da autoria sobre sua própria formação e para tratarmos de sua constituição identitária, de sua experiência e concepções de leitura.

O saber docente se constitui a partir dos múltiplos discursos enunciados nas instituições de formações que são reorganizados pelo professor. E a partir desses saberes produzidos podemos entender o ser professor no momento de seu enunciado e, com isso, teremos elementos para refletir sua concepção lingüística.

Nessa perspectiva, também emergem as concepções de letramento dos professores (KLEIMAN, 1995), manifesta pelo tipo de linguagem utilizada, no nosso caso, nos enunciados das provas analisadas, que remetem para todo o processo de ensino, para sua formação, desvelando a íntima ligação entre o discurso avaliador da prova e as práticas de sala de aula.

A presente dissertação caracteriza-se como pesquisa em Lingüística Aplicada de cunho etnográfica, de base interpretativista e, portanto, qualitativa por envolver estudos desenvolvidos no campo da linguagem. Como *corpus*, são analisadas 18 (dezoito) provas elaboradas por 6 (seis) professores, sujeitos do presente estudo, que ministram diferentes disciplinas na área de Língua Materna, em uma instituição de ensino superior da cidade de Belém-Pará.

O referencial teórico é composto por pesquisadores da área da linguagem em Kato (1985), Travaglia, (1996), Koch (2006), Souza (2002). Na área do Letramento fundamentamos em, Kleiman (1995), Barton (1994). Analisamos os enunciados da provas á luz da teoria de AMOSSY, (2005) sobre ethos e imagem, na mesma linha Maingueneau, (2005) acrescenta o estudo da embreagem na enunciação escrita; bem como autores da linha da construção identitária dentre eles, Moita Lopes (2006), Tápias-Oliveira (2006), Kleiman, (1989) e Signorini (1995) e da análise de marcas lingüísticas nos processos verbais da Gramática Sistêmico funcional de Halliday (1994), referenciado por Cunha & Souza (2007) e Romero (2004), dentre outros.

A pesquisa estrutura-se da seguinte forma: Capítulo 1 Introdução, 2 Aspectos teóricos que é composto das seguintes partes: 2.1. Concepção de língua e linguagem adotada no trabalho, 2 1.1 A importância da linguagem na interação com o receptor, 2.2 Letramento, 2.2.1 Conceito e práticas de letramento, 2.2.2

Letramento na formação do professor. 2.3 A Gramática Sistêmico-funcional e a Transitividade; 2.4 Embreagem. A seguir, no Capítulo 3 apresentaremos a Metodologia, 3.1 Enfoque metodológico: justificativa da pesquisa, 3.2 Contextualização da pesquisa, 3.3 instrumentos de pesquisa para análise. Na seqüência, no Capítulo 4 encontramos a análise dos dados e no Capítulo 5, os resultados e discussões. Por fim o capitulo 6 apresentamos as considerações finais.

# 2. ASPECTOS TEÓRICOS

> *A compreensão da linguagem é um verdadeiro jogo entre aquilo que está explícito no texto (que é em parte percebido, em parte previsto) e entre aquilo que o leitor insere no texto por conta própria, a partir de inferências que faz baseado no seu conhecimento de mundo.*
> *(Fulgêncio/Liberato, 2003, p. 28)*

## 2.1 - A concepção de linguagem adotada no trabalho

Neste primeiro capítulo, inicialmente se procura compreender o que é linguagem: de que maneira ela difere do conceito de língua e como evoluiu através dos tempos. Procura-se, também, demonstrar sua relevância no processo de interação no ato da comunicação. Trata-se de conceito fundamental para a elaboração da presente dissertação.

Discutir as concepções de língua e linguagem obriga a retomada de concepções comumente adotadas em divergentes linhas de estudo que contribuíram na definição dos conteúdos e dos métodos a serem adotados na escola. São elas: concepção tradicional de língua, concepção estrutural e concepção interacionista (KOCH, 2006).

A primeira considera a linguagem expressão do pensamento; logo, se as pessoas não se expressam bem é porque não pensam, ou não pensam bem e não conseguem organizar as idéias segundo uma determinada lógica.

Na segunda, a linguagem é instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação e "[...] a língua é uma estrutura disponível ao uso dos

falantes, mas sobre a qual possuem reduzida atuação" (KOCH, 2006, pp. 10, 11). Nessa perspectiva, "[...] a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor" (TRAVAGLIA, 1996, p. 22).

A terceira considera a língua um *lugar de interação* de sujeitos ativos (KOCH, 2006); “[...] a língua dentro da terceira concepção vê a linguagem como forma ou processo de interação” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23).

Assim, a linguagem pode ser concebida, atualmente, de três modos bastante distintos, a saber:

1. Linguagem como expressão do pensamento. De acordo com essa linha de raciocínio, a expressão nasce na mente, e sua exteriorização não passa de uma tradução. Assim, uma expressão deficiente é resultado da incapacidade de pensar de forma coerente e articulada. A linguagem é um ato monológico e individual, isolado de qualquer outro fator, como o receptor ou as circunstâncias sociais, ou seja, o texto é constituído de tal forma que a situação em que se fala, para quem se fala, ou porque se fala não tem importância alguma. As leis da criação lingüística são as leis da psicologia individual. Travaglia ressalta que:

> Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever ‘bem’ que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos lingüísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional. (1996, p. 22)

2. Linguagem como instrumento de comunicação. Desse ponto de vista, a língua é entendida como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam com o objetivo de que um emissor transmita uma mensagem a um receptor. Para que a transmissão seja efetiva, é preciso que esse código seja do

conhecimento, tanto do falante, quanto do ouvinte. Nesse entendimento, a língua deve ser utilizada de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada, para que possa ser compartilhada pelas duas partes envolvidas no processo.

De acordo com Travaglia, apesar de considerar a existência de um receptor tal concepção focaliza sua atenção no estudo da língua em si, que passa a ser vista como um código virtual, isolado de sua utilização. “Os interlocutores existem, mas não têm importância, o que importa é o funcionamento interno da língua separada do ser humano no seu contexto social” (1996, p. 21). Segundo esse autor, a língua é representada por estudos lingüísticos realizados pelo estruturalismo (Saussure) e pelo transformacionalismo (Chomsky):

> O falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que chegue ao outro. Ele a coloca em código e a remete para o outro através de um canal. O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem.
> (TRAVAGLIA, 1996, p. 23)

3. Linguagem como processo de interação. Ao utilizar a língua, o indivíduo gera uma ação que, por sua vez, produz uma reação por parte do receptor. Os seres humanos comunicam-se e interagem por meio da linguagem, graças à produção de sentidos em uma determinada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. De acordo com tal concepção, pode-se afirmar que o diálogo, em sentido amplo, é o campo privilegiado da linguagem, conforme Travaglia:

> Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e falam e ouvem desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. (1996, p. 23)

Travaglia ressalta, ainda, que todas as correntes de estudo da língua reunidas sob o rótulo de lingüística da enunciação, que incluem correntes e teorias tais como a Lingüística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os estudos ligados à Pragmática, partem desses estudos da linguagem.

Na primeira década do século XXI, já não se pode negar que a linguagem, na sua acepção mais ampla, é dinâmica. Trata-se de um fenômeno histórico-fenomenológico e sociológico. Ela nunca se encontra parada, e está em constante movimento e transformação. Para Souza, “A essência verdadeira da linguagem é o acontecimento social que consiste em uma interação verbal, e se encontra concretizada em um ou mais enunciados” (2002, p. 55).

Existe uma permanente tensão na construção da linguagem, na medida em que ela é o produto de uma relação dialética entre o aspecto individual de quem fala e o aspecto coletivo do meio social do indivíduo. A linguagem é também o produto de um sistema estabelecido de normas, e a ruptura dessas mesmas normas leva à sua contínua transformação.

O ponto mais importante de toda essa discussão a respeito do que seja linguagem é o fato de que cada tipo de concepção reflete-se em sala de aula, no modo como o professor estrutura sua tarefa de compartilhar o conhecimento da língua com seus alunos e como avalia o aluno, conforme será discutido mais adiante. Travaglia acrescenta que: “A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação” (1996, p. 21).

### 2. 1. 1 - A Importância da Linguagem na Interação com o Receptor

As teorias da linguagem que privilegiam o diálogo consideram o contexto histórico e social da fala como um elemento fundamental da experiência de linguagem, e têm no receptor uma figura-chave do discurso. Para quem se fala pode fazer toda a diferença no tipo de registro (mais ou menos formal) utilizado, por exemplo: dirigir-se a um grupo de adolescentes numa aula de ciências é muito diferente de proferir uma conferência em um congresso científico. Ainda que o tema geral seja o mesmo – biologia, por exemplo –, o público ouvinte interferirá nas decisões daquele que fala, e ele usará estratégias diferentes para se fazer claro nas duas situações. Nessa direção, Souza (2002) observa o pensamento de Bakhtin:

> Ter um destinatário dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso. (2002, p. 96)

Para compreender todos os aspectos do enunciado verbal, é preciso observar a dupla orientação do locutor: em direção ao ouvinte e em direção ao objeto do enunciado – o tema. Souza, ao discorrer sobre o pensamento de Volochinov, afirma que, para esse autor, “[...] toda palavra realmente pronunciada é a expressão e o produto da interação social de três participantes: o locutor, o ouvinte e o assunto de que se fala” (2002, p. 88).

Mas não é apenas o ouvinte externo, a pessoa com quem se fala, que tem importância na elaboração do discurso; há também o chamado discurso interior, que reflete o meio social do indivíduo e cria um ouvinte virtual. Souza declara que, para Volochinov:

> Esse auditório virtual pode refletir o ponto de vista pessoal – a visão de mundo própria do grupo social ao qual pertenço; a divisão em ideologias diferentes – quando duas classes sociais disputam com igual força a minha consciência; ou ainda, a situação onde o indivíduo perde seu ouvinte interior – ocorrência da desagregação da consciência devido a conflitos violentos entre discurso interior e exterior. (2002, p.75)

Quando Bakhtin elucida sobre a interação orgânica entre a língua e a vida, por intermédio de enunciados concretos, ele enumera suas particularidades constitutivas, dentre as quais se podem destacar a alternância dos sujeitos falantes e a relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal. Em outras palavras, o teórico russo reafirma a importância do ouvinte, pois, numa relação dialógica (que privilegia os aspectos metalingüísticos do discurso), ele se torna locutor e vice-versa. O ouvinte é influenciado pelo enunciado do locutor e também o influencia.

Nesse sentido, no fluxo contínuo da comunicação, outros ouvintes passam a ser parceiros de um discurso que vai sendo tecido de acordo com os chamados aspectos metalingüísticos, “[...] tudo o que, anteriormente, era chamado de aspecto extra-verbal, extralingüístico, subentendido do enunciado e que, geralmente, compreendia o conceito de situação” (SOUZA, 2002, p. 75).

Nas palavras de Souza, uma relação dialógica:

> É marcada por uma profunda originalidade e que não pode ser resumida a uma relação de ordem lógica, lingüística, psicológica ou mecânica, ou ainda a uma relação de ordem natural. Estamos perante uma relação específica de sentido cujos elementos constitutivos só podem ser enunciados completos por trás dos quais está (e pelos quais se expressa) um sujeito real ou potencial, o autor do determinado enunciado. (2002, p. 75- 76)

Pensar a linguagem como relação dialógica significa considerá-la como um acontecimento social, em que locutor e ouvinte têm a mesma importância,

realizado como uma forma de interação verbal de um ou mais enunciados construídos num processo dialógico de alternância dos sujeitos envolvidos.

A linguagem vive apenas na comunicação dialógica daqueles que a usam e, por isso, a palavra não pode ser coisificada. Souza clarifica, quando profere:

> Não se podem contemplar, analisar e definir as consciências alheias como objetos, como coisas; comunicar-se com elas só é possível dialogicamente. Pensar nelas implica em conversar com elas, pois do contrário, elas voltariam imediatamente para nós o seu aspecto objetificado: elas calam, fecham-se e imobilizam-se nas imagens objetificadas acabadas. (2002, p. 82)

Aplicado ao ensino da língua, o quadro da pesquisa sócio-histórico-cultural requer um conceito de ensino-aprendizagem permeado por um diálogo constante entre os discursos dos participantes da interação – diálogo necessário e enriquecedor, que não é simétrico ou harmonioso, pois trabalha com significações de comunidades, de culturas e de experiências diferenciadas. Magalhães, ao tratar do assunto diz:

> No quadro da formação de professores, esse conflito é aspecto fundamental da aprendizagem, pois propicia contextos para confrontação entre os conceitos provenientes da cultura popular e os conceitos científicos construindo um quadro para reflexão e crítica dos conhecimentos anteriores e de apropriação de novas significações. (2004, p. 69)

A autora acrescenta que, desse modo, sendo a linguagem detentora de incríveis poderes, pode revelar o conhecimento ou esconder a verdade, pode arruinar reputações ou criar as mais fantásticas fantasias, e, portanto, é indissociável do processo histórico-social. Assim, a linguagem é um sistema de representações aceitas por um grupo social, e possibilita a comunicação entre os integrantes desse mesmo grupo.

## 2.2 - Letramento

Nesta seção, abordam-se os vários conceitos de letramento, bem como as críticas que lhes são feitas e as conseqüências do tipo de conceito adotado. Também se discorre sobre sua transformação através dos tempos e como têm sido aplicado, não só na prática escolar, mas também em outros contextos. Finalmente, analisa-se como tal conceito e tais práticas se refletem na formação do professor.

### 2.2.1 - Conceito e práticas de letramento

Letramento é um conceito muito vasto. Em uma primeira acepção, pode ser definido como o domínio da língua escrita. Esse domínio, por sua vez, não pode ser entendido de modo uniforme; ao contrário, existem diversos graus de domínio da língua escrita, que vão desde o conhecimento do alfabeto até a utilização de textos sobre assuntos desconhecidos com objetivo informativo.

Trata-se de um conceito relativamente recente, que ainda não foi dicionarizado. Kleiman explica que o termo começou a ser utilizado por acadêmicos “[...] numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (1995, p. 20). Com exceção do sentido que Paulo Freire emprestava à alfabetização, como um exercício de reflexão e de crítica do estudante sobre sua realidade, para conduzi-lo a um processo de democratização da cultura e de libertação, a alfabetização tem sido considerada, na maioria das vezes, como um simples processo de

decodificação de signos. Daí a necessidade de separação entre ‘impacto social da escrita’ e alfabetização.

Aos poucos, a gama de estudos sobre letramento foi ampliada para descrever as condições de uso da escrita, com o objetivo de determinar como eram as práticas de letramento em grupos minoritários ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Era objetivo, também, verificar os efeitos dessa nova realidade. Para Kleiman:

> Os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita. Por exemplo, é possível estudar as práticas de letramento de grupos de analfabetos que funcionam em meio a um grupo altamente letrado e tecnologizado, como os funcionários analfabetos de uma instituição do estado de São Paulo, com o objetivo de examinar, em relação a estes grupos, as conseqüências sociais, afetivas, lingüísticas que tal inserção social significa. Para realizar tais estudos, utilizam-se na pesquisa atual sobre o letramento, metodologias que permitam descrever e entender os microcontextos em que se desenvolvem as práticas de letramento, procurando determinar em detalhe como são essas práticas. (1995, pp. 16, 17)

Os estudos sobre letramento voltaram-se, assim, para os acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais que têm acompanhado a expansão dos usos da escrita desde o século XVI. Com o passar do tempo, as pesquisas sobre letramento ampliaram-se, abrangendo, desde trabalhos que examinam a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos, até estudos sobre a maneira como o adulto e a criança de diferentes grupos sociais falam a respeito do livro, relacionando suas práticas ao grau de sucesso escolar.

Para o pesquisador do primeiro exemplo, ser letrado significa ter desenvolvido uma capacidade metalingüística em relação à própria linguagem e saber como usá-la. Já o pesquisador do segundo exemplo entende letramento como “[...] uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve necessariamente as atividades específicas do ler ou escrever” (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Tal variedade e complexidade de estudos indicam que se trata de um conceito igualmente complexo. Assim, Kleiman pontua, numa perspectiva mais ampla, que letramento pode ser definido como um “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos” (1995, p. 19).

As práticas específicas da escola que forneciam o parâmetro de prática social, segundo a qual o letramento era definido e os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia, alfabetizado ou não-alfabetizado, restringem-se à aprendizagem da escrita. A escola, como a mais importante agência de letramento, não deveria focalizar seus esforços apenas na alfabetização, na aquisição de códigos, como salienta Kleiman: “[...] processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola” (1995, p. 20). Assim, deveria tratar a questão do letramento como uma prática social, seguindo as orientações observadas em outras agências de letramento, como a família, o trabalho, as instituições religiosas.

Heath, citada por Barton, considera letramento um conceito que abrange uma multiplicidade de significados. E acrescenta:

> As definições de letramento carregam consigo de maneira implícita, mas geralmente não reconhecidas às visões de suas funções (o que o letramento pode fazer pelas pessoas) e seus usos (o que os indivíduos podem fazer com suas habilidades de letramento). (1994, p. 26).

Essa pesquisadora norte-americana tem um importante trabalho no sentido de levar outros estudiosos do tema a focalizarem sua atenção em exemplos reais de pessoas também reais que utilizam a leitura e a escrita no seu dia-a-dia, nos chamados eventos de letramento.

Nem só de linguagem escrita é feito o letramento. Sim, a oralidade é um componente igualmente importante nos estudos sobre letramento. Esse é um dos argumentos que justifica, para Kleiman, o uso do termo letramento em vez de "alfabetização":

> Em certas classes sociais, as crianças são letradas no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: "Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!" está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas. (1995, p. 18)

Para melhor demonstrar o que se entende por letramento no contexto de escola, veja-se a concepção de letramento de Street (1984) referenciado por Kleiman (1995). Esse autor considera dois modelos que suportam as práticas de uso da escrita na escola. Um deles é o autônomo, que "[...] pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com: o progresso, a civilização e a mobilidade social" (*op. cit.*, p. 21). Esse modelo é usualmente relacionado com as

práticas escolares. O outro é o modelo ideológico, que “[...] afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas” (*idem*, p. 21).

Considerando esses dois modelos propostos por Street (*idem*, 1984), observa-se que as práticas de letramento não são neutras, mas comprometidas com significados sociais que, por sua vez, opõem os que detêm ou não detêm seus códigos (sua língua materna). Nessa concepção, a escola seria o lugar ideal de aquisição desses códigos, e estaria comprometida com o modelo autônomo de letramento, portanto, na questão do ensino da Língua Portuguesa como propulsor de habilidades cognitivas.

Essa concepção de letramento traz implícita a supremacia da escrita sobre a oralidade. Por isso mesmo, o texto escrito seguiria um padrão formal, ao passo que a oralidade seria mais informal, compondo um modelo considerado por muitos pesquisadores como parcial e equivocado.

O modelo autônomo caracteriza-se pela idéia de que a escrita seria um produto completo em si mesmo, desassociando-se do contexto de sua produção para ser interpretado. O processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, que é marcada pela mudança de rumos e improvisada, em função do interlocutor.

Ao modelo autônomo contrapõe-se o modelo ideológico: as práticas de letramento são sociais e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições onde ela foi adquirida. Ou seja, ele destaca com clareza que todas as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder, numa sociedade.

Similarmente, Street, citado por Barton (1994, p. 26) descreve sua abordagem de letramento como ideológica, no sentido de que o significado de letramento varia conforme a situação e de que é sempre dependente de uma ideologia. Ao contrário do modelo autônomo, o ideológico não pressupõe uma relação de causa-efeito entre letramento e progresso, ou civilização, ou modernidade. Kleiman pauta também que "Ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre as práticas orais e práticas letradas" (1995, p. 21).

É indiscutível que o letramento possui profundo significado social: as pessoas dão sentido ao letramento como um fenômeno social, e sua construção situa-se na raiz de suas atitudes, suas ações e seu aprendizado. Afinal, a língua é uma construção histórica: ela continua sendo construída cada vez que uma criança aprende a falar, cada vez que um indivíduo a utiliza.

O conceito de letramento permite entender as diferenças de atitudes e de comportamento que, por sua vez, podem ser atribuídas a diferenças nos eventos (de fala ou de "letramento") das diferentes instituições (política, publicitária, literária, artística, do cotidiano) em que as atividades são realizadas. Nos eventos de letramento, essas atividades diferem em função de exigências situacionais para usar a língua escrita, em geral, e a leitura, em particular. Kleiman manifesta, neste segmento, que:

> É possível participar de um evento sem conhecer os gêneros que aí circulam: por exemplo, sem conhecer as regras de participação numa assembléia, interpelando os integrantes da mesa e tomando a palavra sem ter sido reconhecido pela mesa, mas o custo é alto; a assembléia pode até ser encerrada; nem sempre a intervenção será legitimada; a auto-estima ou confiança do interventor podem sair arranhadas. Daí a importância da familiaridade com a prática social, da posse daqueles saberes que permitem agir numa instituição. (2006b, p. 26, 27).

Uma analogia bastante interessante descrita por Barton é a que associa letramento a ecologia. Afirma o pesquisador:

> [...] a metáfora ecológica oferece termos que podem proporcionar um marco para as discussões sobre letramento. Nichos ecológicos, ecossistema, equilíbrio ecológico, diversidade e sustentabilidade podem ser aplicadas à atividade humana de usar a leitura e a escrita (*op. cit.,* p. 31).

Nesse sentido, o autor expõe essa metáfora da "ecologia humana" que estuda a relação entre a atividade humana e o meio ambiente. Se o letramento for considerado por essa ótica, pode-se dizer que ele é "[...] parte do ambiente e ao mesmo tempo influencia e é influenciado pelo ambiente" (BARTON, 1994, p. 29). Para melhor entender os estudos realizados por esse autor e sua importância para os novos rumos dos estudos sobre letramento, é possível encontrar, no trecho que segue, um resumo de sua visão:

> A abordagem ecológica é aquela que examina a imersão social (comunidade, ou sociedade) e mental (pensar) das atividades humanas de modo a permitir mudanças. Ao invés de estudar as habilidades que subjazem à leitura e escrita, permite a mudança para o estudo do letramento, um conjunto de práticas sociais associadas a sistemas simbólicos particulares a tecnologia a ele associada. Nessa acepção, letrado é ser ativo, e se assegurar dessas práticas. (BARTON, 1994, p.32).

Para esse autor, "A abordagem ecológica" parece ser uma forma útil e apropriada para se falar de letramento, no momento em que se considerem as diferentes inter-relações com os outros grupos sociais, para se constituir um indivíduo culturalmente. Usando esse termo, letramento, muda-se a tentativa de compreender a natureza de leitura e escrita. Desse modo, não se podem isolar as práticas de letramento para tentar entendê-las, pois a abordagem ecológica foca-se no cerne do entendimento de um letramento que está incorporado em outras

práticas sociais, ou seja, na vida social, no pensar, na sua posição histórica, na linguagem e na aprendizagem. Aqui, ela é considerada por este pesquisador como suporte de sustentação para as mudanças nas práticas sociais dos indivíduos.

Na escola o modelo que determina as práticas de letramento é o autônomo, que considera – conforme já discutido no tópico anterior – a aquisição da escrita como um processo neutro que independe de considerações contextuais e sociais. As práticas de letramento escolares têm como objetivo desenvolver no aluno a capacidade de escrever e interpretar textos abstratos, tanto expositivos, quanto argumentativos, sendo o ensaio o texto considerado como ideal.

Uma prática escolar que objetiva o domínio da escrita para a produção de um texto expositivo abstrato e internamente consistente parte do pressuposto de que a oralidade e a escrita estão em pólos diametralmente opostos, no espectro da língua. Tal concepção de ensino da escrita, no entanto, está, no dizer de Kleiman, “[...] em contradição com outros modelos que consideram a aquisição da escrita como uma prática discursiva que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (2002b, p. 48).

### 2.2.2 - Letramento na Formação do Professor

As vivências de letramento deixam marcas profundas nos indivíduos. Os professores não são exceção à regra. Isso quer dizer que é possível que um professor tenha boa vontade para criar práticas de letramento que respeitem a variedade lingüística na sala de aula, ou que leve em conta a oralidade. No entanto, ele pode ter vivenciado práticas letramento que o direcionem no sentido

oposto, pois elas estarão profundamente internalizadas em seu *modus operandi*, — e acabará repetindo o que lhe foi ensinado, desconsiderando as novas idéias e metodologias.

Um exemplo surpreendente dessa realidade dual vivida por muitos professores pode ser encontrado no relato de uma alfabetizadora participante de um projeto de pesquisa coordenado por Ângela Kleiman:

> Essa alfabetizadora escrevia poemas e demonstrava uma reflexão sobre o seu ato de escrever bastante desenvolvida. Assim, num depoimento, ela afirmou que quando lia poemas ficava pensando "Que coisa! Brincar com as palavras, com as palavras pequenininhas e sai uma coisa com sentido enorme". Na sua relação pessoal com a poesia, então, ela utilizava seu conhecimento sobre a escrita para definir uma relação estética com a linguagem através da análise e criação de poemas. Porém essa mesma alfabetizadora costumava elaborar exercícios de alfabetização nos quais solicitava que seus alunos procurassem palavras que rimassem com outras como "pastel", "barril", "anel", e corrigia os "erros" dos alunos que forneciam respostas como "chapéu", "céu", porque não rimavam com a lista de palavras que ela fornecera. Podemos dizer, portanto, que as práticas de letramento dessa alfabetizadora estão determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetivos, e mudam segundo essas condições mudam. (2001, pp. 19, 20)

Diante de um relato como esse, surge a pergunta: o ensino superior, responsável pela formação das novas gerações de professores, pode de alguma maneira reverter, ou pelo menos minimizar tais distorções, ainda que as práticas de letramento no início da vida escolar tenham sido no sentido contrário, isto é, de domínio da língua escrita, valorização do texto abstrato, etc.? De acordo com Tápias-Oliveira, a resposta é positiva:

> Formar um profissional contempla a formação do técnico, do crítico, do criativo e do responsável, sendo, então, uma das funções do Ensino superior dotar o futuro profissional da ferramenta agência – 'capacidade percebida das pessoas para agir no seu mundo e não somente conhecer ou reiterar e refazer o mundo em que eles vivem'; 'na escola, o professor agente seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de

> letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições. Nesse sentido, o professor em formação estaria sendo preparado para possuir práticas sociais (ou sócio-culturais) relativas aos diversos grupos sociais e para atuar, situadamente, nos diversos contextos, conforme as práticas de letramento dos vários grupos sociais e que participará profissionalmente. (2006, p. 4)

Os eventos de letramento podem ser encontrados em diversas situações, tanto no cotidiano, como em lugares específicos como a escola. Como exemplos desses eventos de letramento: “a leitura para uma criança antes de dormir”, e/ou “elaboração de um exercício para ser resolvido em sala de aula”, em que o professor e alunos se reúnem, interagem em torno de tema permeado pela leitura e escrita. Assim, entende-se esses eventos são atividades particulares em que o letramento desempenha um efetivo papel, visto que podem ser atividades regulares e repetitivas.

As práticas de letramento dominantes em nossa sociedade têm feito um apagamento de outras leituras e escritas que têm tanto valor quanto elas, no entanto relegadas ao esquecimento pelo fato de que, em determinado momento, algumas delas foram apropriadas por grupos dominantes, reforçadas pela ciência, e assumidas pela escola, que as traduz e reproduz em suas práticas. E, esta considerada como instância específica na formação de professores, não promove a mudança, em seus futuros formadores, por não incorporá-los nesses eventos de letramento, ou seja, situando-os em contextos mais amplos para, assim, interação com outras práticas, o que permitira as mudanças necessárias para interação em sua prática docente, posteriormente.

Assim, os padrões de mudança de código e de intervenções desses docentes estão associados a estratégias intuitivas que desenvolveram com base em seu sistema de crença sobre o letramento. Em um processo de aprendizagem

verdadeiro, em sua acepção mais profunda, é fundamental que os futuros formadores sintam-se livres para falar perante seus colegas e professores, sem que se sintam tolhidos ou constrangidos. Suas falas devem ser acolhidas e respeitadas, tanto quanto a fala de outro estudante na variedade não-padrão.

“A noção de agente de letramento está apoiada na premissa de que vir a ser um professor de alfabetização ou um agente envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escritura (KLEIMAN, 2006b, p. 2). Sendo assim, o professor que passou por um curso universitário e adquiriu estratégias próprias desses cursos precisa transformar tais estratégias ao se deparar com um quadro social que valoriza as práticas locais dos grupos minoritários. Caso contrário, corre o risco de não ser legitimado. No entanto, se tiver êxito em se despir de suas concepções muitas vezes fechadas e estanques a respeito da língua, da escrita, da oralidade etc., ele mesmo se transformará em um agente de letramento capaz de agir em novos contextos com novas idéias sobre letramento, construindo novas realidades.

Com o objetivo de compreender como o letramento do professor influencia a sua identidade profissional, foi criado o Grupo Letramento da Professora (KLEIMAN, 1991). As pesquisas do grupo apontam para a existência de dois caminhos de aquisição do letramento, e cada um deles leva, de modo geral, a identidades profissionais distintas. De um lado, encontra-se o professor, e de outro, o agente de letramento. Tais identidades não dependem necessariamente da agência de letramento em que os indivíduos se tornaram letrados. Percebe-se, porém, que a trajetória acadêmico-escolar contribui com muito mais freqüência para o enfraquecimento ou desempoderamento dos integrantes do contexto escolar, ao passo que os movimentos de base social e o

engajamento político contribuem, de modo geral, para o fortalecimento, ou empoderamento, de seus membros.

A idéia de uma identidade que o indivíduo carrega de um contexto para outro subjaz à distinção entre professor e agente de letramento. Nessa perspectiva, Kleiman argumenta que “Ela é construída ao longo do processo de aquisição da escrita, culminando em identidades profissionais que remetam a diversos modos de se relacionar com a cultura reconhecida como mais legítima, e de se apropriar de práticas de letramento” (2006b, p. 5).

Os indivíduos relacionam-se com a cultura dominante de acordo com a bagagem sociocultural que carregam. Assim, os grupos dominados podem adotar duas atitudes opostas: por um lado, a resistência à hierarquia enraizada na valorização da cultura popular; por outro lado, o reconhecimento submisso de uma alegada superioridade da cultura dos grupos dominantes. Tais atitudes orientam, respectivamente, as identidades do educador popular e do professor alfabetizador. O primeiro é um agente de letramento com pouca escolaridade formal e muita ação política em agrupamentos sociais que incorporam o letramento de seus membros; o segundo conquistou um grau superior após um longo período de esforço sistemático, disciplinado e individual. Nas palavras de Kleiman:

> Aprender a ler e escrever é um processo de construção identitária para os alunos de grupos dominados, mais pobres, de tradição oral, porque envolve a aprendizagem de práticas sociais de outros grupos que são, em sua maioria, alheios aos seus interesses, modos de ação e modos de falar. Daí a relevância de focalizarem-se os aspectos políticos do trabalho do professor que o conceito de mediador apaga e o conceito de agente de letramento.
> (2006, p. 8)

O conceito de agente de letramento estabelece relações de significado com a ação solidária, com a coletividade e com a autonomia, o que destaca o seu

potencial empoderador, na formação do professor. O agente de letramento mobiliza os recursos do grupo e promove a participação de todos, segundo as suas capacidades, em prol dos objetivos coletivos. Trata-se de um ator social com capacidade de criar espaços onde outros atores possam desempenhar atividades que sejam relevantes para o grupo.

Contrariamente, um processo de profissionalização acadêmica ao longo do qual o aluno é quase sempre posicionado subalternamente, pelos seus professores, pela mídia, pelo empregador, vai minando sua autoconfiança, seu discernimento e sua autonomia. Ao final de um processo tão opressor como esse, o resultado dificilmente será qualquer tipo de contribuição para a formação de sujeitos autônomos, capazes de decidir por si mesmos qual a melhor ação para uma determinada situação, em vez de simplesmente aplicar uma receita ou modelo a qualquer situação, mesmo que totalmente fora de contexto.

Kleiman esclarece, ainda: “Assim como a relação subalterna pode ser subvertida pelo profissional, a assimetria institucional que aprisiona professor e alunos em papéis intercambiáveis e imutáveis também pode ser revertida” (2006b, p. 9). Como? Por meio do bom letramento, que levará a um posicionamento autônomo e a uma ruptura da assimetria.

O bom letramento não pode ser uma barreira à inclusão social. Ao contrário, ele se caracteriza por ser capaz de fortalecer os indivíduos que adotam as práticas da cultura escrita no contexto social. Ou seja, a apreensão de práticas da cultura escrita pode ser um fator de empoderamento de professores e alunos, sempre que permita a esses indivíduos se reposicionarem em relação às posturas subalternas que lhes são impostas de maneira quase permanente. É esse

letramento que estudantes e professores estão ávidos para vivenciar e, por meio dele, revolucionar as práticas de leitura e escrita, e a vida em sociedade.

## 2.3 – A Gramática Sistêmico-funcional e a Transitividade

Para Halliday (1994), a transitividade é o sistema gramatical de que o falante/escritor lança mão para construir a experiência humana nos eventos comunicativos. A transitividade constrói o fluxo da experiência em sentidos e em palavras, é representada na configuração expressa por tipos de processos (ações) que envolvam participantes (pessoas ou coisas), e acontecem em determinadas circunstâncias, como os detalhes da ação (lugar, maneira, tempo, etc.). Em outras palavras, o conteúdo das frases é expresso em ação relacionada a pessoas ou coisas em determinadas circunstâncias. Portanto, dá-se o nome de transitividade ao sistema gramatical que enfoca essa perspectiva.

Além disso, o mesmo autor diz que a metafunção ideacional ou experiencial, na abordagem sistêmica, dá conta do uso da língua utilizada para manifestação e representação sobre o mundo: como ele é percebido, sentido, vivido e representado. Com isso, os fatos e a organização do mundo feito pelos falantes estão representados externamente (eventos e elementos) e internamente (os sentimentos, pensamentos e valores culturais - crenças).

É nessa metafunção que se estuda o sistema de transitividade, pois ela é a responsável por fornecer a estrutura lingüística que possibilita a interpretação da experiência do ser humano no mundo.

Segundo Halliday (1994), no intuito de compreender o que acontece no seu entorno e no eu interior, o ser humano necessita da língua para criar um

quadro mental de sua realidade. Já Thompson (1994 referenciado por ROMERO, 2004) prossegue dizendo que o sistema de transitividade é muito mais amplo e segue mais além de um grupo verbal. Esse autor reafirma que por meio das escolhas dos processos é possível conhecer os participantes e seus papéis no discurso. Nesses processos se percebem, de forma específica, as escolhas ativas dos falantes relativas à representação de mundo. É aí que se percebe, também, como o significado experiencial é realizado ao mesmo tempo, como o significado interpessoal, no sistema da transitividade, no sentido de que a descrição da transitividade na oração complementa a descrição do modo.

Assim, para interpretar a experiência humana sobre o que está acontecendo, a análise da transitividade que a estrutura lingüística oferece é feita pela descrição de três aspectos de uma frase: a) a escolha do processo, que se realiza no grupo verbal da frase e que é o elemento central da mensagem; b) a escolha dos participantes, realizada em grupos nominais; c) a escolha de circunstâncias, realizada por meio de grupos adverbiais ou frases proposicionais.

Os participantes do processo são as entidades envolvidas – pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados. Exercem papéis como o de Ator, Beneficiário, Portador, Experienciador e outros. As circunstâncias referem-se às noções de tempo, modo, causa lugar e outros. Os processos, em gramática funcional, são usados com dois significados: a) para referir o que está acontecendo no todo da oração; b) para referir a parte da proposição encapsulada no sintagma verbal (SV). Podem ser divididos em três grandes grupos: material, mental e relacional. Além desses, três outros intermediários também são utilizados: verbal, comportamental e existencial. Em gramática funcional, cada tipo de processo envolve diferentes tipos de participantes.

Vale ressaltar que a visão tríplice dos processos repousa, na verdade, na distinção gramatical das classes de palavras em verbos, nomes, advérbios e outras categorias. De antemão, pode-se afirmar que os (i) sintagmas verbais (SV), (ii) nominais (N) e (iii) adverbiais (Adv) correspondem a (i) processos, (ii) participantes e (iii) circunstâncias. Desse modo, processo, participante e circunstância são categorias semânticas que explicitam, na maioria dos casos, como os fenômenos do mundo real são representados nas estruturas lingüísticas.

Os Processos Materiais, ou processos de “fazer”, envolvem uma gama de ações e de acontecimentos do mundo real. Caracterizam-se por serem concretos: referem-se ao mundo físico, que pode ser percebido pelos sentidos humanos e que pode movimentar-se no espaço. Constituem vocábulos que exemplificam processos materiais: ‘ventar’, ‘morrer’, ‘quebrar’, ‘construir’, ‘assar’, ‘movimentar-se’ e outros.

Os Processos Materiais apresentam, no mínimo, um participante – é o Ator, aquele que faz a ação; é um participante constitutivo da oração, seja em oração transitiva ou intransitiva. Pode haver também: a Meta – o participante para quem o processo material se direciona; Extensão – o participante que complementa a ação, especificando-a - este não é afetado pela ação verbal; e, algumas vezes, o Beneficiário – o participante que é beneficiado, de alguma forma, pela ação verbal (CUNHA & SOUZA, 2007, p.56-57).

Processos Mentais envolvem fenômenos melhor descritos como estados de ânimo e eventos psicológicos (processos de percepção, de afeição e de cognição). Normalmente são construídos por meio de verbos do sentir, como os que incluem os processos de percepção (ver, ouvir, perceber etc.), de afeição (gostar, amar, odiar, assustar, agradar, querer, ouvir e outros) e de cognição

(pensar, saber, compreender, imaginar, perceber etc.). Uma diferença entre o processo material e o processo mental é que, no primeiro, todo participante é um ser - da realidade ou da imaginação humana. No segundo, o mental toma parte nos fatos, construídos como participantes por projeção, ou seja, por discurso citado ou relatado, ou por idéias. Os fatos podem ser: percebidos, sentidos ou pensados, mas não podem fazer executar alguma coisa, como no processo material. Os participantes são conhecidos, nesse tipo de processo, como Experienciador e Fenômeno.

Os Processos Mentais são apreciados pelos Sujeitos, que são participantes conscientes conhecidos como: o Experienciador – pode ser qualquer entidade criada pela consciência humana, por exemplo, um ser, um objeto, uma instituição, uma substância; o Fenômeno - o fato percebido, sentido ou compreendido. Portanto, por meio da análise desses processos têm-se a possibilidade de constatar crenças, valores e aspirações (desejos) representados em um dado texto (CUNHA & SOUZA, 2007, p. 58).

Outros processos, que representam as categorias de (i) atribuição e (ii) identificação, são denominados Relacionais. Pertencem aos processos de ‘ser’ e lembram o conceito gramatical de cópula. São tipicamente realizados por meio do verbo ‘ser’ ou de qualquer outro similar - ‘parecer’, ‘tornar-se’, ‘ficar’, ‘andar’ – e, ainda, os verbos ‘ter’, ‘possuir’ e ‘pertencer’. Nas orações relacionais, há duas entidades de ‘ser’: *x* é visto como sendo *y,* e entre eles opera o sistema gramatical com três tipos de relação, em que emergem três subcategorias: (a) a relação é de intensidade, pois *x* é *y*; (b) a relação é de circunstância, pois *x* está ‘com, em, de, entre’ *y*; (c) a relação é de possessividade, em que *x* tem y. Em qualquer um dos três tipos de relação, dois diferentes modos relacionais podem acontecer: (i)

atributivo e (ii) identificador. A principal diferença entre atribuição e identificação está entre (i) membros de uma classe e (ii) simbolização.

No modo Atributivo (i), interpreta-se *x* como sendo um membro da classe de y - é o que Halliday denomina Portador. O Atributo de *x* é ser y. No modo identificador (ii), por outro lado, o processo verbal é reversível, pois *x* é identificado por *y*, já que *y* serve para definir a identidade de *x*, que não é membro da classe de *y*. Os participantes, nesse tipo de processo, passam a ser o Identificado e o Identificador, denominados por Halliday, respectivamente, como *Token* e *Value*, e englobam diferentes tipos de abstração. O modo Identificador difere do Atributivo pelo fato de o grupo nominal Identificador ter como núcleo um substantivo comum, determinado por artigo definido ou qualquer outro determinante, um substantivo próprio ou mesmo um pronome. O adjetivo, para ocupar essa posição, deve estar no grau superlativo.

Os verbos que realizam o processo Relacional identificador são chamados ‘verbos equativos’: ‘agir como’, ‘funcionar como’, ‘servir como’, ‘significar’, ‘indicar’, ‘sugerir’, ‘implicar’, ‘mostrar’, ‘igualar’, ‘representar’, ‘constituir’, ‘exemplificar’, ‘ilustrar’, ‘significar’, ‘expressar’, ‘permanecer’, ‘ser’, ‘tornar-se’, entre outros. O modo Identificador dá ao Identificado um *status*, por meio do qual se iguala, age ou representa.

Além da relação intensiva (a), a mesma distinção entre (i) atribuição e (ii) identificação ocorre em dois outros subtipos de processos relacionais: (b) o processo circunstancial e (c) o processo possessivo.

No Processo Circunstancial (b), a relação entre x e y expressa-se semanticamente por meio das noções de tempo, lugar, modo, causa e outras. No processo Atributivo (b1), a circunstância pode manifestar-se por meio de processo

(b1a) ou de Atributo (b1b). Quando processo (b1a), a circunstância é expressa por um verbo (pesar, custar, significar). Quando Atributo (b1b) é expressa por meio de sintagmas adverbiais ou preposicionais.

No Processo de Identificação (b2), pode-se dizer que os participantes constituem uma entidade que está ligada a outra por traços de tempo, modo, causa, lugar, etc. Quando identificador, o sintagma verbal (sv) carrega os traços circunstanciais de tempo, modo, companhia, causa e outros, como: ‘acompanhar’, ‘lembrar’, ‘atravessar’.

O terceiro subtipo (c), denominado Possessivo, encapsula uma relação de posse: uma entidade possui a outra, como em *x* tem *y*, que também pode ser (c1) atributivo ou (c2) identificador. No modo atributivo (c1), a relação de posse pode estar expressa por meio de um Atributo ou de um verbo, como em ‘Marcos Roberto tem um barco’ e ‘O barco *pertence a Marcos Roberto’.* No modo identificador (c2), a posse também se configura entre duas entidades, podendo ser expressa por um traço relativo ao participante ou processo propriamente dito.

Os verbos que costumam ocorrer, nesse caso, são: ‘incluir’, ‘envolver’, ‘conter’, ‘consistir em’ e outros. Algumas formas verbais desse tipo combinam traços de posse com outros traços semânticos, como em ‘excluir’ e ‘necessitar’. É importante notar que a reversibilidade está sempre presente no processo de Identificação.

Para Halliday, há três processos que podem completar os processos básicos de (i) ‘fazer/acontecer’, (ii) ‘sentir/pensar/perceber’ e (iii) ‘ser’. São os processos de (iv) ‘dizer’, (v) ’comportar-se’ e (vi) ‘existir’.

Os processos de dizer são denominados por Halliday (*referenciado por* CUNHA & SOUZA, 2007, p. 59) de Processos Verbais. Esta categoria inclui, não

só os diferentes modos de dizer, mas também os traços semânticos adicionais que instrumentalizam o que se diz. O principal participante desse processo é o Dizente ou (Falante), que diz, conta, pede, grita, informa, pergunta, ordena, solicita informações, bens e/ou serviços. É dele que parte o processo de elocução. Já o Receptor ou (recebedor), nem sempre presente, assemelha-se a um Beneficiário verbal, já que é a ele que se destina todo o processo. O Falado é o escopo do dizer, em termos de categoria genérica (pergunta, anedota) categoria funcional (questão, declaração) ou categoria léxico-gramatical (palavra, frase). Também aqui são incluídas categorias não-lingüísticas, como “dança”, “favor” e outras.

Há ainda outro participante, o Verbiagem, aquele que decodifica a mensagem, isto é, compreende o que estar sendo dito ou comunicado. Esses processos estão situados entre os relacionais e os mentais, mas também desempenham relações simbolicamente construídas no pensamento e expressas em forma de linguagem (HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2004, referenciado por CUNHA & SOUZA, 2007, p. 59.). São exemplos de verbos que aceitam o Verbiagem: “contar”, “falar”, “dizer”, “perguntar” e outros.

Há inúmeros casos em que o conteúdo do dizer é representado por uma oração separada sintaticamente daquela que porta o verbo de elocução: constitui, nesses casos, o discurso citado ou o discurso relatado, que Halliday (1994, p. 108) denomina projeção. Os verbos de elocução “dizer” e “falar” constituem verbos neutros. Todavia, há um grande número de verbos que podem ser empregados para indicar esse tipo de processo. Algumas vezes, podem apresentar força ilocucionária e realizar atos de fala. Alguns exemplos: “prometer”, “considerar”, “ordenar”, “insistir”, “aconselhar”, “garantir” e outros.

Os processos Comportamentais, segundo Halliday (1994, p. 139), são processos tipicamente humanos, fisiológicos e psicológicos. Nem todas as fronteiras estão bem delimitadas em relação aos processos comportamentais. O próprio Halliday (*ibidem*) os considera como características parcialmente materiais e parcialmente mentais. Segundo afirmam Bloor & Bloor (1995, p. 125), os processos comportamentais constituem uma ‘área cinzenta’ entre os dois processos mencionados.

O único participante, aquele que se Comporta, é um ser consciente, como o Experienciador, mas o processo se assemelha ao ‘fazer’, não ao ‘sentir’. Podem ser considerados processos comportamentais os verbos que expressam: (i) a forma do comportamento (observar, fitar, ouvir, ver); (ii) os processos de comportamento (tagarelar, resmungar); (iii) os processos fisiológicos que expressam estados de consciência (chorar, rir, sorrir, choramingar); (iv) os processos fisiológicos como ‘transpirar’, ‘tossir’, ‘desmaiar’, ‘bocejar’, ‘dormir’; e, (v) as posturas corporais e os entretenimentos, tais como ‘dançar’, ‘cantar’, ‘sentar’ e outros.

Os processos Existenciais diferem dos relacionais porque, na oração existencial, há somente um participante: o Existente. Este representa o “que existe ou acontece, sem declarar mais nada a respeito do que se fala”. Nesse processo Existencial, o falante pode negar a representação do participante como elemento em qualquer acontecimento ou ação. São também processos de ser, mas não contam com o segundo elemento para estabelecer atributos ou identidades. É freqüente, nesses casos, a presença de circunstâncias de lugar acompanhando o processo. No exemplo apresentado por Romero (2004), também os verbos

‘existir’, ’ressurgir’, ‘ocorrer’, ‘acontecer’, ‘seguir’, ‘emergir’ exercem o mesmo papel.

**2. 4 - Embreagem**

Sabemos que toda enunciação pressupõe uma situação de enunciação, que se refere ao conjunto de condições que organizam a emissão de um ato de linguagem, ou seja, todo enunciado se realiza numa situação definida pelas coordenadas espaços-temporais: o sujeito refere seu enunciado ao momento da enunciação, aos participantes na comunicação e ao lugar em que o enunciado se produz. A embreagem estaria exposta nas marcas lingüísticas por meio das quais se manifesta a enunciação, visto que os enunciados têm como ponto de referencia o próprio ato de enunciar, do qual são produtos. Porém, só algumas características são levadas em consideração, aquelas que são definidores da situação de enunciação lingüística: enunciadores e co-enunciadores, o momento e o lugar da enunciação.

Maingueneau (2005) trata dos conceitos de embreagem e não-embreagem. Por embreagem enunciativa, entende-se “[...] o conjunto das operações pelas quais um enunciado se ancora na sua situação de enunciação, e embreantes, os elementos que no enunciado marcam essa embreagem” (MAIGUENEAU, 2005, p.108). Para esse autor (2005, pp. 113-114), diz-se enunciado embreando geralmente quando se distingue de outros tipos de signos lingüísticos: apreciações, interjeições, ordens, interpelações na maneira como permitem ao co-enunciador identificar os referentes de tais embreantes. “Um embreante tem um significado estável, mas caracteriza-se pelo fato de que seu

referente ser identificado em relação ao ambiente espaço-temporal de cada enunciado particular onde ele se encontra “(*idem*, p. 110). Seria impossível imaginar o uma conversa que não remetesse ao contexto da enunciação ou que não interpretasse o co-enunciador. (MAINGUENEAU, 2005, p. 114). No entanto, quando essas marcas não estão presentes, o autor categoriza-o como não embreado.

Pode-se igualmente produzir um enunciado embreado desprovido de embreantes, isolado da situação de enunciação; trata-se, então, de enunciados não embreados, que não são interpretativos em relação à situação de enunciação, e que procuram constituir universos autônomos (MAINGUENEAU, 2005, p. 114). Essas marcas podem ser aplicadas, ou não, em qualquer uma das categorias da enunciação.

A categoria pessoa é fundamental para o processo enunciativo, pois referencia as demais. Nesse sentido, espaço e tempo encontram-se na dependência do ‘eu’ que neles se enuncia. O ‘aqui’ é o espaço do ‘eu’ e o presente em que coincidem o momento do evento descrito e o ato de enunciação que o descreve. Assim, para Maingueneau, “[...] discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito, um ‘Eu’, que se coloca como fonte de referências pessoais, temporais e espaciais” (2005, p.55).

Para esse lingüista francês, os pronomes pessoais e os pronomes possessivos são embreantes de pessoa. Os tempos verbais, ou palavras e grupos de palavras com valor temporal, como: ‘ontem’, ‘manhã’, ‘hoje’, ‘há dois dias’, ‘dentro de um ano’, etc., têm como ponto de referência o momento de sua enunciação; são, portanto, embreantes temporais. E, ainda, ‘aqui’, ‘lá’, ‘isso’, ou grupos nominais que associam ‘este’ e ‘esse’ a um substantivo portador de

significados independentemente da situação as enunciação, são embreantes espaciais (*idem*, p. 108).

Esses elementos formam a denominada embreagem textual à situação de enunciação, sendo apresentados comumente pelo ‘eu’ e ‘tu’– embreante pessoal, pelo ‘agora’ – embreagem de tempo e, pelo ‘aqui’ – embreagem de espaço. É por meio desses elementos que se tem como abordar a questão do poder que a enunciação tem sobre o destinatário.

# 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

*O exercício da leitura representa um papel essencial, da máxima importância para a formação de um povo. Desconheço um país desenvolvido que não seja um país de leitores, de pessoas que desde os primeiros anos da infância adquiriram o gosto de ler.*
*(MISKIER, Folha de S. Paulo, 19/03/03)*

## 3. 1 - Enfoque Metodológico - Justificativa da pesquisa

A presente pesquisa adotou a metodologia etnográfica, e, portanto, qualitativa de base interpretativista, já que o foco desse tipo de pesquisa é o processo. No dizer de Moita Lopes, representa "[...] um tipo de investigação diferente, revelador, portanto, de novas descobertas que não estão ao alcance da pesquisa quantitativa" (2002, p. 22).

A pesquisa é qualitativa na medida em que os fatos são captados no meio natural e se contrapõem ao esquema quantitativista, que divide a realidade em partes mensuráveis e as estuda separadamente. Sua visão dos fenômenos é holística, interativa, recíproca; é interpretativa porque não mensura dados, mas os analisa e os discute, tornando-se, o observador, parte fundamental dessa interpretação. Para Erickson, "[...] os critérios básicos de validade na pesquisa interpretativa são os significados locais e imediatos das ações, definidos a partir do ponto de vista dos atores sociais" (1986, pp. 119-120). Finalmente, é uma pesquisa do tipo etnográfico, pois obedece a premissas da etnografia, tais como a observação das ações humanas e sua interpretação. Teis e Teis (2008) e Erickson, (1986) consideram que a pesquisa etnográfica é realizada "[...] a partir

do ponto de vista das pessoas que praticam as ações. Trata-se de gerar dados aproximando-se da perspectiva que os participantes têm dos fatos, mesmo que não possam articulá-la" (ERICKSON, 1986, pp. 119-120).

Tal abordagem é particularmente favorável às pesquisas no ambiente educacional, embora não possa, em geral, ser aplicada em toda a sua extensão. Foi originalmente desenvolvida para a pesquisa de campo em antropologia. Adéqua-se ao âmbito escolar porque permite a longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. Por isso, tem-se feito uma adaptação da etnografia à educação, o que se denomina "estudos do tipo etnográfico" e não etnografia no seu sentido original. (ANDRÉ, 2004, p. 25). Enquanto o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura de um grupo social, a preocupação dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. (ANDRÉ, 2004, p. 27).

O que justifica a escolha de tal procedimento de pesquisa é a possibilidade que ele oferece, no contexto escolar, para que o pesquisador se aproxime ao máximo da escola, com o objetivo de compreender, de acordo com Teis e Teis, "[...] como operam os mecanismos de dominação e resistência no seu dia-a-dia, os mecanismos de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são vinculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo" (2008, p. 5).

Assim, para compreender o que se passa na escola, é preciso mergulhar em seu contexto. É no dia-a-dia que se revelam os conflitos de interesses: por um lado, a escola representa um sistema oficial hierarquizado; por outro, sua essência está nas interações entre seus sujeitos – alunos, professores e funcionários –, que não são passivos diante do sistema. As autoras revelam, ainda, que, no "[...] seu fazer cotidiano, esses sujeitos, por meio de uma complexa trama de relações que inclui alianças e conflitos, transgressões e acordos, fazem da escola um processo permanente de construção social" (2008, p. 4).

Segundo Moita-Lopes, a pesquisa do tipo etnográfica "é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos" (2002, p. 88). Nesse sentido, tenta-se resolver problemas de ensino de línguas ou para levar a efeito descrições de questões específicas de línguas em uso.

Na Lingüística Aplicada, esse tipo pesquisa se destaca pela sua abrangência, e também pela preocupação no estudo da sala de aula, preenchendo um espaço metodológico antes dominado pelo método experimental (ANDRÉ, 2004). Nesses estudos de linguagem, destaca-se Moita-Lopes (1996), que realizou um estudo sobre tendências atuais de pesquisa para analisar o processo de ensino e aprendizagem de leitura em um curso de Língua Inglesa (LE) e Língua Portuguesa (LP), com o objetivo de compreender esse processo e avaliar se ele reflete o modelo do programa aplicado ao ensino de línguas. Segundo Moita Lopes (2002, p. 22), esse tipo de pesquisa a que o pesquisador se refere constitui exemplo pioneiro no Brasil, e pode ser observado nos trabalhos de Almeida Filho (1984), Meurer (1985), Moita-Lopes (1986), Kleiman (1989).

## 3. 2 - Contextualização da Pesquisa

As 18 provas que compõem o *corpus* da pesquisa foram elaboradas por seis professores de diferentes disciplinas da área de linguagem de uma instituição particular de ensino superior situada no município de Belém, no Estado do Pará. Participaram como sujeitos 6 (seis) docentes, vinculados aos cursos de Pedagogia com habilitação em Formação de Professor. A amostra dos 6 (seis) profissionais que atuam nas disciplinas do segundo semestre do curso acima citado. A maioria desses docentes escolhidos tem formação superior na área de Língua Portuguesa. A Licenciatura Plena os torna aptos a trabalhar nessa área de linguagem. Outra formação que se faz necessária: cursos de pós-graduação específicos para os estudos da lingüística e/ou para a educação. Portanto, são esses os requisitos básicos para ingresso no ensino superior.

A escolha desse curso como amostra foi de fundamental relevância, devido à necessidade de dialogar com o grupo de profissionais que atuam na docência no campo da Linguagem. Nesse curso de graduação é possível observar elementos que constituem a identidade profissional dos professores universitários. Além disso, é possível também determinar os objetivos e os conceitos sobre o que vem a ser um profissional na educação, por meio dos conteúdos específicos, da regulamentação dos códigos de ética, enfim, os parceiros que regulam condutas e as relações dos indivíduos no mercado de trabalho. Contudo, esses componentes são direcionados para a formação profissional em detrimento, muitas vezes, da formação acadêmica, o que traz reflexos à atuação dos futuros professores. No quadro 1 está representado o perfil dos professores que participaram desta pesquisa.

| DOCENTES | PERFIL | | | | | CURSOS | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | IDADE | SEXO | ANO/FORMAÇÃO | DOCÊNCIA | C/H | PEDAGOGIA | LIC LETRAS | PÓS |
| P1 | 52 | F | 16 | 6 | 20 | | X | X |
| P2 | 47 | F | 20 | 6 | 20 | X | X | X |
| P3 | 47 | F | 28 | 5 | 20 | | X | X |
| P4 | 49 | F | 28 | 6 | 20 | | X | X |
| P5 | 30 | F | 10 | 4 | 20 | | X | X |
| P6 | 35 | F | 20 | 7 | 20 | X | X | X |
| MEDIA | 43 | - | 20 | 6 | 20 | - | - | - |

**Quadro 1:** Perfil dos profissionais que participaram da pesquisa[1]

Inicialmente foram feitos os convites aos 6 (seis) professores, e foram marcados 3 (três) encontros, para esclarecimentos sobre o problema e os objetivos da pesquisa. No primeiro encontro compareceram apenas 2 (dois) professores. A maioria alegou problemas de trabalho e pediu desculpas pela ausência. Foram feitos novos convites, agora dentro do grupo que trabalhava com as disciplina Linguagem e Meios de Comunicação e de Conhecimento, Cultura e Linguagem, no segundo semestre de 2006, do curso de Pedagogia, nessa instituição de ensino superior.

No segundo encontro, objetivou-se apresentar esclarecimentos aos atores, entregar-lhes a carta, para que pudessem participar da pesquisa e, assim, entrar no campo da investigação. A aceitação de todos era essencial, pois o campo é um território do outro, do qual o pesquisador tenta se apropriar, e, nesse encontro, o outro (o professor) e seu saber e suas experiências comporiam o *corpus* desta pesquisa; portanto, essa parceria era necessária.

Houve uma preocupação inicial em expor aos professores as etapas do trabalho de pesquisa, que exigiria adesão do grupo por um período longo. Exposto

[1] Os itens referentes a Formação e Docência contam-se em anos.

o problema e os objetivos, chegou-se à conclusão de que havia necessidade de conhecer mais de perto essa realidade permeada de crenças e de diversos fatores que influenciaram e influenciam, ainda hoje, esses profissionais da educação, no decorrer de sua docência. Com isso, tentou-se responder às questões norteadoras da pesquisa: Como o professor se constituiu em docente do ensino superior? O professor faz autocrítica de seu trabalho? Em que concepção de letramento ele se enquadra? Que imagem ele faz de si?

Finalmente, no terceiro encontro, o fator mais importante foi a relação de confiança e serenidade entre os participantes. Essa relação baseou-se no interesse e disponibilidade dos docentes, e o contato com esses professores foi feito com confiança e respeito. Mediante compromisso de resguardar suas identidades, foram entregues as provas ao pesquisador.

### 3. 3 - Instrumentalização da Pesquisa

A pesquisa etnográfica não se baseia em observação sistemática. Dependendo do tipo de *corpus* utilizado na pesquisa, podem-se adotar diversos métodos de coleta de dados, como anotações de campo, gravações de áudio e vídeo e suas respectivas transcrições; além de questionários, entrevistas, diários de professor, diários de alunos, documentos escritos (no nosso caso, as provas). Na etnografia, ao contrário da técnica de estudo de caso, a atenção do pesquisador volta-se para a descrição e interpretação do comportamento cultural e comunicativo do grupo em questão, de uma perspectiva coletiva, e não individual.

Nesse sentido, o problema da pesquisa é: como a linguagem utilizada nos enunciados das provas pode servir como mecanismo de análise da formação do professor de ensino superior? Os objetivos são: analisar a linguagem dos enunciados das provas, procurando mostrar em que medida a formação do professor, suas crenças e seus letramentos incentivam o aluno a superar suas limitações em relação ao ensino da leitura e escrita. As perguntas que nortearam o decorrer da pesquisa foram: Como foi a trajetória desse professor, até chegar à docência em nível superior? Que imagem ele faz de si? Será que as possíveis lacunas, em sua formação, refletem-se na sua prática didática?

Para melhor conhecimento do que está no escopo dos estudos das atividades escolares sobre produção de textos, como instrumento de coleta para compor o *corpus* desta pesquisa foram utilizadas as provas, que constituem um gênero discursivo composto de enunciados produzidos pelos professores “em situações de comunicação bem definidas, precisas, reais”, como sugere Pasquier e Dolz (1996, referenciado por Lopes-Rossi, 2003, p. 2). Segundo essa pesquisadora, para que atividades sobre gêneros discursos possam ser desenvolvidas e atinjam os seus leitores em situações de comunicação reais, devem ser planejadas, organizadas em projetos, ou seqüências didáticas, com finalidades a serem atingidas. Sem essas etapas, não será possível atingir um maior número de leitores, e não será possível habilita-los para o domínio lingüístico que permeia este estudo.

Para Bakhtin (2002), os gêneros são formas típicas de enunciados que se concretizam em condições e com finalidades especificas nas diversas situações de interação social, e para Maingueneau, gêneros de discurso são “[...] dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições

sócio-históricas estão presentes” (2005, p.16). Portanto, as questões dissertativas de provas constituem um gênero discursivo, como explana Fonseca (2002, p. 123).

As ênfases dessas perspectivas discursivas são colocadas, nas práticas sociais, como habilidades e conhecimentos voltados, na maioria das vezes, para a codificação/decodificação de textos escritos. O senso comum é fazer uma relação entre letramento e escolarização, isto é, ao ensino formal. Outra consideração aliada a essas perspectivas é o reflexo que a escrita traz consigo: conseqüências de uma ordem tal que modificam, de maneira radical, as modalidades de comunicação na sociedade.

Alguns gêneros discursivos se consolidam como mais produtivos ao tipo de discurso desejável para inscrever o professor na posição de autor (como é o caso do relato reflexivo de práticas pedagógicas, do diário de aula e dos memoriais), e identifica-se, também, uma metacognição, que vai se constituindo nas produções dos docentes inseridos em ações de formação. Essa produção de conhecimento, ou de saberes, sobre a escrita pode ser uma fonte riquíssima para se encontrar um discurso docente, ou seja, para se acompanhar a sua consolidação. Na concepção de Mikhail Bakhtin, os gêneros são formas relativamente estáveis de se produzir linguagem. Assim, parece que se pode considerar que a ação de pesquisadores (formadores) que solicitam e ensejam uma escrita docente como parte intrínseca da formação instaurada entre esses interlocutores (formadores e docentes) vem permitindo o delineamento dessas formas.

Os estudos lingüísticos e as pesquisas sobre a formação docente consideram a prática de escrita do professor como um caminho formador

favorável à constituição de sujeitos autores, que possam autonomamente buscar os conhecimentos pertinentes às mudanças a efetuar. A escrita de punho do próprio professor em processo de formação revela-se como instrumento ideal e revelador da autoria sobre sua própria formação. Ela pode ser útil para estudo de sua identidade, de sua experiência e de sua visão sobre os meios de acesso à leitura para sua formação profissional. Propõe-se, assim, uma prática de letramento própria à formação continuada, de modo a formar sujeitos autores que possam apropriar-se mais e mais de seus dizeres, e não repetindo os dizeres de sua formação, aqueles que não foram construídos por eles.

Esse olhar mais complexo para a perspectiva do saber docente constituiu um movimento de retomada de conhecimentos que tem fontes diversas, por serem produzidos em instituições diversificadas, para além da fonte escolar. Essas fontes são as instâncias formadoras nas quais os sujeitos já se encontraram anteriormente, como aprendizes, leitores, alunos. Os processos de socialização dos sujeitos professores, nessas instâncias, vão construindo a identidade profissional docente. O saber docente constitui-se a partir dos múltiplos discursos enunciados nas instituições de formação, que são, dessa forma, reorganizados pelo professor. O conhecimento científico, lingüístico e educacional, sofre deslocamentos, e justaposições inusitadas são estabelecidas. Essas fontes discursivas, portanto, situam-se umas em relação às outras.

É a partir desses saberes assim produzidos que se pode entender que o professor reflete sobre sua prática e pode ter voz para enunciar um discurso sobre ela. Não são, portanto os saberes que lhe são próprios, inerentes aos docentes, mas a transformação de conhecimentos em saberes, a reorganização destes, efetuada pelos docentes. Trata-se de um movimento ativo, particular a cada

sujeito; por isso, econtrar-se-ão diferenças importantes entre os sujeitos. Tão importante quanto os conhecimentos paulatinamente adquiridos são os diferentes processos de apropriação que entram em jogo no processo particular de sua aquisição.

Particularmente, os enunciados de provas são uma amostra da totalidade desse rico debate que leva em consideração os pressupostos de Mikhail Bakhtin e que traduzem um tipo de formação acadêmica desse professor. Busca-se identificar nesses enunciados, não somente a formação, mas a perspectiva que ele constrói a partir de seus enunciados e como esses enunciados são portadores de julgamentos éticos, sociais e políticos.

Certamente, não se pode esperar que esses enunciados sejam plenamente reveladores; no entanto, trazem pistas que permitem construir uma análise tendo como norte a própria vivência da pesquisa, concretizada, não somente na análise fria do método cientifico, mas também em concepção lingüística que permitirá saber, a partir dos enunciados das provas, o que esse professor deseja, em seu inconsciente adormecido. Essas pistas permitem, ainda, compreender o que ele busca avaliar de seus alunos, que metalinguagens ele utiliza e em que sentido ela é compreendida.

A pesquisa etnográfica, portanto, é ideal para esse tipo de estudo, pois não se baseia em observação sistemática. No entanto, dependendo do tipo de *corpus* utilizado, podem-se adotar diversos métodos de coleta de dados, como anotações de campo, gravações de áudio e vídeo e suas respectivas transcrições; além de questionários, entrevistas, diários de professor, diários de alunos e documentos escritos. No caso desta pesquisa, as provas são questões discursivas

consideradas ideais para desvelar as crenças e identidades de seus autores em situações reais, com pessoas reais em contextos reais.

# 4. ANÁLISE

*Eu acho ótimo discutir no grupo, cada pessoa vai falando o que leu no livro e descobre muito mais coisas do que descobriria sozinha.*
*(Aluna do 2º semestre de Pedagogia)*

A prova é um instrumento privilegiado que o professor tem em mãos para avaliar o que foi, de fato, aprendido por seus alunos. Para que essa ferramenta se constitua num indicador real e fiel do processo de aprendizagem, é preciso que se respeitem alguns critérios. O principal requisito de uma prova bem elaborada é que as questões que a compõem sejam claras, não deixando margem a dúvidas ou a interpretações conflitantes (MORETTO, 2001, p 104).

A contextualização e a parametrização são elementos que contribuem para a clareza das questões, além, é claro, da própria redação do enunciado. Neste capítulo serão observados os enunciados de 18 provas da disciplina Conhecimento, Cultura e Linguagem, do segundo semestre do curso de Pedagogia, procurando-se registrar seus pontos positivos e suas falhas.

As provas estão organizadas por professor (cada um deles identificado por um número), conforme o quadro abaixo:

| | |
|---|---|
| P1 | Provas 1, 2 e 3 |
| P2 | Provas 4, 5 e 6 |
| P3 | Provas 7, 8 e 9 |
| P4 | Provas 10, 11 e 12 |
| P5 | Provas 13, 14 e 15 |
| P6 | Provas 16, 17 e 18 |

**Quadro 2.** Professores e suas provas

Na seqüência desta seção, serão analisadas as provas elaboradas pelos seis professores; primeiramente dando a conhecer o enunciado elaborado por eles, na íntegra, e, depois, procedendo-se à análise.

**1ª Provas / P1**

**Leia as seguintes declarações**:

**1ª** – "A noção de alfabetização se define historicamente. No século XXI, não basta ler ou escrever textos simples. È necessário saber usar a Internet, poder navegar e realizar processos de busca de informações confiáveis e satisfatórias. É preciso saber circular por diferentes tipos de textos com facilidade. Esses novos requisitos supõem um leitor que a escola não estar acostumada a formar. Alguém que reconheça diversidade de textos, que possa tomar decisões com base no que lê que possa refletir a confiabilidade do *site* que pesquisou". (Emilia Ferreiro).

**2ª** - "O poder da linguagem está mais forte do que nunca e como ficará no futuro essa aquisição da linguagem? No futuro acharão a escola uma tortura mental, bastante cruel e, como ficará esse ensino-aprendizagem"? (Cagliari, 1993).

**3ª** - "Meus filhos terão computadores sim, mas antes lerão livros". (Bill Gates).

**Ler é mais importante do que estudar (Ziraldo)**

Ler é o nosso segundo código de sobrevivência. O primeiro códigos são os cinco sentidos. É através dele que o homem se comunica com o mundo. Ainda que ele os tenha perfeitos, o fato de não saber – escrever, é claro – faz do homem um ser incompleto. Um quase deficiente físico se considerarmos que ler deveria ser um dos seus sentidos vitais.

O homem deveria ler como que vê, como quem ouve, como quem respira. Ou mais: o homem deveria ler com o mesmo prazer com que vê o pôr-do-sol, ouve uma canção ou enchem de ar seus pulmões numa manhã de outono. Afinal, o prazer passa pelos sentidos. A escola do mundo inteiro, em toda a História, nunca percebeu isso.

Como se pode querer que uma criança estude proveitosamente quando ela não domina seu segundo código de compreensão do mundo?

A escola já deveria ter registrado – e aprendido – que não esquecemos nunca tudo aquilo que aprendemos com prazer. E como é que estudar pode ser uma

coisa boa quando ler é uma tortura?

E pergunto mais: pode-se, por exemplo, jogar basquete sem saber quicar a bola, entrar na bandeja e não cometer sobrepasso?

É isso, ler e escrever são fundamentais deste esporte humano chamado vida. Qual é a dúvida? Ler é muito mais importante do que estudar.

**1ª Questão:**

**Com base nas leituras e discussões feitas em sala de aula, escolha uma das três declarações e relacione-a com o texto "ler é mais importante do que estudar". Em seguida escreva um texto dissertativo sobre o assunto. Contendo no máximo 30 linhas.**

**Os enunciados das provas 1, 2 e 3 do professor 1:**

A primeira consta de três declarações, sendo a primeira da educadora argentina Emília Ferreiro, a respeito do que significa alfabetizar no século XXI; a segunda, de Cagliari, questiona o processo ensino-aprendizagem na escola diante do crescente poder da linguagem; e, a terceira é uma frase de Bill Gates. A seguir, o professor apresenta um texto de Ziraldo ("Ler é mais importante do que estudar") a respeito da relevância da leitura e de como essa experiência deveria ser prazerosa, tal qual ver o pôr do sol ou ouvir uma canção. Uma vez apresentadas as três declarações e o texto de Ziraldo, o professor solicita ao aluno que escolha uma das declarações e que a relacione com "Ler é mais importante do que estudar".

O enunciado dessa prova apresenta vários pontos positivos: Em primeiro lugar, ele oferece ao aluno a possibilidade de estabelecer uma relação dialógica leitor-autor (aluno-professor), uma vez que a autoria de todas as declarações está devidamente identificada. Os autores são referenciados, nos finais das premissas que sintetizam o pensamento de cada um: 1ª "A noção de alfabetização [...] -

Emilia Ferreiro; 2ª “O poder da linguagem está mais forte” [...] - Cagliari; 3ª” “Meus filhos terão” [...] - Bill Gates. Em seguida recomenda-se o texto “Ler é mais importante que estudar”, de autoria do escritor Ziraldo.

O segundo ponto positivo é a possibilidade de escolher uma das declarações, o que deixa o aluno mais à vontade para escrever a partir do ponto de vista que lhe for mais familiar. O professor também deixa clara a sua expectativa: o estabelecimento de uma relação entre uma afirmação e o texto de Ziraldo. Note-se que a capacidade de relacionar é coerente com o que prega o texto de Ziraldo. Por fim, ao solicitar uma dissertação, o professor oferece ao aluno a oportunidade de expressar seu ponto de vista de forma clara e objetiva.

Assim, os enunciados aqui revelados parecem concordar com os estudos do Círculo de Bakhtin. Logo nos reportamos a esse autor, quando reconhecemos que o professor usa o dialogismo nos seus enunciados de prova. Nesse contexto, Souza (2002, p. 14) esclarece qual é o “papel da linguagem no enunciado concreto em cada acontecimento da existência humana, e que esse papel centra no pensamento concreto, portanto, dialógico, que permeará todos os acontecimentos das relações humanas, por exemplo: no cotidiano, no artístico, etc.” Isso vai refletir na sua dimensão social, e significa dizer que os enunciados concretos vão servir de base para essas relações sociais no contexto da sala de aula ou em qualquer evento coletivo.

Os verbos utilizados no enunciado remetem a verbos de processo mental (*leia, escolha, relacione*), de acordo com Tápias-Oliveira (2006, p. 139); e permitem ao sujeito exercer suas faculdades de percepção e cognição. Remetem, também, a processos materiais (escreva), que oferecem a oportunidade de expressão.

**2ª Prova / P1**

**1ª Questão**: De acordo com os estudos em sala de aula:

(a). Faça a diferença entre subentendidos e pressupostos, primeiramente, conceituando-os e, em seguida, exemplifique-os:

(b). O que você entendeu por leitor empírico? E por leitor modelo? Segundo Umberto Eco (1985). Apostila p. 37.

**2ª Questão**: De acordo com o texto: Leia e responda às questões abaixo:

"Volta e meia à gente encontra alguém que foi alfabetizado, mas que não sabe ler. Quer dizer, até domina a técnica de juntar as sílabas e é capaz de distinguir no vidro dianteiro o itinerário de um ônibus. Mas passa longe de juntar do livro, revista, material impresso em geral. Garante que diz que não curte ler".

Esquisito mesmo. Sei lá, nesses casos, sempre acho que é como se a pessoa estivesse dizendo que não curte namorar. Talvez nunca tenha tido a chance de descobrir como é gostoso. Nem nunca tenha parado para pensar que, se teve alguma experiência desastrosa em um namoro (ou em leitura), isso não quer dizer que todas vão ser assim. É só trocar de namorado. Ou de livro. De repente, pode descobrir delicias que nem imaginava gostosuras fantásticas, prazeres incríveis. Ninguém devia ser obrigado a namorar quem não quer. Ou ler o que não tem vontade. E todo mundo devia ter a oportunidade de experimentar um bocado nessa área, até descobrir qual é a sua.

Durante 18 anos, eu tive uma livraria infantil. De vez em quando, chegavam uns pais ou avós com a mesma queixa: "O Joãozinho não gosta de ler, o que eu faço?" Como eu acho que o ser humano é curioso por natureza e qualquer pessoa alfabetizada fica doida pra saber o segredo que tem dentro de um livro (desde que ninguém esteja tentando lhe impingir essa leitura feito um remédio amargo pela goela abaixo), não acredito mesmo nessa história de criança não gostar de ler. Então, o que eu dizia naqueles casos não variava muito.

A primeira coisa era algo como 'pára de encher o saco do Joãozinho com essa historia de que ele tem que ler'. Geralmente, em termos mais delicados: 'Por que você não experimenta aliviar a pressão em cima dele, e passar uns seis meses sem dar conselhos de leitura?

O passo seguinte era uma sugestão: 'Experimente deixar um livro como este ao alcance do Joãozinho, num lugar onde ele possa ler escondido, sem parecer que está fazendo a sua vontade. No banheiro, por exemplo. E o que eu chamava de um livro como este, já na minha mão estendida em oferta, podia ser um exemplar de O menino Maluquinho, do Ziraldo, ou do Marcelo, Marmelo, Martelo, de Ruth Rocha, ou O gênio do

crime, do João Carlos Marinho. Havia vários outros títulos que também serviam. Mas o fato é que, em 18 anos de experiência, NUNCA apareceu um pai reclamando que aquela sugestão não tinha dado certo. Pelo contrário, incontáveis vezes o encontro seguinte já incluía um Joãozinho entusiasmado, comentando o livro lido e disposto a fazer novas descobertas.

Para adolescentes e jovens, a coisa é um pouco mais complicada. Não porque não haja livro bom assim como os que citei. Pelo contrário, tem de montão. Eu seria capaz de encher páginas e páginas só dando sugestões e comentando cada uma delas. A quantidade chega até a atrapalhar a escolha, não é esse o problema. Mas aí já entram em cena muitas outras variáveis. {...}.

Nessa idade todo mundo gosta de procurar sua tribo. Há quem goste de pagode, quem se amarre em música sertaneja, quem só queira saber de rock. A turma que madruga e batalha para conciliar estudo e trabalho, o pessoal que discute política e faz manifestação, a moçada que não está nem aí. Se eles não se vestem igual, não freqüentam os mesmos lugares, não se nos deslocam mesmos transportes, não curtem o mesmo tipo de música, não falam a mesma gíria, como é que de repente a gente vai encontrar um livro assim como O menino Maluquinho para jovens, capaz de atingir a todos, tão diferentes?"

MACHADO, Ana Maria. Bom de ouvido. In VERISSIMO, Luis Fernando. Comedias para se ler na escola. Rio de Janeiro: 2001.

1. O texto acima, podemos afirmar que a autora conclui que há dois tipos de leitores? Quais são eles?

2. O que segundo Ana Maria Machado, determina a existência desses dois tipos de leitores?

a) De que se vale a autora para comprovar que sua opinião sobre os motivos que levam a essa diferenciação entre leitores está correta?

b) Ana Maria Machado afirma que "transformar leitura em prazer, quando se trata de adolescentes, é um pouco mais complicado".

c) Por que isso acontece? Justifique sua resposta, com base no texto?

A segunda prova apresenta duas partes: na primeira, o professor começa com enunciados para posicionar os alunos em um contexto - "De acordo com os estudos em sala de aula" - e remete ao contexto que, segundo Maingueneau (2005, p. 105), é a embreagem do texto no contexto. Solicita-se aos alunos: na questão "a": "faça a diferença entre subentendidos e pressupostos primeiramente,

conceituando-os, e, em seguida, exemplifique-os”; e, na questão “b: “O que você entendeu por leitor empírico”? ‘”E por leitor modelo”? “Segundo Umberto Eco (1985), apostila, p. 37”.

Na segunda parte, há dois momentos relevantes: no primeiro, o professor apresenta um fragmento de um texto de Ana Maria Machado. No segundo, solicita aos alunos que respondam quatro perguntas de acordo com o texto. Trata-se de uma prova típica de leitura, na qual o professor tem como objetivo verificar o grau de compreensão do texto pelo aluno Podem-se ressaltar dois pontos bastante significativos: o primeiro é a utilização da primeira pessoa do plural no enunciado da primeira pergunta: “No texto acima podemos afirmar que a autora conclui que há dois tipos de leitores? Quais são eles?” Na segunda, o professor pergunta aos alunos: “segundo Ana Maria Machado, o que determina a existência desses dois tipos de leitores?”, Na terceira, questiona: “De que se vale a autora para comprovar que sua opinião sobre os motivos que levam a essa diferenciação entre leitores está correta”? E, finalmente, na quarta pergunta, o professor cita a autora (“Ana Maria Machado afirma que ‘transformar leitura em prazer”, quando se trata de adolescente, é um pouco mais complicado”), e segue perguntando: “Por que isso acontece”? “Justifique sua resposta com base no texto”.

Nesse segundo momento, é possível ressaltar dois pontos relevantes. O primeiro ponto é a apresentação de um texto em primeira pessoa, de Ana Maria Machado, a respeito da diferença entre ser alfabetizado e saber ler. A autora compara a experiência da leitura com o namoro: se o namorado é ruim, troca-se; se o livro é ruim, há outros que podem ser bons. Como ex-proprietária de uma livraria infantil, ela se deparou durante 18 anos com a queixa de pais e avós de que o filho ou neto não gostava de ler. Ela aconselhava a eles que aliviassem a

pressão sobre a leitura e que deixassem um livro como "*Menino Maluquinho"* ou "*Gênio do Crime"* ao alcance da criança, no banheiro, por exemplo. Ao concluir, ela discorre sobre a dificuldade de indicar "um Menino Maluquinho" para os jovens, na medida em que, nessa faixa etária, eles se dividem em tribos as mais variadas, cada uma com seus próprios valores e padrões estéticos. O segundo ponto refere-se à utilização da primeira pessoa do plural no enunciado da primeira pergunta: "podemos afirmar…" o que estabelece uma proximidade, uma interação entre professor e aluno, pois ambos podem afirmar a mesma coisa. Ainda nesse mesmo enunciado, o professor faz referência à autora do texto, o que cria dialogia entre os interlocutores, isto é, professores e alunos.

As outras questões buscam verificar a compreensão do texto por parte do aluno. São questões sobre os diferentes tipos de leitores: por que isso acontece; o que comprova que a opinião da autora sobre os motivos da existência de dois tipos de leitores está correta e também porque é mais difícil transformar leitura em prazer quando se trata de adolescentes.

Nessas questões, o professor recorre a verbos que remetem aos processos mentais (justifique, conceitue, exemplifique, entendeu), aos processos materiais (faça, responda, transformar), e ao processo existencial (há). Segundo a gramática funcional de Halliday (1994), referenciado por Cunha & Sousa (2007, pp. 56-60), cada processo vai exigir, de seus participantes, ações de acordo com a escolha do enunciador. No processo mental, vai permitir a percepção do mundo e a compreensão dos desejos do sujeito participante. Assim, é possível detectar seus valores, crenças, por meio de sua produção. Os processos materiais vão oferecer aos sujeitos oportunidades de fazer, criar e de expressar, provocando mudanças, transformações, físicas, externas e reais.

**3ª Prova / P1**

**1ª Parte:**

Leia o texto “Noites do Bogart”, de Luis Fernando Veríssimo, e responda às questões seguintes:

***Noites do Bogart***

– Ana Paula...

– Jorge Alberto!

– Escuta, eu...

– Jorge Alberto, este é o Serge, meu namorado. Serge, Jorge Alberto, meu ex-marido.

– Prazer, Sérgio. Ana, eu...

– Serge.

– Hein?

– O nome dele não é Sérgio, é Serge.

– Ah! Escuta, eu posso sentar?

– Claro!

– Você Parece ótima.

– Eu estou ótima. Nunca estive tão bem.

– Pois é, Ana. Sei lá. Você não devia estar assim, tão bem. Desculpa, viu Serge? Ele fala português?

– Ele é de Canoas.

– Ah. Desculpa, viu Serge. Não tem nada a ver com você, mas puxa. Ana! Nós nos separamos há, o quê? Três semanas? E você está aí, radiante.

– Você queria que eu estivesse o quê? Arrasada?

– Não, podia estar bem. Mas Ana assim, em público, pô.

– Ah, você acha que eu não devia sair de casa?

– Olha depois que meu pai morreu, minha mãe levou dois anos para parecer na janela. Entendeu? Não sair de casa: aparecer na janela.

– Mas Jorge Alberto, você não morreu. Eu não sou viúva. Nós só nos separamos. A vida continua meu querido! Serge, não repare.

– Mas aqui, Ana? Logo aqui? Lembra da última vez que nós dançamos juntos? Foi aqui.

– Lembro muito bem. Aliás, foi na noite em que nós nos decidimos nos separar.

– Pois então. Isso não significa nada para você? Eu não quero bancar o antigão e tal, Ana. Mas algumas coisas devem ser respeitadas. Alguns valores ainda resistem pombas!

– Mas vem cá: Você também não está aqui?

– Sim, mas olha a minha cara. Eu pareço radiante? Vim aqui curtir fossa. Estou sozinho. Não estou me divertindo. Homem pode sofrer em bar. Mulher não.

– Mas eu não estou sofrendo, estou ótima.

– Exatamente. E está pegando mal pra burro. Você Não podia fazer isso

comigo, Aninha.

– Eu não acredito...

– Deixa eu perguntar pro Serge aqui...

– Deixa o Serge fora disto.

– Não, o Serge é homem e vai me dar razão. Serge suponhamos o seguinte...

a) O texto reproduz características da fala. Exemplifique essas características com trechos do texto.

b) Em certas partes do texto observa-se maior apego às regras da escrita do que às de fala, dando a entender que o que está escrito não representa o que deveria ser dito. Justifique e exemplifique essa afirmação com trechos do texto.

c) Observe a pontuação das duas primeiras frases do texto e diferencie o estado de espírito de Ana Paula e Jorge Alberto.

d) Explique o papel das reticências nesse texto e explique por que elas são mais presentes na fala de Jorge Alberto.

e) Diferencie o efeito de sentido do ponto de exclamação empregado nas falas de Ana Paula e de Jorge Alberto.

**2ª Parte:**

Para Veríssimo escrever bem é escrever com clareza, observe:

"A linguagem, qualquer linguagem é um meio de comunicação e que deve ser julgada exclusivamente como tal. Respeitadas algumas regras básicas de Gramática, para evitar os vexames mais gritantes, as outras são dispensáveis. A sintaxe é uma questão de uso, não de princípios. Escrever bem é escrever claro, não necessariamente certo. Por exemplo: dizer" escrever claro "mas é claro", certo? O importante é comunicar. (E quando possível surpreender, iluminar, divertir, comover "...)

Em seguida, escreva um texto dissertativo fazendo considerações acerca da linguagem oral e escrita estudada em sala de aula como: Estudos de língua materna, Objetivos de Linguagem, Concepções de Linguagem, Tipos de estudo e a gramática tradicional e a gramática produtiva.

A terceira prova é dividida pelo em duas partes, o que parece ser uma característica desse professor. A primeira consta de um texto ("Noites do Bogart"), de autoria de Luís Fernando Veríssimo, um diálogo entre um homem e sua ex-

mulher que está acompanhada pelo namorado. As cinco questões exploram as diferenças entre o registro escrito e o registro falado, bem como o uso da pontuação para expressar diferentes estados de ânimo. A segunda parte consiste em um pequeno trecho do mesmo Veríssimo, em que ele afirma que escrever bem é escrever com clareza, não necessariamente certo, com o objetivo de comunicar (LUFT, 2003, p. 18). Em seguida, o professor solicita a redação de uma dissertação a respeito da linguagem oral e escrita. O professor indica Travaglia como referência para a produção do texto, autor que já fora debatido em sala de aula.

Em geral, é uma prova bem elaborada. Existe a autoria, que permite ao aluno estabelecer um diálogo com o autor. As questões sobre linguagem oral e escrita são pertinentes ao primeiro texto de “Veríssimo”. Outro ponto positivo é a ligação com o que foi debatido em sala de aula, um exemplo de embreagem, segundo Maingueneau (2005, p. 105). O fato de acrescentar um autor de referência ajuda o aluno a se situar ainda mais no objetivo do professor. O segundo texto fica um pouco perdido, no contexto dessa prova. Ele trata de outro assunto, a necessidade de clareza ao escrever. O segundo texto de Veríssimo poderia ser retirado da prova, pois nada acrescenta ao tema em debate – linguagem oral e escrita – a menos que o professor esteja utilizando-o como um lembrete para que a dissertação seja clara. Se essa foi sua intenção, foi uma má idéia, pois lhe faltou exatamente o que apregoa, ou seja, clareza.

Novamente, o professor vale-se de processos mentais (leia, observe, diferencie, justifique), que convidam o aluno a exercitar os vários aspectos de sua capacidade mental, dando vazão a todo esse exercício por meio de vários processos materiais: responda, exemplifique, explicite.

A seguir, serão analisadas as provas **4**, **5** e **6**, do professor **2**.

| **4ª Provas / P2** |
| --- |
| No texto LIVROS e PROFESSORES, o autor faz a seguinte afirmação:<br><br>**“Um editor me contava, recentemente, que muitos professores universitários dirigem-se à editora pedindo livros de graça, a titulo de cortesia. Alegam que são professores, portanto, multiplicadores, divulgadores em potencial, pois pretendem fazer “propaganda” entre colegas e alunos. Sim, nós professores merecemos ganhar livros, mas devemos ser sinceros. Na verdade, poucos podem multiplicar”. (primeiro parágrafo).**<br>Analise o posicionamento do autor do texto, no que diz respeito à relação entre livros x professores, expresso na afirmação acima. Partindo do principio de que o acesso aos livros proporciona um grande alicerce na vida de todo e qualquer estudante (criança, jovens e adultos) e admitindo que seja na escola que se podem promover, por meio da leitura, as diferentes aprendizagens de cada área de conhecimento e do mundo, cabendo ao professor apresentar as várias possibilidades de leitura (tudo e mais um pouco), visando à formação democrática de cidadãos críticos e participativos. Faça o que é solicitado a seguir:<br>Expresse em um texto em prosa, com argumentos consistentes e fundamentados, o que você considera ser o papel e o compromisso da escola e dos professores no que diz respeito à aprendizagem de leitura e quais estratégias podem ser desenvolvidas para um trabalho continuo e produtivo, que possa verdadeiramente transformar professores e alunos em “multiplicadores da leitura”. |

O professor **2** inicia sua prova com a transcrição de um parágrafo, retirado do texto “Livros e professores”, a respeito do pedido que muitos professores fazem às editoras para receber livros gratuitamente. Ele, aparentemente, confia que seus alunos partilhem o conhecimento de autoria do texto, pois o nome do autor não é mencionado: há a referência a um “autor”. Isso demonstra que a partilha de conhecimentos parece ser valorizada pelo professor, ao fazer uma embreagem de referência, conforme (MAINGUENEAU, 2005, p. 105).

Em seguida, o professor solicita a análise do posicionamento do autor do texto no que diz respeito à relação entre livros e professores. Ele usa o verbo “analisar” no imperativo, dando um comando ao aluno. Essa análise deve levar em conta observações e ressalvas listadas pelo professor. As primeiras, por meio de expressões tais como “partindo do princípio”, “admitindo”, “cabendo ao professor”, “visando à formação”. Trata-se de um enunciado bastante confuso, composto de três frases. As segundas, em que se encontram as ressalvas, é longa (5 linhas, povoadas por gerúndios e com pontuação deficiente, o que dificulta a compreensão do texto).

No texto LIVROS e PROFESSORES, o autor faz a seguinte afirmação:

> **Um editor me contava, recentemente, que muitos professores universitários dirigem-se à editora pedindo livros de graça, a titulo de cortesia. Alegam que são professores, portanto, multiplicadores, divulgadores em potencial, pois pretendem fazer “propaganda” entre colegas e alunos. Sim, nós professores merecemos ganhar livros, mas devemos ser sinceros. Na verdade, poucos podem multiplicar. (primeiro parágrafo).**

Nesse primeiro parágrafo, que serve como abertura da prova, o professor não deixa claros e precisos os objetivos de ensino para o processo de avaliação de aprendizagem, logo não há parâmetro para que se possa atingi-los, e, assim, ficará difícil ao aluno dar à resposta necessária àquilo que lhe foi perguntado.

O resultado da análise deve ser a produção de um texto em prosa, argumentativo, consistente e fundamentado, a respeito do que deve ser “[...] o papel e o compromisso da escola e dos professores, no que diz respeito à aprendizagem de leitura e quais estratégias podem ser desenvolvidas para um trabalho contínuo e produtivo que possa verdadeiramente transformar professores e alunos em multiplicadores da leitura”.

Para Hoffman (2006, p. 21), “[...] a ação avaliativa abrange justamente a compreensão do processo de cognição. Porque o que interessa

fundamentalmente ao educador é dinamizar oportunidades de o aluno refletir sobre mundo e conduzi-lo à construção de um maior número de verbetes, numa espiral necessária de formulação e reformulação de hipóteses (abstração reflexiva)", referindo-se à teoria de Piaget. No enunciado acima, a prova deixa de ser um momento terminal de um processo (como hoje é concebida) para se transformar numa busca incessante de compreensão das dificuldades do aluno e na dinamização de novos conhecimentos (HOFFAMN, 2006. p. 29).

Além da dificuldade de leitura que o enunciado representa, com tantas ressalvas para analisar o parágrafo transcrito, ao final o professor parece querer resolver todos os problemas da aprendizagem de leitura em uma dissertação. São muitos aspectos de uma só vez: papel da escola, compromisso da escola, papel dos professores, compromisso dos professores em relação à aprendizagem da leitura, estratégias a serem desenvolvidas – por quem? Pelos professores ou pela totalidade da escola? O professor deveria ter delimitado o que pretende com o texto em prosa, em vez de tentar abranger tantos aspectos ao mesmo tempo.

O texto deve ser lido e deve fazer sentido ao leitor; para que isso aconteça, Kleiman (1998) expõe que o leitor deve observar as indicações para o modelamento de estratégias metacognitivas e cognitivas prévias à leitura e à produção de texto. Nesse sentido, quer dizer que o aluno, ao fazer uma leitura, deve acionar os conhecimentos prévios, para só então buscar o entendimento do texto. A autora faz uma critica ao ensino tal como ele se dá hoje, sustentado em leituras autorizadas, o que parece pertinente, pois o ensino não deve "[...] desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros autores, mais experientes, ou mais poderosos do que o aluno" (KLEIMAN, 1998, p.61).

Quanto aos processos verbais, segundo Tápias-Oliveira (2006, p. 139), com embasamento em Halliday (1985, pp. 230-257), encontramos verbos de processo mental (analise, considere) e material (faça, expresse em um texto em prosa). Parece-nos que o professor exige muito dos alunos sem lhes oferecer os subsídios necessários para o sucesso da empreitada.

**5ª Prova / P2**

Leia atentamente e faça o que se pede:

a) "O ato de ler significa processo de atribuição de significados, é preciso entendê-lo de modo muito mais amplo: compreender leitura do corpo, da fotografia, da pintura, do cinema, do gráfico, do mapa há ainda, a leitura da cidade, de símbolos e sinais; e mais recente a leitura do texto na tela do computador, transformando-nos em leitores navegantes do ciberespaço, classificados por (Lúcia Santaella), em três categorias de leitores que são: O leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor virtual", (p. 41-42).

b) responda de acordo com a definição da Professora SANTAELLA, cada uma dessas categorias de leitor.

**Ler simplesmente ler**
**Ler sempre.**
**Ler muito.**
**Ler "quase" tudo**
**Ler com os olhos, os ouvidos, com o tato,**
**pelos poros e demais sentidos.**
**Ler com a razão e sensibilidade.**
**Ler desejos, o tempo, o som do silêncio e do vento.**
**Ler imagens, paisagens, viagens.**
**Ler verdades e mentiras.**
**Ler para obter informações, inquietações, dor e prazer.**
**Ler o fracasso, o sucesso, o ilegível, o impensável, as entrelinhas.**
**Ler na escola, em casa, no campo, na estrada, em qualquer lugar.**
**Ler a vida e a morte.**
**Saber ser leitor tendo o direito de saber ler.**
**Ler simplesmente ler.**
(Edith Chacon Theodoro)

Com base nas leituras e discussões em sala de aula sobre a importância do ato de ler, relacione o texto "**Ler simplesmente Ler**". Em seguida, elabore um texto

dissertativo sobre o assunto. Não se esqueça das orientações para uma boa produção escrita, desse gênero como: Coerência, Coesão, Pontuação, Correção Gramatical e clareza ao abordar o tema.

Nessa quinta prova, o professor inicia com um parágrafo de autoria de Lúcia Santaella sobre leitura como processo de atribuição de significados, e solicita aos alunos não o que o aluno sabe. Em seguida, prossegue a leitura, não só em relação a textos, mas também à fotografia, à pintura, aos símbolos, etc., e, ao final, solicita aos alunos: “responda de acordo com definição da Professora Santaella cada uma dessas categorias de leitor”, “contemplativo”, “leitor movente” e “leitor virtual”. Em seguida, o professor apresenta o texto “Ler simplesmente ler”, de Edith Chacon Theodoro, que lista 14 diferentes tipos de leituras, como “ler muito”, “ler com a razão e a sensibilidade”, “ler imagens, paisagens, viagens”, “ler verdades e mentiras”, “ler simplesmente ler”, etc., e pede que o aluno classifique cada um dos 14 tipos de leitura de acordo com a categorização anteriormente apresentada por Santaella (leitor contemplativo, movente ou virtual).

Para que o aluno possa responder à questão de prova, deverá ter conhecimentos sobre leitura e produção muito bem definidos e claros. Para justificar sua resposta, o aluno deverá ter conhecimento de lingüística textual, de sua estrutura, e distinguir o que é contexto de produção e contexto em uso. Nesse sentido, Kock e Elias (2006, p. 71) observam:

> [...] o sentido de um texto em qualquer que seja a situação comunicativa, não depende, apenas da estrutura textual em si mesma (daí a metáfora do iceberg). Ou seja, o produtor do texto, pressupõe que o leitor tenha todos os conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos, para chegar ao entendimento do que está lendo (*op. cit.,* p. 71).

Assim, ao elaborar sua prova, o professor pressupõe que o aluno tenha adquirido esses conhecimentos e que os realizará no momento de sua produção. Kock e Elias (2002, p. 19) confirmam que, para fazer uma leitura, e para que esta tenha sentido, deve-se considerar a leitura como uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor. A partir do texto se constituirá a interação, mas também será preciso considerar os conhecimentos do leitor, condição necessária para se estabelecer uma interação, com maior ou menor intensidade e durabilidade, no processo de ensino e aprendizagem de leitura. É com base nesse pressuposto que o professor deverá elaborar suas questões. Caso contrário, o professor fará uma inferência equivocada: o aluno não estudou sobre o assunto supostamente dado em sala de aula.

A seguir, o professor solicita que se faça uma relação com o texto “Ler simplesmente ler”, com base nas leituras e discussões sobre a importância da leitura – embreagem (MAINGUENEAU, 2005, p. 105). Por fim, pede a elaboração de uma dissertação sobre o assunto e faz questão de lembrar aos alunos os requisitos necessários para uma boa dissertação: “coerência”, “coesão”, “pontuação”, “correção gramatical”, “clareza ao abordar o tema”, pontos que, para ele, são fundamentais para uma boa produção de texto.

Essa prova não possui dialogia, embora apresente interlocução entre a professora e os alunos, por meio de verbos como “leia”, “relacione”, “elabore”, “não esqueça” (processo mental) e “faça”, “responda” (processo material), todos no modo imperativo, o que denota ordem do professor. Uma falha do enunciado é a solicitação de estabelecimento de uma relação com o texto “Ler simplesmente ler”, pois não se menciona qual é o segundo elemento da relação. Supõe-se que sejam as discussões e leituras feitas em sala de aula, mas o enunciado de uma

prova deve ser claro (tal qual o professor pede clareza na dissertação), para não deixar espaço a interpretações dúbias (MORETTO, 2002, p.104).

Para os autores Kock e Travaglia (2003, p. 13), os estudos desses elementos citados confirmam que "[...] a coesão é a relação semântica entre um elemento do texto e outro elemento, é crucial para sua interpretação". A coesão significa um elo entre os elementos superficiais do texto, do modo como eles se relacionam, e o modo como frases ou partes delas se combinam para haver coerência entre os termos empregados na produção. Podemos dizer, ainda, que a coesão e é explicitamente revelada por meio das marcas lingüísticas deixadas na estrutura do texto (*idem*, p.13).

**6ª Prova / P2**

Nessa atividade, minha expectativa é que você recupere sentidos implícitos do tipo pressupostos e subentendidos.

"No artigo O FMI e o governo Lula, o Sr. Jarbas Passarinho (O Liberal – 31.08.2003) após iniciar afirmando que" O presidente Lula já pagou alto o preço, dentro de seu próprio partido, por haver mantido compromissos assumidos com o FMI pelo seu antecessor,... ", tece considerações sobre as relações do Brasil com o Fundo, como também sobre o que é o Fundo. Desta última parte, destacamos perguntas o excerto abaixo para que você exerça sua competência de leitor e responda perguntas sobre sentidos implícitos.

" O desconhecimento do que é, em verdade o FMI, facilita a campanha que acompanha faz décadas sucessivas de anos, naturalmente sempre nutrida pela esquerda mundial, mesmo a não-comunista. **Raríssimas** pessoas que o criticam sabem que somos sócios do Fundo, temos direito de saque, e quando obtemos seus empréstimos são eles o de juros mais baixos do mundo. O que **prevalece,** porém, são os slogans da esquerda, sempre atribuindo ao Fundo o papel de nos manter explorados economicamente pelos Estados Unidos, seu maior quotista..."

1. O adjetivo **raríssima** instaura no texto um pressuposto:

Assinale a frase que expressa o pressuposto instaurado pelo adjetivo **raríssima:**

() Os críticos do FMI têm conhecimento de causa.

() As criticas ao FMI são totalmente infundadas.

() A maioria dos críticos do Fundo não sabem o que realmente ele é.

2. Ao dizer que “O que prevalece, porém, são os slogans da esquerda..”, a escolha do verbo (prevalece) cria mais um pressuposto.

( ) o que de os slogans da esquerda são sempre vistos com antipatia.

( ) o de que as esquerdas estão sendo cada vez mais levados a sério.

( ) o de que os slogans da esquerda são sempre vistos com simpatia.

3. A leitura desse fragmento deixa no ar o seguinte subentendido:

( ) a critica que a maioria das pessoas faz ao FMI é leviana.

( ) as pessoas que critica o FMI sabem o que ele é de fato.

( ) a critica que a maioria das pessoas faz ao FMI é bem fundamentada.

Nessa prova, o professor apresenta os enunciados em duas partes: A primeira ressoa a voz do professor aos alunos: “Nessa atividade, “minha expectativa” é que “você” (dirigiu-se aos alunos) “recupere os sentidos implícitos do tipo pressupostos e subentendidos” de um texto retirado do jornal Liberal, do dia 31 de agosto de 2003.” Segue um texto composto de dois parágrafos que discute as conseqüências políticas dos compromissos com o FMI e a desinformação acerca do que é o “Fundo Monetário Internacional, como ele funciona, alimentada por *slogans* de esquerda”.

No desfecho, o professor apresenta três questões de compreensão do texto, especificamente de pressupostos e subentendidos, todas elas sob a forma de múltipla escolha, eliminando um processo mental mais elaborado. Na primeira, pergunta: “O adjetivo instaura no texto um pressuposto”. a) “assinale a fase que expressa o pressuposto instaurado pelo adjetivo raríssima”. Na segunda, ao dizer

que “O que prevalece, porém, são os slogans da esquerda”, a escolha do verbo (prevalece) cria mais um pressuposto. E, finalmente, a terceira diz: “A leitura desse fragmento deixa no ar o seguinte subentendido”.

Um dado relevante, ausente nesta prova, é a autoria do texto escolhido para verificar a compreensão da idéia de pressupostos e subtendidos. Sem autoria, o aluno não tem com quem estabelecer uma relação dialógica. Trata-se de uma prova de compreensão de leitura nos moldes tradicionais. O único verbo que remete a um processo mental nesta prova encontra-se no inicio do enunciado - que você “recupere”. Esse tipo de processo faz os alunos usarem suas percepções e cognições, ao produzirem textos.

As provas **7**, **8** e **9**, do professor **3**.

**7ª Prova / P3**

Leia atentamente o poema abaixo:

Os P**rovérbios**, assim como as F**ábulas** nos levam a um posicionamento critico sobre a conduta humana. Alguns escritores modernos como Mario Prata, Jô Soares e Chico Buarque brincaram com a sabedoria popular, revisitando ditos populares.

Chico Buarque é escritor e compositor de música popular brasileira –MPB e em sua música **“Bom Conselho**” exemplifica muito bem o que é improvérbio, pois convida o leitor/ouvinte a fazer uma nova leitura questionando a passividade, sugerindo ação e uma nova tomada de posição.

**Observe estes versos:**
Ouça bem um bom conselho
Que eu lhe dou de graça
Inútil dormir
Que a dor não passa
Espere sentado
Ou você se cansa
Está provado
Quem espera nunca alcança
Ouça meu amigo,
Deixe esse regaço
Brinque com meu fogo
Venha se queimar
Faça como eu digo

Faça como eu faço
Aja duas vezes antes de pensar, corro atrás do tempo
Vim não sei de onde
Devagar é que
Não se vai longe
Eu semeio o vento
Na minha cidade
Vou pra rua e bebo a tempestade.

**Responda as questões abaixo:**

Tente localizar os provérbios que Chico Buarque inverteu e recomponha-os em sua forma original.

O que há de comum nestes provérbios?

Você acha que há mais "sabedoria" nos provérbios em sua forma original ou na versão que lhes dá Chico Buarque? Por quê?

A prova consta de dois breves parágrafos a respeito da função dos provérbios e de que maneira escritores como Chico Buarque utilizam os ditos populares em canções como "Bom Conselho", na qual faz uma crítica a certa passividade proverbial, por meio de uma série de improvérbios. Essa contextualização geral é seguida pela letra da música, composta de duas estrofes.

Posteriormente, o professor apresenta três questões. Primeiro, pede que o aluno localize todos os provérbios invertidos e os reescreva na forma original. As duas questões restantes solicitam que o aluno analise os provérbios, identificando o que eles têm em comum e discutindo qual versão contém mais sabedoria – a original ou a do Chico Buarque?

O enunciado desta prova é bastante claro, e as perguntas, diretas e objetivas. Duas características que valem a pena assinalar são o uso do "eu social", logo no início do parágrafo, que explica sobre provérbios e fábulas (provérbios e fábulas "nos levam a"), e o diálogo que se estabelece com o aluno na última questão -"você acha que".

Também o fato de o professor citar Chico Buarque pode apresentar um lado positivo: caso os alunos gostem e escutem as obras do compositor, é uma citação capaz de deixar todos satisfeitos. Caso contrário, isto é, caso os alunos não apreciem a obra de Chico Buarque, a sua citação perde muito do seu sentido. Se for esse o caso, pode ser que o professor queira mostrar aos seus alunos um pouco da música popular brasileira. Ou o professor trabalha a inter-relação entre cultura canônica e cultura popular, na medida em que apresenta um dos mais conceituados compositores da música brasileira e mostra como ele se apropria dos ditados populares, o que cria uma nova realidade por meio do jogo de palavras. Na verdade, a fábula é um estudo sério sobre o comportamento, a ética e a cidadania. É caracterizada por frases breves, anônimas, que, passadas de geração a geração, transmitem conhecimento que levam à reflexão. Na maioria das vezes, são compostas de frases metafóricas que brincam e fazem um jogo rítmico com as palavras, tornando-se um rico material para se trabalhar linguagem culta, em oposição à linguagem informal. De qualquer maneira, trata-se de um poema que se encontra em grande parte dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e que deveria ser do conhecimento dos futuros professores.

A professora utiliza verbos que remetem a processos mentais (leia, tente localizar, ache), materiais (responda) e existenciais (há).

Nos processos mentais, “ler”, “tentar”, “localizar” e “achar”, na transitividade da gramática sistêmico-funcional alicerçam-se na semântica, e não na sintaxe. Identificam papel de vários itens lingüísticos em qualquer tipo de texto, e sua função na construção de significados serve para os estudos da linguagem oral e escrita. (ROMERO, 2004, p. 1).

A linguagem é utilizada como sistema de significados que se realizam por meio de um processo de escolhas, e seus elementos serão conectados, juntos, em uma rede de relações. Ao remeter a esses processos, o professor deseja avaliar o desenvolvimento de cognição dos alunos: como eles pensam sobre o assunto, em que nível de compreensão se posicionam e percebem esses conteúdos. Nesse processo, os construtos são feitos por idéias, citadas ou relatadas, que servirão de sustentação na construção de sua identidade e valores. (*op. cit.* P. 58).

O processo material de “responder”, utilizado pelo professor, segundo Halliday e Mathiessem (2004), referenciados por Cunha & Souza (2007, p. 56 e 57) remete o participante a ações de “fazer”, “criar”, “produzir”, e por meio dessas ações ocorrem transformações físicas e mentais nos participantes.

O processo existencial (haver), na língua portuguesa, realiza-se pelos verbos “haver” e existir”. Outro ponto analisado pelo uso do “Haver” no sentido de existir é o que estabelece um distanciamento entre professor e alunos; portanto, pode-se afirmar que esse professor, em sua prova, mescla a postura tradicional com a dialogia.

| **8ª Prova / P3** |
|---|
| Ensino de Gramática: Algumas reflexões<br>**Leia o poema abaixo e responda**:<br>**Pronominais**<br>**Dê-me um, cigarro**<br>**Diz a gramática**<br>**Do professor e do aluno**<br>**Mas o bom negro e o branco**<br>**Da nação brasileira**<br>**Dizem todos os dias** |

**Deixa disso camarada**

**Me dá um cigarro**

(Oswald de Andrade)

1ª) O poema faz uma oposição entre o que diz a gramática normativa e a gramática internalizada. Linguisticamente o que quis mostrar?

2ª) Que regra prescrita pela gramática do padrão culto da língua o poeta põe em discussão?

No texto abaixo, há expressões que fogem do padrão da língua escrita.

"A princesa Diana já passou por poucas e boas. Tipo quando o seu ex-marido Charles teve um love affair com lady Camille revelado para Deus e o mundo".

a) Identifique as expressões que fogem do padrão da língua escrita.

b) Reescreva o texto conforme o padrão culto

O professor inicia a prova com a leitura de um poema de Oswald de Andrade denominado "Pronominais". Em seguida, duas questões a respeito da oposição entre gramática normativa e gramática internalizada, no caso, a regra de colocação pronominal.

Na seqüência da prova, encontra-se a transcrição de uma frase em que existem expressões que fogem da língua padrão. O professor pede que o aluno identifique tais expressões e que reescreva o texto segundo a norma padrão.

É uma prova que pretende proporcionar reflexões sobre o ensino de gramática, enfatizando as diferenças existentes entre norma culta ou padrão e norma popular. Está simples, informal e objetiva. O enunciado das questões não deixa margem para dúvidas sobre o que o professor espera que seja feito. É interessante o fato de o professor utilizar o poema de um consagrado poeta como Oswald de Andrade exatamente para questionar uma regra gramatical. Trata-se do uso correto do pronome átomo no contexto enunciativo. No primeiro verso, ele cita "Dê-me um cigarro" - segue a norma culta da língua, e apóia-se no recurso da

colocação pronominal chamada “ênclise”, isto é, usa-se o pronome depois do verbo. Tal posicionamento do pronome oblíquo, no entanto, não é comum entre os falantes, e poucos o utilizam. No último verso, o poeta usa “Me dá um cigarro”, pois segue a variante popular, informal, conhecida pela maioria dos falantes da língua materna. Nesse poema, o autor faz um alerta aos usuários da língua: apesar das duas modalidades existentes, o falante deve dominá-las, e usar adequadamente essas regras gramaticais, tanto na modalidade oral (falada), como na escrita (segue normas).

Quanto à transitividade, encontramos verbos que remetem a processos mentais (leia, identifique), materiais (responda, faz, mostra, reescreva, prescrita) e verbais (diz). O primeiro processo são os mentais: “ler” e “identificar” envolvem fenômenos mais bem descritos como estado de ânimo e eventos psicológicos (processos de percepção, de afeição e de cognição). No caso, esses processos serão apreciados pelos sujeitos que são participantes conscientes, conhecidos como Experienciador - pode ser qualquer entidade criada pela consciência humana, por exemplo, um ser, um objeto sentido ou compreendido. Portanto, nesses processos, por meio de sua análise há possibilidade de constatar crenças, valores e inspirações (desejos) que estão representados em um texto (CUNHA & SOUZA, 2007, p. 58).

No segundo, encontramos os processos materiais (“responder”, “fazer”, “mostrar”, “prescrever”), que envolvem uma gama de ações e de acontecimentos da vida real. Caracterizam-se por serem concretos: referem-se ao mundo físico, podem ser percebido pelos sentidos humanos, e, também, se movimentam no espaço. Esses processos envolvem dois ou mais participantes e constitutivos da oração, seja ela transitiva direta ou intransitiva (CUNHA. & SOUZA, 2007, p. 57).

Assim, nesses processos, as autoras chamam a atenção para se estabelecerem diferenças entre as orações que chamam de médias ou intransitivas. Nesse processo possui apenas um participante, e naquele as orações são efetivas ou transitivas, porque possuem dois ou mais participantes.

O terceiro remete ao processo verbal "dizer", por isso são processos do comunicar, do mostrar e do apontar. Encontram-se entre os relacionais e os mentais, por isso estabelecem relações construídas na mente e externadas pela linguagem (falada ou escrita) (*idem*, p. 59).

**9ª Prova / P4**

Compreender e Interpretar

Um texto pode ser examinado de duas maneiras: **pela Compreensão e pela Interpretação.**

**Compreender:** significa coletar os dados que de fato estão contidos no texto – é síntese.

**Interpretar:** consiste em buscar aquilo que o texto sugere – é reflexão.

**O SOCORRO**

Ele foi cavando, cavando, cavando, pois sua profissão – coveiro – era cavar. Mas, de repente, na distração do oficio que amava, percebeu que cavara demais. Tentou sair da cova e não conseguiu. Levantou os olhos para cima e viu que, sozinho, não conseguiria sair. Gritou. Ninguém atendeu. Gritou mais forte. Ninguém veio. Enrouqueceu de gritar, cansou de esbravejar, desistiu com a noite. Sentou-se no fundo da cova, desesperado. A noite chegou, subiu fez-se o silêncio das horas tardias. Bateu o frio da madrugada e na noite escura, não se ouvia nem um som humano, embora o cemitério estivesse cheio de pipilos e coaxares naturais dos matos. Só pouco depois de meia-noite é que lá vieram uns passos. Deitado no fundo da cova o coveiro gritou. Os passos se aproximaram. Uma cabeça ébria apareceu lá em cima, perguntou o quê havia: "*o que é que há*"?

O coveiro então gritou desesperado: - "*Tire-me daqui, por favor. Estou com um frio terrível*" Mas coitado! – condoeu-se o bêbado – "*Tem toda razão de estar com frio. Alguém tirou a terra de cima de você, meu pobre mortinho!*". E, pegando a pá encheu-a de terra e pôs-se a cobri-lo cuidadosamente.

**MORAL:** Nos momentos graves é preciso verificar muito bem para quem se apela.

(Millôr Fernandes)

Preencha: com **(1)** o que for **compreensão;** e com **(2)** o que for **Interpretação;** e com (0) o que não tem nada haver com o texto.

( ) Impelido pela profissão, o coveiro pôs-se a cavar e cavar.

( ) O coveiro sentia prazer na pratica de seu oficio.

( ) Sua família, pelo contrário, não via com bons olhos a profissão a que ele se dedicava.

( ) Distraidamente, cavou, cavou mais, cavou tanto, que nem percebeu que cavara demais.

( ) Levantou as mãos, pulou, pulou outra vez e não alcançou as bordas da cova.

( ) Suas tentativas de sair da cova foram em vão.

( ) Levantou os olhos para cima e viu, no céu, o desmaio da primeira estrela.

( ) Percebeu que, sozinho, jamais conseguiria sair.

( ) Enfureceu-se.

( ) Gritou, gritou mais forte e ninguém veio socorrê-lo.

( ) Esbravejou de por em pé cabelo de defunto.

( ) Cansado de esbravejar, desistiu com a noite.

( ) Sentado no fundo da cova era o próprio desespero.

( ) Junto com o silêncio da noite chegou o frio da madrugada.

( ) Um calafrio percorreu-lhe a espinha.

( ) No cemitério, nenhum pio de coruja.

( ) Já passara da meia-noite, quando, de repente, lá vieram uns passos.

( ) O coveiro suspirou, aliviado.

( ) No fundo da cova deitou.

( ) “Que é que há?” – perguntou lá em cima, uma cabeça ébria.

( ) “Tire-me daqui!” – respondeu o coveiro – “estou com frio!”

( ) O bêbado riu, riu gostosamente e sua risada ecoou sinistra por entre os túmulos.

( ) Depois, pegando a pá, o bêbado encheu a cova de terra para proteger o “morto” que estava com frio.

Ao iniciar a questão com o enunciado “O texto pode ser...”, o professor dá permissão ao aluno para examinar as diferenças entre compreensão e interpretação do texto. “Compreender” entendido como fazer uma síntese, enquanto “interpretar” é um exercício de memorização. Parte de um texto de autoria de Millôr Fernandes, intitulado “O socorro”, que narra a tragédia de um coveiro que, distraído, “cava” demais e não consegue sair da cova, até que um bêbado se aproxima e ouve seus gritos pedindo para sair, pois está com frio. O

bêbado, com pena do “mortinho” que sente frio por não ter terra por cima, começa a cobri-lo de terra cuidadosamente.

Seguem 23 afirmações a respeito do texto, e o aluno deve determinar se se trata de uma compreensão, uma interpretação ou de nenhum das duas.

Essa prova procura verificar o grau de compreensão do texto e dos conceitos “compreender” e “interpretar”, e apresenta uma vertente tradicional, ou seja, que o saber está com o professor, e não com o aluno. Esta é uma característica bastante comum do ensino; é o uso e abuso da memorização. Segundo Moretto, (2002, p. 177) “[...] o professor (aquele que sabe) fala o tempo todo, dizendo ao aluno (aquele que não sabe) o que ele deve anotar para depois reproduzir nas provas”. Parece ser uma prática muito comum ainda hoje, nas escolas, apesar de já estarmos na era da tecnologia. Embora haja autoria (o texto de Millôr Fernandes), não há de fato uma relação dialógica entre leitor e texto ou leitor e autor, pois tudo o que o aluno deve fazer é completar os parênteses com os números 1, 2 ou 0, dependendo da frase. O único verbo que indica um processo em toda a prova é “preencha” (processo material), usado no modo imperativo. Exprime ordem: o professor pede e o aluno obedece, em uma escala de habilidades e procedimentos que o professor espera que o aluno obedeça. Nesse sentido, Moretto (2002, p.21) analisa que o saber-fazer é algo especifico. Isso significa dizer que estará sempre associado a uma ação, física, mental, indicadora de uma capacidade adquirida. Ou seja, o aluno só responderá se dispuser de tais habilidades.

No processo material “preencher”, de acordo os estudos da transitividade, os participantes, que podem ser um ou mais, estimulados a “fazer”, criam e

transformam externamente, fisicamente, e essas mudanças são perceptíveis, aqui representadas pelo verbo “preencha”.

Comparada com as duas provas anteriores do mesmo professor, esta apresenta uma vertente mais tradicional e linear. Seu único objetivo é averiguar a compreensão dos conceitos “interpretar” e “compreender”.

**10ª Prova / P4**

**A Linguagem do Computador.**

A tribo que mais cresce entre nós.

“A nova tribo dos micreiros cresceu tanto que talvez já não seja mais apenas uma tribo, mas uma nação, embora a linguagem fechada e o fanatismo com que se dedicam ao seu objeto de culto quase de uma seita (...)

Sua linguagem lembra a dos funkeiros em quantidade de importações vocabulares adulterados, porém é mais ágil e rica, talvez a mais rápida das tribos urbanas modernas. Dança quem não souber o que é BBS, internet, modem, interface, configuração, acessar e assim por adiante. Alguns termos são neologismos e, outros, recriações semânticas de velhos significados, como janela, sistema, ícone, maximizar. Quando ouvi outro dia que “fulano é interneteiro” achei que era uma grave acusação.

No começo da informatização das redações de jornais, não faz muito tempo, houve um divertido mal-entendido quando uma jovem repórter disse pela primeira vez: “Eu abortei!” Ela acabava de rejeitar não um filho, mas uma matéria. Hoje, ninguém mais associa essa palavra ao ato pecaminoso. Aborta-se tão impune e frequentemente quanto se acessa.

Nada mais tem forma e sim “formatação”. Foi-se o tempo em que “fazer programa” era uma aventura amorosa. O “vírus” que apavorava os micreiros não é o HIV, mas uma intromissão indevida no “sistema”, outra palavra cujo sentido atual não tem nada a ver com os significados anteriores. A geração de 1968 lutou para derrubar o sistema, hoje o sistema cai a toda hora.

(...)

Falar mal hoje do computador é tão inútil e reacionário quanto foi quebrar maquinas no começo da revolução industrial. Ele veio pra ficar, como se diz, e seu sucesso é avassalador. Basta ver o entusiasmo das adesões.

Está bem que não se deve ser “neoconservador “ como diria o presidente. Devemos ser modernos, se possível pós-modermos. Mas também é ridículo ficar rendendo homenagem à arrogância e impotência do computador como se ele fosse tornar aboleta a inteligência humana, como um salvador da pátria, como se fossem resolver todos os nossos problemas, como se fosse o marco zero de uma nova civilização, como um exterminador do futuro: “Ele

vai acabar com o livro, vai acabar com o jornal, vai acabar com isso e com aquilo. “Se a tecnofobia é absoleta, a tecnofilia pode ser mistificadores (...)

Talvez esteja na hora de baixar um pouco a bola do computador – até porque, (...), ele é burro, burro como um robô, só sabe repetir, não sabe nada que você já não tenha sabido antes. Além de não ter imaginação, rejeita o desconhecido e a originalidade. (...)

Como é que se pode confiar no discernimento de uma máquina que não é capaz de reconhecer a palavra árvore, ou qualquer outra, se lhe falta apenas uma simples letra. (...)

No fundo, o computador é computador é o personagem daquela famosa piada do próprio Millôr: “Para bom entendedor meia palavra basta, não é becil?”

VENTURA, Zuenir. In: Crônicas de um fim de século. JR: objetiva, 1999, p.56.

**1ª Questão**: Do segundo ao quarto parágrafos do texto, o autor aborda a linguagem dos “micreiros”, comparando-a com a dos “funkeiros” com relação à quantidade de importações vocabulares adulteradas, definidas como neologismos ou como recriações semânticas de velhos significados (também denominados neologismos semânticos).

1. Quais são os neologismos presentes nesses parágrafos?
2. Quais são as recriações semânticas de velhos neologismos?
3. Com base na sua resposta anterior, dê o significado antigo e o novo dos vocábulos identificados.

**2ª Questão**: Ao discutir a postura que deve ser adotada com relação ao computador, o autor deixa implícito que a atitude mais sensata é aquela que exclui radicalismos. Essa atitude pode ser identificada quando ele afirma que “Se a tecnofobia é absoleta, a tenofilia pode ser mistificadora”.

Transcreva, do texto, os trechos e, que o autor define as manifestações do que ele chama de “tecnofobia” e “tenofilia”.

a) Por que, segundo Zuenir Ventura, “a tecnofobia é absoleta e tecnofilia é mistificadora?

b) Zuenir Ventura termina seu texto dizendo que “No fundo, o computador é o personagem daquela famosa piada do próprio Millôr”: Para bom entendedor meia palavra basta, não é becil? Por que o autor faz essa afirmação?

Esse professor apresenta um texto para leitura e solicita aos alunos algumas tarefas: O texto é intitulado “A tribo que mais cresce entre nós”, de Zuenir Ventura. O autor inicia descrevendo os internautas como uma tribo de linguagem

fechada, cheia de “neologismos” ou de “velhos” termos que ganharam novos significados, como “janela”, “ícone”, “vírus”, “sistema” e, a partir da metade do texto, passa a tecer uma crítica ao computador, o qual considera arrogante e impotente, e acusa-o de falta de imaginação e de originalidade. Enfim, não se pode confiar no seu discernimento, se ele não é capaz de reconhecer uma palavra qualquer se lhe falta uma simples letra, ao passo que nós, seres humanos, temos a capacidade de reconhecer uma palavra mesmo que esteja faltando uma letra, como exemplifica a piada de Millôr Fernandes “para bom entendedor meia palavra basta, não é becil?”.

Em seguida, o professor apresenta duas questões: a primeira sobre os neologismos, as recriações semânticas de velhos neologismos criados pelos micreiros e os seus respectivos significados, antigos e novos; a segunda é sobre as atitudes radicais em relação ao computador, que o autor chama de “tecnofobia” e “tecnofilia”. Termina por questionar o porquê da inclusão da piada do Millôr Fernandes para finalizar o texto.

Reporta-se a outra parte da prova, que pretende verificar o grau de compreensão do texto, bem como o domínio de conceitos já trabalhados em classe, como neologismos e recriações semânticas. Apresenta autoria, o que é um ponto positivo. Quanto à questão da transitividade, o professor utiliza poucos verbos que remetem a processos mentais (dê o significado) e materiais (transcreva). Os processos mentais (“dar”) são aqueles que lidam com a percepção que o ser humano tem do mundo, como pensamentos, sentimentos, percepções, isto é, não se trata das ações, mas das reações de seus

participantes, desvelando seus valores por meio de sua percepção, reproduzida em seus textos (CUNHA & SOUZA, 2207, p. 58).

O processo material “transcrever” remete aos alunos uma ação de fazer, criar e transformar, por meio de ações concretas, referindo-se sempre ao mundo físico e criado pelos sentidos humanos, caracterizadas por serem dinâmicas, isto é, movimentam-se no tempo e no espaço (*idem*, 58).

Pode-se observar que essa prova é um teste de verificação da compreensão dos conceitos trabalhados com vertente mais tradicional.

| **11ª Prova / P4** |
| --- |
| Com base nos textos estudos, discussões durante as aulas e nas leituras dos textos. “A empresa na velocidade do pensamento”, de Bill Gates, “A Comunicação na Internet”, de José Manuel de Moran, produza um texto argumentativo posicionando-se contra ou a favor da Internet na escola. |

A prova começa com uma questão central, a elaboração de um texto argumentativo no qual o aluno deve se posicionar a favor ou contra a Internet na escola. Na execução, a tarefa será feita considerando as discussões feitas em sala de aula, bem como a leitura dos textos “A empresa na velocidade do pensamento”, de Bill Gates, e “A comunicação na Internet”, de José Manuel de Moran.

A prova é boa, apresenta enunciado claro, autoria e embreagem “com base nos textos estudados, discussões durante as aulas” Maingueneau (2005, p.105). Ainda que a dialogia (Bahkhtin, 2002) não esteja explícita, a prova requer o estabelecimento de relações entre vários elementos diferentes (textos, discussões, a proposição do professor), raciocínio para estruturar todas as

relações de modo coerente, e leitura de diversos textos, o que é muito positivo. O verbo “produza” remete ao processo mental que é requerido para um texto argumentativo. Esses processos lidam com a subjetividade, apreciações humanas, por meio do sentir, no qual estão incluídos avaliações, percepções, pontos de vista. Assim, será possível detectar desejos, valores e crenças que estarão representados em seus textos (CUNHA & SOUZA, 2007, p. 58).

**12ª Prova / P4**

Acabamos de ler o texto **“Chapeuzinho Vermelho”,** baseado em uma história clássica, mas que foi contada de um jeito diferente. A partir dessa leitura faça uma atividade de forma argumentativa aplicando os conhecimentos de produção de textos.

**1. Responda as seguintes questões:**

1ª)– Quais as diferenças encontradas entre o texto lido e a obra original? E as semelhanças?

2ª)– O enredo está centrado em um conflito responsável pelo nível de tensão da história. Que conflito é esse? Como ele foi solucionado?

3ª) – Que tal você fazer como Rubem Alves? A proposta é escolher uma das três histórias clássicas, sugeridas e contá-las como se elas acontecessem agora, e em um espaço urbano. Siga as orientações abaixo:

**2. Sugestões para produção de sua história**

1º. Misture fatos e situações da vida real (bem conhecidas pelas pessoas) como os da história original.

2º. Caracterize os personagens aproximando-os de pessoas famosas, como: televisão, cinema, jornal, escritores ou músicos etc.

3º. Na descrição de espaço, descreva sobre a cidade onde você mora, mostrando detalhes, como pontos turísticos bem conhecidos e outros detalhes.

4º. Crie mais problemas, além do conflito original que deverão ser solucionados perto do final da história.

5º. Faça um final surpreendente modificando o desenlace da história clássica original.

**Sugestões de leituras:**

Cinderela.

Branca de Neve e Os Sete Anões.

João e Maria.

Os três porquinhos **e outros**.

**“O mundo está cheio de livros preciosos que ninguém lê”**

**(UmbertoEco)**

**Chapeuzinho Vermelho**

Os americanos são uma gente divertida. Lá tem sempre uma coisa na moda, a que eles dão o nome de fad. Desses fads um dos mais persistentes tem sido chamado PC language- politically correct language, linguagem politicamente correta. O que é isso? Há jeitos de falar e jeitos errados de falar. Jeitos certo de falar é aquele que está de acordo com a ideologia. Jeito errado de falar é aquele que não está de acordo com a ideologia - heresias. As heresias na fala não podem ser toleradas. Têm de ser eliminadas. A inquisição foi um exercício de PC language. Quem falasse linguagem diferente daquela que a igreja havia definido como correta ia para a fogueira. O generalíssimo Franco também fez uso da PC language. A palavra “seio” foi proibida, como erótica... O erótico é herético... Poeta que usasse a palavra “seio” num poema corria o risco de ir para o garrote vil. A PC language americana proíbe que se use a palavra “ele” para se referir a Deus. Isso é machismo! Então Deus é homem? A PC language proíbe que se contem piadas que façam gozação e humilhem certos grupos sociais como gays, negros, mulheres. Eu acho que está muito certo. Mas logo aparecem os ultraortodoxos. Os ultraortodoxox se põem logo a caçar bruxas e a policiar a fala. Falar é muito perigoso... Uma vez, fazendo uma fala nos USA, usei a expressão “to be impregnated - ser engravidado - num sentido metafórico. Pois uma senhora, no auditório, interferiu prontamente em nome da PC language, dizendo que eu estava usando “sexist language... “. Encontrei numa livraria de aeroporto um livro de estórias infantis reecritas segundo a PC language. Claro, o escritor estava fazendo gozação. Ai me deu um impulso de reescrever a estória do Chapeuzinho Vermelho para os dias de hoje, seguindo as linhas da PC language, mesmo porque não há criança que acredite na estória como foi escrita.

“Era uma vez uma jovem adolescente a quem todos conheciam pelo apelido de Rúbia. Rúbia é uma palavra derivada do latim, rubeus, que quer dizer vermelho, ruivo. Rúbia era ruiva. Ruiva porque tingira o seu cabelo castanho que ela considerava vulgar. Ela pensava que uma ruiva teria mais chances de chamar a atenção de um empresário de modelos que uma morena. Morenas há muitas. O vermelho dos seus cabelos era confirmado pelo seu temperamento: ela era fogo e enrubescia quando ficava brava. [ Nota 1: Se, nessa estória, eu lhe desse o nome de chapeuzinho vermelho ninguém acreditaria. As adolescentes de hoje não andam por ai usando chapeuzinhos vermelhos]...”

Rúbia morava com a mãe numa linda mansão no condomínio “Omegaville”. Pois numa noite, por volta das 10 horas, sua mãe lhe disse: “Rubinha querida, quero que você me faça um favor...” Rúbia pensou: “ Lá vem a mãe de novo”. E gritou: “De jeito nenhum. Estou vendo televisão ...”. Mas eu ia até deixar você dirigir o meu BMW...”, disse a mãe. Rubia se levantou de um pulo. Para guiar o BMW ela era capaz de fazer qualquer coisa. “Que é que você quer que eu faça, mamãezinha querida?, ela disse: “ Quero que você vá levar uma cesta básica para sua vovozinha, lá no parque Oziel. Você sabe: andar de BMW, depois das 10

da noite, no Parque Oziel é perigoso. Os seqüestradores estão à espreita...” [ Nota 2: a estória original contém dois problemas, relativos ao caráter e as intenções da mãe. Primeiro: mandar uma menina pequena, sozinha pela floresta, sabendo que havia um lobo solto - ou a mãe era uma tola irresponsável ou ela estava com impulsos assassinos em relação à filha, desejando que o lobo a comesse. O segundo problema: viviam sozinhas a mãe e a filha; não há referências a um pai ou marido. Então, qual a razão para que a avó morasse do outro lado da floresta? Não seria mais prático que elas vivessem juntas? Chapeuzinho não teria que enfrentar um lobo para que a vovozinha comesse queijos, bolos e ovos...].

Rúbia já estava saindo da garagem com o BMW quando sua mãe gritou: “A cesta basca” Você está se esquecendo da cesta básica!” Com a cesta no BMW Rúbia foi para a casa da vovozinha, no Parque Oziel. Foi quando o inesperado aconteceu. Um pneu furou. Até mesmo pneus de BMWs furam. Rúbia se sentiu perdida. Com medo, não. Ela não tinha medo. O problema era sujar as mãos para trocar o pneu. Foi quando uma Mercedes se aproximou dirigida por um senhor elegante que usava óculos escuros. Há pessoas que usam óculos escuros mesmo de noite. A Mercedes parou e o homem de óculos escuros saiu. “Precisando de ajuda, boneca”, ele perguntou? “Claro”, ela respondeu. “ Preciso que me ajudem a trocar o pneu furado”. “ Pois vou ajudar você “ disse o homem. “Você precisa de proteção. Esse lugar é muito perigoso. A propósito, deixe que me apresente. Meu nome é Crescêncio Lobo, às suas ordens”. Ai ele se pôs a trocar o pneu cantarolando baixinho uma canção que sua mãe lhe cantara: “Hoje estou contente, vai haver festança, tenho um bom petisco para encher a minha pança...” Rúbia, olhando para o Crecêncio Lobo, pensou: “Que homem gentil e prestativo! E ainda canta enquanto trabalha... É dono de uma Mercedes! Acho que minhas orações foram atendidas!” “Pronto”, ele disse. “ Para onde você está indo, boneca?” Vou levar uma cesta básica para minha avó” . “Pois eu vou segui-la para protegê-la ...” E assim, Rúbia, sorridente sonhadora, se dirigiu para a casa de sua avó escoltada por Crescêncio Lobo.

Ao chegar à casa da avó Crescêncio Lobo se surpreendeu. Pensou que ia encontrar uma velhinha, parecida com a avó de Chapeuzinho Vermelho. Que nada! Era uma linda mulher, uma senhora elegante, fina, de voz suave, inteligente. Logo os dois estavam envolvidos numa animada conversa, Crescêncio Lobo encantado com o charme e a inteligência da avó, a avó encantada com o encantamento que Crescêncio Lobo sentia por ela. Crescêncio Lobo pensou: “Se não fossem essas rugas, ela seria uma linda mulher...” Rúbia percebeu o que estava rolando, e foi ficando com raiva, vermelha, até que teve um ataque histérico. Como admitir que Crescêncio Lobo preferisse uma velha a uma adolescente? Começou a gritar, e por mais que os dois se esforçassem, não conseguiram acalmá-la. Passava por ali, acidentalmente, uma viatura do 5º Distrito Policial. Os policiais, ouvindo a gritaria, imaginaram que um crime estava acontecendo. Pararam a viatura e entraram na casa. E o que encontraram foi aquela cena ridícula: uma adolescente ruiva, desgrenhada, gritando como louca, enquanto a avó e o Crescêncio Lobo tentavam acalmá-la. Os policiais perceberam logo que se tratava de uma emergência psiquiátrica e, com a maior delicadeza, (os policiais do 5º DP são sempre assim. Também pudera! O delegado chefe trabalha ouvindo musica clássica!) convenceram Rúbia a acompanhá-los até um hospital para ser medicada. Rúbia não resistiu porque ela já estava encantada com a força e o charme do policial que tomava pela mão. Afinal, aquele policial era lindo e forte!

Quando à avó e ao Crescêncio Lobo, aquela noite foi o inicio de uma relação amorosa maravilhosa. Crescêncio Lobo percebeu que não há cara de adolescente

cabeça-de-vento que se compare ao estilo de uma senhora inteligente e experiente. E a avó, que ouvira de uma feminista canadense que o melhor remédio para a velhice são os galetos ao primo canto, entregou-se gulosamente a esse hábito alimentar gaúcho. Crescêncio Lobo pagou-lhe uma plástica geral e a avó ficou novinha. E viveram muito felizes, por muitos anos. Quanto a Rúbia, aquela crise foi o início de uma relação com o policial do 5º DP, que tinha um mestrado em psicologia da adolescência....

Rubem Alves, texto extraído do Jornal “Correio Popular” - Campinas. Edição de 02 de Maio de 2002.

O professor começa a prova com a leitura do texto “Chapeuzinho Vermelho”, de Rubem Alves, uma visão atual do clássico infantil. O texto é uma crítica aos extremos a que a linguagem “politicamente correta” pode chegar, e efetivamente chega, pelo menos nos Estados Unidos. É a partir dessa linguagem que o autor reconta a estória de Chapeuzinho Vermelho. A personagem é uma adolescente, conhecida pelo apelido de Rúbia, que tingira o cabelo de vermelho. Ela mora com a mãe em um condomínio de luxo. Uma noite a mãe lhe pede para levar uma cesta básica para a avó. No meio do caminho, um pneu de seu carro fura. Uma Mercedes dirigida por um senhor de óculos escuros pára, para ajudar. Ele é Crescêncio Lobo, que troca o pneu e ainda escolta Rúbia até a casa da vovó. Ao chegar lá, a surpresa: ela não é uma velhinha de cabelos brancos, mas uma bela e elegante senhora. Crescêncio fica encantado com a vovó, o que deixa a neta enfurecida. Ela tem um ataque histérico, no momento em que está passando uma viatura do 5° DP. Os policiais convencem a adolescente a acompanhá-los a um hospital para ser medicada, e a garota concorda, encantada com a força e o charme do policial que a toma pela mão. Aquela noite é o início de uma bela relação amorosa entre Crescêncio e a vovó e entre Rúbia e o policial do 5° DP, que tem mestrado em psicologia da adolescência.

Com base na recontagem da estória de “Chapeuzinho Vermelho”, o professor solicita que o aluno produza sua própria versão de outro clássico infantil, como “Cinderela”, “Branca de Neve”, “João e Maria”, “Os três porquinhos”, etc. Para tornar mais interessante a recontagem, o professor sugere alguns passos, como a criação de outros conflitos além do original, e a elaboração de um final surpreendente, inesperado. Trata-se de uma prova que pretende avaliar a produção de textos por parte dos alunos, e o professor indica todos os elementos que podem ser úteis na elaboração de um bom texto.

A prova apresenta autoria (texto de “Rubem Alves”) e também o uso do “eu social” logo no início do enunciado: “acabamos de ler”. O uso da primeira pessoa do plural, ‘acabamos’, dá proximidade entre o professor e os alunos, cria uma relação dialógica entre os participantes. Outro ponto positivo é o direcionamento passo-a-passo para que o aluno produza sua estória com sucesso. Tais indicações são apresentadas sob a forma de verbos que demonstram processos materiais (misture, descreva, faça) e mentais (caracterize, crie). O único problema da prova é uma ambigüidade no enunciado: “faça uma atividade de forma ‘argumentativa’ [...] sugestões para produção de sua estória”: atividade argumentativa completamente diferente do ato de produzir uma estória. Embora o restante do enunciado das sugestões e de outras estórias infantis, para servir de base à produção do aluno, e a própria leitura do texto de Rubem Alves apontem para a produção de uma estória, o aluno pode ficar travado com a tal “atividade argumentativa” que consta no enunciado. Há diferenças entre dissertação, narração e descrição, e isso parece não ter ficado claro ao aluno, ou o professor confundiu mesmo. O texto dissertativo é estruturalmente diferente do narrativo, em que há fatos acontecidos e narrados, com elementos estruturais

próprios, como: tipos de personagens, tempo, espaço, e os tempos verbais que são usados, na maioria das vezes, no pretérito. No texto dissertativo, o autor expõe pontos de vistas, explicita, informa ou argumenta, tentando persuadir, de alguma forma, seu leitor. Os verbos são, na sua maioria, impessoais, para que o texto seja apropriado pelo seu leitor.

As provas **13**, **14** e **15**, do professor **5**.

| **13ª Prova / P5** |
|---|
| 1**) Restabeleça a coerência e a coesão nos parágrafos abaixo. Para isso, preencha as lacunas com o conectivo adequado.**<br>Quem já fez qualquer compra pela Internet, certamente já se perguntou se receberia mesmo o que estava comprando e o que deveria fazer para receber o seu dinheiro de volta, ..... a sua mercadoria não chegasse. E mais..... iria provar que aquele belo *site,* cheio de utilidades e futilidades, se comprometeu realmente a entregar aquilo que tanto o atraía.<br>A verdade é que,..... o Direito quase sempre está um pouco atrás da evolução social, ele normalmente só entra em campo ..... as coisas já atingiram um tal grau de importância que se torna indispensável para a segurança de todos que se definam as regras do jogo. Infelizmente,..... , a total definição dessas regras no mundo virtual é quase uma utopia. ....., todo cuidado é pouco.<br>**2) Produza um parágrafo com a interpretação que você alcançou do seguinte trecho dos PCNEM**:<br>“Na educação, as mudanças não ocorrem de forma tão rápida quanto na tecnologia, gerando um distanciamento a ser superado [...] Ter acesso ou não à informação pode se constituir em elemento de discriminação na nova sociedade que se organiza. O que já se pode constatar, atualmente, é o distanciamento entre os que conhecem e desconhecem o funcionamento dos computadores”. (p. 185)<br>3) **A partir da leitura do fragmento de texto “A revolução digital”, que se encontra abaixo, ressalte sua opinião com relação ao que se pede.**<br>“... A perpetuação da escrita parecia condicionada à produção de celulose. Súbito, a palavra descobriu um novo meio de propagação: o cristal líquido. A |

mudança conduz a veredas ainda inexploradas. De concreto há apenas a impressão de que, longe de enfraquecer, a evolução digital tonifica a escrita. E isso é bom. Quando nos chega por um ouvido, a palavra costuma sair por outro. Vazando-nos pelos olhos, o texto inunda de imagem a alma."

a) "(...) longe de enfraquecer, a revolução digital tonifica a escrita."

b) Muitos acham que notebooks (computadores portáteis) e e-books (livros eletrônicos) tendem a substituir, respectivamente, o caderno e o livro em papel – inclusive o didático. O que você pensa disso? Justifique sua resposta.

5) Responda aos questionamentos abaixo, fundamentando suas respostas no que debatemos em sala de aula.

a) Como a internet contribui para a aprendizagem dos alunos, ajudando a construir o conhecimento?

b) A tecnologia estimula a pesquisa. Será que isso é uma questão de modismo, ou a natureza dos novos meios interfere de fato na maneira de pesquisar?

**Leia com atenção o texto que segue:**

**O Leitor Virtual**

Lúcia Santaella.

O aspecto sem dúvida mais espetacular da era digital está no poder dos dígitos para tratar toda e qualquer informação, som, imagem, texto, programas informáticos, com a mesma linguagem universal, uma espécie de esperanto das máquinas. Graças a digitalização e compreensão dos dados, todo e qualquer tipo de signo pode ser recebido, estocado tratado e difundido, via computador. Aliada à telecomunicação, a informática permite que esses dados cruzem oceanos, continentes, hemisférios, conectando uma mesma rede gigantesca de transmissão e acesso, potencialmente qualquer ser humano do globo. Tendo na multimídia sua linguagem, e na hipermídia sua estrutura, esses signos de todos os signos estão disponíveis ao mais leve dos toques, num click de um mouse.

Nasce aí outro tipo de leitor, revolucionariamente distinto dos anteriores. Não mais um leitor que tropeça, esbarram em signos físicos, materiais, como era o caso do leitor movente, mas o leitor que navega na tela, programando leituras, num universo de signos evanescentes, mas eternamente disponíveis, contanto que não se perca a rota que leva a eles. Não mais um leitor que segue as seqüências de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com seus passos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multisseqüêncial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, música,

vídeos, etc.

Trata-se de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexo pode conter uma outra grande rede numa outra grande dimensão.

6) **Agora faça uma reflexão das duas questões abaixo, sugeridas pelo texto, fazendo ao final uma síntese das respostas.**

- O tratamento informatizado das linguagens acaba por nivelá-las, mas apenas em termos tecnológicos, pois, grosso modo, nenhuma perde sua especificidade, mesmo que mude o suporte. Então, em que sentido deve ser entendido a expressão 'linguagem universal', do inicio do texto?

- Embora não altere a natureza de cada linguagem, a tradução digital instaura novas maneiras de ler, interpretar 'fichários' e encontrar a informação que se deseja. Que dificuldades essas operações de leitura podem apresentar para o aluno?

Nessa prova, o professor apresenta questões que abordam diferentes aspectos do aprendizado da língua. Na primeira questão, o professor solicita que o aluno "restabeleça a coerência e a coesão nos parágrafos abaixo". "Para isso, preencha as lacunas com os conectivos adequados", em um pequeno texto a respeito de compras pela Internet. A segunda questão pede que o aluno interprete um parágrafo retirado dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, PCN-EM, a respeito das rápidas mudanças que acontecem na educação e na tecnologia.

A terceira questão divide-se em duas partes, e tem por base o texto "A revolução digital" (autor não mencionado). O primeiro item solicita a interpretação de uma frase do texto, enquanto o segundo indaga sobre a eventual substituição de cadernos e livros por "*notebooks*" e "*e-books*". A quarta questão também é subdividida em dois tópicos; tem por base os debates em sala de aula e trata da questão Internet/aprendizado, tecnologia/pesquisa.

A última questão tem por base o texto “O leitor virtual”, de Lúcia Santaella, no qual a autora mostra como o formato digital (que pode receber estocar, tratar e difundir qualquer tipo de documento a partir de uma linguagem universal) tem influenciado a formação de um novo tipo de leitor. Esse leitor não mais vira páginas, mas se move em um roteiro multisseqüencial, em um labirinto que ele mesmo ajuda a construir. A partir de tais idéias, o professor levanta dois pontos: o que é de fato “linguagem universal?; quais são as eventuais dificuldades de leitura que o formato digital apresenta para o aluno?

A prova parece uma colcha de retalhos: tem preenchimento de lacunas (conhecimento genérico da língua e enciclopédico, a respeito do assunto em pauta); interpretação e compreensão de textos. Apresenta-se a autoria em dois dos três textos (“PCNEM” e “Lúcia Santaella”) e uma série de verbos que remetem a processos materiais (restabeleça, preencha, responda, faça) e mentais (ressalte, pensa, justifique, produza, leia). Dialoga com o aluno, ao perguntar: “o que você pensa disso”? (“substituição de cadernos por *notebooks* e de livros por *e-books*”).

A prova, nesse modelo, não contribui na aprendizagem. O professor precisa se apoderar da arte de perguntar e dominá-la - talvez esta seja uma das competências mais relevantes para um professor. O que parece fundamental: uma boa pergunta possibilita uma boa resposta, como ressalta Moretto (2002, p.50). Assim, quando o professor elabora uma pergunta, ele o faz conforme o contexto de seus conhecimentos, que provavelmente não será o mesmo do aluno. Nesse caso, o professor deve lembrar que as palavras não têm sentido em si mesmas, e que o sentido é sempre dado pelo contexto em que são utilizadas (*idem*, p.51).

Nos processos materiais, “restabelecer”, “preencher”, “responder” e “fazer” vão remeter a ações dos participantes em criar, a eventos sociais, reais e,

portanto, concretos. Nos processos mentais de “ressaltar”, “penar”, “justificar”, “produzir” e “ler”, vai envolver os participantes em eventos psicológicos (de percepção, afeição e cognição). Remetem à cognição dos alunos no ato de pensar e perceber e, depois, de produzir as respostas solicitadas pelo professor. Por meio das análises dos alunos, o professor desvelará seus desejos e suas crenças, que estarão impressos em seus textos (CUNHA & SOUZA, 2007, p. 58).

| **14 ª Prova / P5** |
| --- |
| **1ª AVALIAÇÃO**<br>1º). O Autor do fascículo afirma que vários elementos são acionados para construir o significado de um texto**. Comente sobre esses elementos.**<br>2º). “A fala e a escrita regem-se por convenções diferentes”. Confirme essa afirmativa apresentando algumas características de fala e de escrita.<br>3º). O que torna um texto diferente de outro? **Justifique sua resposta.**<br>4º). Disserte sobre a afirmação do autor que na 4ª unidade assegura **que a escrita tem uma “dimensão individual” e uma “dimensão coletiva**”. **Quem é esse autor** e disserte com no mínimo 20, no máximo 30 linhas. |

O professor, nessa avaliação, faz quatro questionamentos: “O autor do fascículo afirma que vários elementos são acionados para construir o significado de um texto”, “comente sobre esses elementos”; “A fala e a escrita regem-se por convenções diferentes”. “confirme essa afirmativa apresentando algumas características de fala e de escrita”; “o que torna um texto diferente de outro”?; disserte sobre a afirmação do autor, de que “a escrita tem uma “dimensão individual” e uma dimensão coletiva” - “quem é esse autor”? “disserte com no mínimo 20, no máximo 30 linhas”.

Os enunciados dessa prova são confusos, pois não há autoria, o que já dificulta o entendimento das questões. Por outro lado, aciona elementos que supostamente devem ter sido tratados em sala de aula. No enunciado “O autor do fascículo,”, quem é esse autor? O que é esse fascículo? O último enunciado é especialmente confuso: “Disserte sobre a afirmação do autor que, na 4ª unidade, assegura que a escrita tem uma ‘dimensão individual’ e uma ‘dimensão coletiva’”. Quem é esse autor? Por que essa “brincadeira de esconde-esconde” em relação a esse autor? Por que mantê-lo incógnito? Qual é o objetivo dessa prova? O que se pretende avaliar?

Um dos fatores importantes para o sucesso de ensinar é o professor estabelecer com clareza e precisão os objetivos que deseja atingir. No entanto, na maioria das vezes isso não acontece, ou seja, esses objetivos não ficam muito claros. Como argumenta Moretto (2002, p.49), “[...] uma relação diferente deveria se estabelecer entre o professor e o aluno, e que o professor comunicasse os alunos com antecedência o números de questões, de sua prova (se a avaliação for esse tipo de instrumento) e os objetivos de cada uma delas”. Que se entenda, com isso, que não se trata de oferecer antecipadamente as questões da prova, e sim de orientar os alunos para que possam estudar, lembrando que é essa a função essencial do professor no processo da aprendizagem. Isso eliminaria crenças que povoam a escola, diminuindo a insegurança que a prova traz consigo, na cultura dos alunos. (*idem*, p. 49).

São utilizados verbos que remetem a processos mentais (justifique) e materiais (comente, confirme, disserte, argumente).

No processo mental (“justificar”), o professor busca nos alunos ações que os envolvam em eventos psicológicos. Por meio de suas abstrações, devem

perceber os valores e crenças que serão desveladas por meio de seus textos. E nos processos materiais “comentar”, “confirmar”, “dissertar” e “argumentar”, envolvem-se os atores em eventos sociais, reais e concretos, portanto remetem as ações humanas no ato de criar, transformar, o que acarreta mudanças. (CUNHA & SOUZA, 2007, pp. 56 e 57).

**15ª Prova / P5**

**A TELEVISÃO E A VOLTA ÀS CAVERNAS**

Tende-se a esquecer, nesses tempos, que melhor meio de comunicação já inventado é a palavra.

Qual é a minha porta? Está o leitor, ou leitora, diante dos toaletes de um restaurante, um teatro ou hotel, e com freqüência experimentará um momento de vacilação. Não tenha dúvida quanto ao próprio sexo. A dúvida é com relação àqueles sinais inscritos sobre cada uma de suas portas – que querem dizer? Olha-se bem. Procura-se decifrar seu significado profundo. Enfim, vem a iluminação: ah, sim, este boneco de calças. Sim, parece ser isso. E aquela silhueta, ali ao lado, parece ser uma boneca de saia. Então, esta é a minha porta, conclui o leitor. E aquela é a minha, concluirá a leitora.

A humanidade demorou milhões de anos para inventar a linguagem escrita e vêm agora as portas dos toaletes e a desiventagem. Por que não escreveram “homens” e “mulheres”, reunião de letras que proporciona a segurança da clareza e do entendimento imediato? Não. Algumas portas exibem silhuetas de calças e saias. Outros desenhos de cartolas, luvas, bolsas, gravatas, cachimbos, outros adereços de usos supostamente exclusivo de um sexo ou outro. Milhões de anos de progresso da humanidade, até a invenção da comunicação escrita, são jogados fora, á porta dos toaletes.

E, no entanto, a palavra, a palavra escrita especialmente, continua sendo um estupendo meio de comunicação. Deixa-se um bilhete para um colega de trabalho dizendo “Fui para casa”, e vazando nesses termos, com o uso dessas três singelas palavrinhas, será sem dúvida de entendimento mais fácil e unívoco do que se desenhar uma casinha de um lado, um homenzinho de outro, e uma flecha indicando o movimento de um para outra. Vivemos um tempo de culto da imagem. Esquece-se o valor inestimável da palavra.

A comunicação escrita é muito eficiente, inclusive porque tem o dom de

atravessar séculos. Tomemos Camões. Claro que se algum cinegrafista amador tivesse registrado o naufrágio do poeta, perto da foz do rio Mekong, nos confins da Ásia, e as cenas em que ele, como diz a lenda, procurava a salvação simultânea da própria vida e da obra, nadando com o braço e com outro segurando os originais dos Lusíadas, acima da linha d'agua para mantê-los secos, seria um documento de grande valor. Teríamos uma edição de gala do Jornal Nacional. Mas o filme só despertaria esse interesse porque Camões é Camões. Ou seja, porque é autor de uma obra escrita que atravessou séculos depois de sua morte, porque se utilizou dessa ferramenta insubstituível que é a palavra gravada no papiro, ou na prensa.

O pesquisador italiano Noberto Bobbio, em seu último livro publicado no Brasil (O Tempo da Memória), afirma que se irrita ao falar ao telefone. Bobbio cita outro italiano, Guido Ceronntti, que escreveu: "Sempre que posso (...) faço apaixonada apologia de escrever cartas entre seres pensantes, ainda não embrutecidos, que se comunicam apenas por telefone, ou então por fax ou telefone celular, (...) O Homem que pensa de verdade escreve cartas aos amigos".

O homem do século XX acostumou-se a pensar que o século XX é maravilhoso. Em matéria de ciência e tecnologia, suas conquistas seriam inigualáveis. Vá lá, o telefone representou um avanço. Mas consideremos, por um momento, o que ele pôs a perder. O hábito de escrever cartas como diz Cerontti, e o exercício de inteligência que isso representa. A conversa direta, olho no olho. O hábito de fazer visitas, de procurar diretamente as pessoas. Com telefones, não teria havido esse ponto alto da criação humana que é o romance do século XIX. Os enredos têm base em visitas, encontros inesperados, notícias que chegam tarde. Com telefone, não há historias, não há historias de Dostoievski, Balzac, Dickens ou Eça de Queirós que resista.

A desvalorização da comunicação escrita, em nosso tempo, começa numa banalidade como as portas dos toaletes e culmina neste símbolo do século que é o culto das conquistas tecnológicas – do rádio ao telefone celular, no caso das comunicações. Ora, primeiro lugar a invenção de uma língua comum, em cada determinada comunidade, e em segundo a reprodução dessa língua em signos escritos.

Lorde Thonson of Monifieth, um inglês que já presidiu a Independent Broadcasding Authority órgão de supervisão de sistema de rádio e televisão na Grã-Bretanha, disse certa vez numa conferência que lamenta não ter surgido na história da humanidade, primeiro a televisão, e depois os tipos de móveis de Gutemberg. "Penso que imprimir e ler representa formas mais avançadas de comunicação civilizada do que a transmissão da TV", afirmou. Esse lúcido inglês confessou que em seus momentos sombrios, se sente incomodado com o pensamento de que a humanidade caminhou

milhões de anos para voltar ao ponto de partida. Começou magnetizada pelos desenhos nas paredes das cavernas e terminou magnetizada diante das figuras de alta definição nas paredes onde se embutem os aparelhos de televisão.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. Ensaio. Revista Veja. 25 de jan. 1997, Abril S.A.

**1ª Questão: O texto exprime uma opinião do autor. Que idéia ele pretende defender?**

**2ª Questão**: **Para defender sua opinião o autor apresenta alguns argumentos. Em primeiro lugar, compara a eficiência da comunicação escrita com a eficiência da comunicação visual num caso muito particular: a identificação dos banheiros masculinos e femininos. Você concorda com a opinião do autor neste caso? Justifique sua resposta.**

Essa prova consta de duas partes. Na primeira, um ensaio de Roberto Pompeu de Toledo, publicado na *Revista Veja*, de 25 de janeiro de 1997, editora Abril S.A, sob o título “A televisão e a volta ás cavernas”, e, logo abaixo, um subtítulo, “Tende-se a esquecer, nesses tempos, que o melhor meio de comunicação já inventado é a palavra”. O autor destaca o valor da comunicação escrita e critica a apologia dos meios de comunicação (primeiro “o telefone”, depois, “o rádio”, “a televisão” e “o celular). A humanidade teria, depois de milhões de anos, voltado ao ponto de partida: nossos antepassados ficavam magnetizados pelas pinturas rupestres; nossos contemporâneos permanecem magnetizados pelas imagens de alta definição dos aparelhos de TV.

Na segunda parte, o professor propõe duas perguntas: “O texto exprime uma opinião do autor. Que idéia ele pretende defender? ”; e “Para defender sua opinião, o autor apresenta alguns argumentos. Em primeiro lugar, compara a eficiência da comunicação escrita com a eficiência da comunicação visual num

caso muito particular: a identificação dos banheiros masculinos e femininos. Você concorda com a opinião do autor neste caso? Justifique sua resposta."

As questões dessa prova discorrem com duas perguntas básicas acerca de compreensão e interpretação de textos nos moldes tradicionais. Há dois pontos positivos encontrados nessa prova. O primeiro deles está na escolha do texto; indica-se indica a autoria, esclarecendo ao aluno elementos relevantes ao processo de compreender e interpretar, segundo recomendação de teóricos como Lopes-Rossi (2002) e Kleiman (1995), que trabalham a leitura no contexto de gênero discurso e como prática de letramento, no ensino de línguas. Inclusive, a estrutura do texto argumentativo mostra organização das idéias de forma clara e objetiva, e com finalidade especificas. É um texto interessante, e os enunciados estão bem claros e precisos. O segundo ponto positivo é o fato de o professor dialogar com aos alunos ("você concorda..."). Esse ponto é o único encontrado em que o professor se aproxima um pouco dos alunos, a fim de estabelecer um contato. Ele utiliza os verbos "concorda" e "justifique" para estabelecer um processo mental. Nos processos utilizados pelo professor, esses verbos vão remeter os alunos a usarem suas ações perceptivas no ato de suas produções (CUNHA & SOUZA, 2007, p. 58).

E, finalmente, as provas **16, 17 e 18** do professor **6.**

| **16ª Prova / P 6** |
| --- |
| **Mário Prata.**<br>É um premiado escritor mineiro, autor de peças de teatro, filmes. Seu livro "Mas será o Benedito?" Reúnem mais de 400 provérbios e ditos populares.<br>Com humor irreverência, Mário Prata explica os ditos populares de uma forma bem interessante e divertidos. |

**Exemplo:**

**Deus ajuda quem cedo madruga:**

Significado:

Quem começa a trabalhar cedo ganha mais dinheiro (de Deus).

Histórico:

Esta frase só pode ter sido criada pelos padres para acordarem os alunos internos às cinco da manhã para assistir à missa (em latim). Hoje em dia, quem cedo madruga mesmo são os assalariados, e os operários. Cadê ajuda meu Deus?

**Deus escreve direito por linhas tortas:**

Significado:

A expressão já é explicita.

Histórico: escrito por Deus. Talvez Ele tenha escrito apenas a tábua com os dez mandamentos. Mas ninguém nunca viu o original, pois Moisés sumiu com ele. Quem escreve mesmo por linhas tortas é o semi-analfabeto.

**Devagar se vai ao longe:**

Significado:

Não devemos ter pressa para atingir nossos objetivos?

Histórico:

A expressão correta é "divagar se vai ao longe", sendo "divagar" no sentido percorrer, correr, viajar, como nos ensina o dicionário.

**Prova de Português**

1ª Questão: **Faça o que se pede.** **Tente criar** outros provérbios daqueles já conhecidos. Seguindo o modelo do escritor Mário Prata. Crie três provérbios ou ditos populares.

2ª Questão: **Faça a diferença** entre as Fábulas e os Provérbios.

3ª Questão: Por que as Fábulas e os Provérbios ajudam no comportamento e valores dos homens?

4ª Questão: Para **você** **refletir**: No conhecimento adquirido até **hoje** **você** acredita nesses ditos populares? Por quê?

Aqui nessa prova, o professor trata dos provérbios, mas desta vez, da perspectiva do escritor Mário Prata. O autor e seu livro "Mas será o Benedito?" são brevemente introduzidos ao leitor, caso ele não os conheça, ao lado de três

exemplos de provérbios “explicados” com significado e histórico. Em seguida, o professor passa para as quatro questões. Na primeira, solicita a criação de provérbios seguindo-se o modelo do escritor Mário Prata. A segunda indaga sobre a diferença entre fábulas e provérbios. A terceira refere-se ao valor da moral de fábulas e provérbios, e a última questiona se o aluno acredita ou não nesses ditos da sabedoria popular.

Os enunciados são confusos, e a prova não mostra qual é seu objetivo, isto é, o que se está avaliando. O professor adota uma atitude autoritária, em enunciados como “faça o que se pede”. Um ponto positivo é a autoria do texto, contextualizando um pouco quem é o autor. Em seguida, na primeira questão, solicita-se ao aluno que: “Tente criar...”, um enunciado altamente deôntico, pois expressa uma ordem, e o professor espera ser obedecido. Enunciados como esse podem dar margem a várias interpretações, e o professor terá que aceitá-las como verdadeiras. Na segunda, o professor pergunta: “Por que as fábulas e os provérbios ajudam no comportamento e nos valores dos homens”? E, na última questão, “Para você refletir” - no conhecimento adquirido até hoje, embreado na realidade, segundo Maingueneau (2005, p. 105). Finalmente, “você acredita nesses ditos populares”? “Por quê”? Esses enunciados testam a criatividade do aluno, mas não o seu conhecimento da linguagem, nem a compreensão do texto. A melhor questão é a segunda, que indaga sobre a diferença entre fábulas e provérbios, dois gêneros do discurso estudado: “textos de ficção” e “provérbios” de cunho didático, que demandam ensinamentos. A terceira questão tem cunho ético, mas não de conhecimento da língua. Portanto, é uma prova tradicional, sem objetivo especifico, e os enunciados não são claros. Há verbos que remetem a

processos materiais (faça o que se pede, crie, tente criar) ou mentais (estabeleça a diferença).

Os processos materiais (“faça”, “crie”, “tente criar”) envolvem os participantes nas ações de “Fazer”, “criar” e “transformar”, que “[...] constituem ações de mudanças externas, físicas e perceptíveis” (CUNHA & SOUZA, 2007, p.56,57). Ou seja, os participantes se envolvem em uma gama de ações ou acontecimentos do mundo real - caracteriza-se por ser concreto: refere-se ao mundo físico, pode ser percebido pelos sentidos humanos e movimenta-se no espaço. Os processos mentais (“estabeleça”) envolvem fenômenos, melhor descritos como eventos psicológicos (processos de percepção, de afeição e de cognição). Esses processos vão lidar com a apreciação humana do mundo. Isso significa dizer que nesses processos há os fatos constituídos como participantes por projeção, ou seja, pelo discurso citado, relatado ou por idéias, que serão inscritos em seus textos (*idem*, p. 58).

**17ª Prova / P6**

Língua Portuguesa: Escrita

Atividade Avaliativa

“A poesia deixa algo em cada leitor: uma sílaba, uma metáfora, um conceito, uma visão do universo. Cada verso é de natural ambíguo, tem duas caras, como certas pessoas que eu conheço, ou cem, ou mil. As palavras não dispõem apenas de uma carteira de identidade; usam várias, como os ladrões ou os contrabandistas. Costumam saírem disfarçadas ou incógnitas ou fantasiadas como no Carnaval. O demônio da polissemia que habita nelas como uma segunda natureza torna-as verdadeiro camaleão, que tomam a cor da paisagem ou do instante”. **Ledo Ivo**

Construa um enunciado explorando os diferentes significados em cada uma destas palavras possuem:

Posto –

Manga –

Dó –

Caracol –

| |
|---|
| Verde –<br>Cabo –<br>Ceifar –<br>Cortar –<br>Remédio –<br>Fogo –<br>Fita –<br>Dar – |

Essa prova consta de um pequeno texto de autoria de Ledo Ivo, a respeito da poesia e da multiplicidade de significados que as palavras assumem em um poema, em um texto - a polissemia, que se torna a natureza de algumas palavras. Em seguida, o professor solicita que o aluno “construa um enunciado explorando os diferentes significados em cada uma das seguintes palavras”: “posto”, “manga”, “dó”, “caracol”, “verde”, “cabo”, “ceifar”, “cortar”, “remédio”, “fogo”, “fita” e “dar”. O foco da prova é a diversidade de significados que uma palavra pode conter – não apenas na poesia, como insiste Ivo. A prova apresenta autoria, mas não dialoga com os alunos.

Verbos que remetem a processos mentais (leia), materiais (construa, responda). Os processos mentais (“ler”) lidam com a percepção humana de mundo, em eventos sociais reais e concretos. Por meio de sua análise, podemos detectar que crença e valores estão representados em um dado texto (CUNHA & SOUZA, 2007, p.58). Os processos materiais (“construir”, “responder”) são aqueles que levam os participantes a fazer alguma coisa: são processos do “fazer” que constituem mudanças externas, físicas e perceptíveis. Envolvem-se em acontecimentos do mundo real, dinâmico, isto é, movimentam o espaço humano - chamados de eventos sociais. (*idem*, p. 56).

| **18ª Prova / P6** |
| --- |
| PROPOSTA DE 3ª AVALIAÇÃO<br>**1ª PARTE**: LEIA ATENTAMENTE AS QUESTÕES ABAIXO:<br>1ª Quando você leu sobre as tendências artísticas pós-moderna relacionou a algum fato do cotidiano? Que analogia pode-se traçar num desfile de escola de samba comparando com uma obra de arte em exposição?<br>2ª . Faça um breve resumo das tendências artísticas pós-modernas (dos anos 1960 até os dias atuais).<br>3ª. O que você entende por Ciberart? A Ciderart é para todos? Justifique sua resposta?<br>4ª. Conceitue o que é Pop art. Minimal art, Body art, Happening?<br>**2ª PARTE**: ESCOLHA DUAS QUESTÕES ACIMA E RESPONDA O QUE SE PEDE.<br>1ª. Cada questão vale (5,0 pontos): Por isso, tenha calma, e escolha bem as questões.<br>2ª. As respostas terão no mínimo de 15 e no máximo 30 linhas.<br>3ª. Não esqueça que a coesão, coerência, pontuação, ortografia e a clareza do tema também fazem parte da avaliação. |

A prova é composta de duas partes: Na primeira, o professor solicita ao aluno que “leia atentamente as questões abaixo”. Em seguida, a primeira questão: “Quando você leu sobre as tendências artísticas pós-modernas relacionou a alguma fato do cotidiano”? “Que analogia pode-se traçar num desfile de escola de samba comparando com uma obra de arte em exposição”? Na segunda, “faça um breve resumo das tendências artísticas pós-modernas (dos anos 1960, até os dias atuais”. Na terceira, “o que você entende por Ciberat? “A Ciberart é para todos”? “Justifique sua resposta”? Na quarta, “conceitue o que é “Pop Art”; “Minimal Art” “Body Art” e Happening.

Essas quatro questões iniciais sobre as tendências artísticas pós-modernas requerem leituras ou algum tipo de contato com essas vanguardas

européias. Mas qual é foco? Qual é a relação entre essas linguagens artísticas e a língua em movimento? O objetivo da prova não está claro, embora, isoladamente, os enunciados não apresentem problemas de clareza. Pontos positivos encontrados: dialogia com os alunos, por meio do pronome pessoal “você”, segunda pessoa, que Maingueneau (2005, p.125) considera como embreante - quando o enunciador “visa inscrever o leitor no texto”. E, também, o uso do advérbio de tempo “hoje”, para situar o aluno no momento da enunciação. O professor utiliza verbos que remetem a processos mentais: “leu”, “estudou”, “entendeu”, “justifique”, “lembre”, “conceitue”, “não esqueça”, “relacionou”, “escolha”. Nesses processos, o professor avaliará suas ações de percepções e seu desejo de compreensão, suas ações cognitivas. Nos processos materiais (“traçar”, “faça”, “ responda”), o professor avaliará suas ações de fazer, criar e transformar, que constituem ações de mudanças, físicas, externas e perceptíveis, num contexto real, concreto e dinâmico. (CUNHA & SOUZA, 2007, p.56,57).

Na segunda parte da prova, o professor pede ao aluno que “escolha duas questões acima e responda o que se pede”. Logo abaixo, apresenta ao aluno três orientações que são importantes no ato da produção textual, segundo o professor. Na primeira, diz que “cada questão vale 5,0 pontos”: “Por isso, tenha calma, e escolha bem as questões”. Na segunda, orienta o aluno a não se esquecer de que “as respostas terão no mínimo 15 e no máximo 30 linhas”, e, finalmente, na terceira orientação, o professor faz um lembrete ao aluno, quando diz: “não esqueça que a coesão, coerência, pontuação, ortografia e a clareza dos enunciados também são elementos da avaliação”.

# 5. RESULTADO E DISCUSSÃO

*Todo aquele que deseja seguir o caminho certo deve conhecer, desde a juventude, as formas belas, e quando bem orientado, aprende a amar somente essas formas - esse amor o levará a criar pensamentos sensatos; e logo perceberá que a beleza de uma forma relaciona-se com a beleza de outra, e que a beleza das formas é uma só.*
*(Platão)*

Ao longo de toda esta dissertação, procurou-se deixar claro que qualquer enunciado carrega consigo as marcas de seu autor. Sendo a linguagem um processo sócio-histórico, ela está impregnada das crenças e experiências do enunciador, ainda que os enunciados sejam aparentemente objetivos, científicos etc. A prova é um gênero do discurso que deixa transparecer as crenças e vivências dos professores que as elaboram. É o que Maingueneau (2005) afirma, ao se referir ao *ethos*: "[...] toda fala procede de um enunciador encarnado; mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz – a de um sujeito situado para além texto" (p. 95).

*Ethos* é um conceito que remete à retórica tradicional e pelo qual é possível revelar o enunciador por meio da enunciação. Maingueneau (2005 p. 98) lembra que Roland Barthes define a característica essencial desse *ethos*: "São os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão; são os ares que assume ao se apresentar. […] O orador enuncia uma informação e, ao mesmo tempo, diz: eu sou isto, eu não sou aquilo", segundo Maingueneau (2005 pp. 97-98). O *ethos*

está presente, portanto, em todo em qualquer enunciado, de forma explícita ou não.

Com os professores não é diferente: o enunciado das provas apresenta marcas que conferem ou não autoridade ao que é dito. Essas marcas permitem a construção de uma representação do enunciador, e essa noção de *ethos* compreende, não só a dimensão vocal, mas também características físicas e psíquicas ligadas pelas representações coletivas à personagem do enunciador. Ao fiador, cuja figura o leitor irá construir a partir de indícios textuais de diversas ordens, são atribuídos um caráter e uma corporalidade, cujo grau de precisão varia segundo o texto (MAINGUENEAU, 2005, p. 98). “Caráter” corresponde a traços psicológicos, enquanto “corporalidade” equivale a uma compleição corporal, a um tipo de vestuário e a um jeito de se movimentar no espaço social.

Para Amossy (2005), que também se debruça sobre a questão do *ethos*, esse conceito não é apenas discursivo, como em Maingueneau, mas também institucional: “Não se pode separar o ethos discursivo da posição institucional do locutor, nem dissociar totalmente a interlocução da interação social como troca simbólica” (p. 136). A essa posição institucional, a autora relaciona o que ela chama de *ethos* pré-discursivo, uma representação estereotipada que é levada em conta no momento da enunciação, podendo ser confirmado ou modificado, dependendo de como o locutor manipula seu enunciado.

A abordagem de Amossy (2005) considera que “ao trabalhar com estereótipo, isto é, com esquemas coletivos e representações sociais que pertencem à doxa, o ethos se torna sócio-histórico. Se ele escapa assim à universalidade que reivindicam certas correntes, ele não é menos fiel a uma concepção retórica da eficácia discursiva” (p. 142).

Refletindo sobre esses os resultados da pesquisa, tem-se que os professores se fiam em imagens estereotipadas de professores universitários. Considera-se que a mais arraigada seja a visão dos professores como seres dotados de todo o conhecimento e, portanto, inquestionáveis em seus pedestais. Mas, como Amossy bem observa, o *ethos* pré-discursivo pode ser confirmado ou negado. E é o que se constata através na postura que os professores deixam transparecer nos enunciados de suas provas.

## 5.1 As imagens que os professores fazem de si

Na medida em que o **professor 1** adota uma postura mais aberta, de diálogo e interação com seus alunos, conforme análise, ele vai contra o *ethos* pré-discursivo, classificado de acordo com Amossy (2005).

Assim, nos enunciados das provas desse professor percebemos que ele constrói, para si, um *ethos* uma auto-imagem de um profissional empenhado em oferecer o melhor de si para seus alunos, de maneira clara e objetiva. Ele demonstra também ser uma pessoa culta, sem ser rebuscado ou pedante, um leitor permanente, sempre pronto a encontrar novos textos literários que sirvam de apoio para seus enunciados. A escolha dos autores dos textos (Ziraldo, Ana Maria Machado, Luís Fernando Veríssimo) revela contemporaneidade, uma crítica contundente à forma como a prática de leitura é tradicionalmente considerada na escola, mesclada com certa dose de humor. Esse professor é um profissional que tem clareza em seus objetivos e que enfatiza a necessidade de clareza também por parte de seus alunos, por exemplo, quando diz “de acordo com os estudos em sala de aula”.

No enunciado da prova **3**, ele demonstra respeito pela diversidade lingüística: “O texto reproduz características de fala. Exemplifique essas características com trechos do texto”. Ele demanda raciocínio por parte dos alunos, por meio de todos os verbos que se referem a processos mentais (leia, relacione, exemplifique, diferencie, justifique etc.) e lhes dá oportunidade de expressarem suas percepções cognitivas. Mais uma característica positiva desse professor é o fato de ele se apresentar, em certo sentido, proximidade com os alunos, quando utiliza a primeira pessoa do plural na frase “podemos afirmar…”. Ele certamente considera como prática de letramento a competência individual necessária para o sucesso na formação na Escola.

Outra perspectiva de análise, segundo Cunha & Souza (2007), é a transitividade, que “[...] permite identificar as ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso e que realidade está sendo retratada” (pp. 53, 54). Dentre os três papéis da transitividade (processos, participantes e circunstâncias) que possibilitam verificar quem faz o quê, a quem e em que circunstâncias. Serão abordados, adiante, os processos que são representados pelos verbos.

Assim, observa-se que o professor **1** utiliza em seus enunciados verbos como “leia”, “escolha”, “relacione”, “diferencie”, “entendeu”, “observe”, “justifique”, que remetem a processos mentais e que exigem que o leitor exercite suas faculdades de percepção e cognição. O aluno é levado a raciocinar, colocar em prática toda uma gama de procedimentos intelectuais. Em seguida, o professor solicita que os alunos expressem aquilo que apreenderam por meio do exercício intelectual. A aprendizagem é expressa em processos materiais/verbais, isto é, do fazer, do agir e ao mesmo tempo, ligada a diferentes tipos de expressão do

conhecimento. Tais processos são representados por verbos como “exemplifique”, “responda”, “escreva”, “explicite”.

No pólo contrário, encontramos o **professor 2**, que confirma, em seus enunciados, a imagem estereotipada do professor universitário: o uso de enunciados complicados/confusos, cheios de pensamentos embutidos. A aparente falta de interesse em inovar o tipo de avaliação a que submete a seus alunos pode ser considerada como elemento desse *ethos* pré-discursivo. Exemplifica-se essa postura no enunciado da prova **6**: “Nessa atividade, minha expectativa é...”.

O **professor 2** apresenta um *ethos* mais tradicional. A interpretação do texto é feita por meio de múltipla escolha, negando ao aluno a possibilidade de se expressar. Tanto na prova **4** quanto na **6,** os nomes dos autores dos textos não são citados, negando ao aluno a possibilidade de estabelecer uma relação dialógica. Os enunciados são confusos e/ou incompletos, o que parece indicar que esse professor também não tem muita clareza em seus objetivos, ou é complexo em sua forma de enunciar. Isso pode indicar uma imagem fiadora de que o certo é usar enunciados complexos. Também apresenta um caráter um pouco autoritário, o que é demonstrado pelo uso constante do imperativo, bem como na frase “minha expectativa é que você” (prova **6**): ele não parece interessado no ponto de vista dos alunos, o que vale são suas expectativas, o seu jeito de elaborar uma prova, etc.

Do ponto de vista da transitividade, encontramos, nos enunciados do professor **2**, verbos de processo mental (“analise”, “considera”, “leia”, “relacione”, “não esqueça”, “que recupere”, “elabore”), que propõem certo grau de exercício intelectual por parte do aluno/leitor. Os resultados das análises, considerações, leituras e relações devem ser transpostos para o papel, ou seja, materializados

por meio de ações representadas pelos verbos “faça”, “expresse em um texto em prosa”, “responda”, ou seja, por meio do modo imperativo. Por um lado, pode-se inferir que tal professor propõe certo grau de interlocução com seus alunos na medida em que utiliza todos esses processos mentais e materiais. Observa-se, porém, que a variedade e riqueza dos processos – tanto mentais como materiais – é menor do que a encontrada nos enunciados de provas do professor anterior.

O **professor 3** demonstra um *ethos* intermediário entre os dois anteriores, no sentido inovação-tradição. Ele possui, por um lado, características claramente tradicionais, como mostram os resultados da prova **9**, na qual ele testa, de forma linear, os conhecimentos dos alunos a respeito de compreensão e interpretação de textos. Por outro lado, ele traz para a sala de aula grandes escritores modernos/contemporâneos, como Oswald de Andrade e Chico Buarque. De uma perspectiva menos tradicional, encontramos a exploração das diferenças entre a norma padrão e a norma popular. Os enunciados da prova **7**, que tratam do gênero provérbio, por meio do poema de Chico Buarque, constituem belo material e revelam um professor mais inovador. Embora os enunciados das questões sejam claros, fica no ar a dúvida sobre o real objetivo da prova, o que ele pretende avaliar em seus alunos? A capacidade de identificar provérbios e improvérbios? A imagem do fiador desse professor, de um docente preocupado em trazer aos alunos clássicos da literatura narrativa, reveste-se de sabedoria.  e indica a figura de como ser professor. Tal imagem é corroborada nos estudos de Maingueneau (2005).

É interessante notar que, na prova mais inovadora, o professor apresenta-se menos claro em seu objetivo geral, ao passo que a prova mais tradicional não deixa dúvidas sobre o objetivo da avaliação. É como se houvesse duas imagens

justapostas, em que o sujeito se fia: uma mais tradicional, outra mais contemporânea. A dupla imagem que fica é a de um professor que quer trabalhar no caminho da inovação, mas que em alguns momentos apóia-se em fórmulas já conhecidas. Isso evidencia uma identidade multifacetada (MOITA LOPES, 2006) anterior desse professor, em que dois pólos coexistem.

No que se refere à transitividade, detectamos os seguintes verbos que remetem a processos mentais nos enunciados desse professor **3:** “leia”, “tente localizar”, “ache” e “identifique”. Não são processos muito diversificados, ainda mais considerando que se refere ao enunciado de três provas. Mesmo assim, tais processos desembocam em processos materiais representados pelos verbos “responda”, “faz”, “mostra”, “reescreva”, “prescrita” e “preencha”, este último, o único verbo indicando um processo, na prova n° **9**, que, pela sua característica tradicional, não requer mais do que o preenchimento de parênteses para verificar a apreensão dos conceitos estudados. Curiosamente, é a única amostra de processo existencial (“há”) no *corpus* inteiro. Isso evidencia certo distanciamento entre o professor e seus alunos.

O *ethos* do **professor 4** aparece também como intermediário entre o tradicional e o inovador. Ele alterna momentos positivos, quando dialoga com os alunos, na prova **12**, e se coloca no mesmo nível dos estudantes (ao utilizar a primeira pessoa do plural, por exemplo): ”Acabamos de ler o texto “Chapeuzinho vermelho” de Rubem Alves, contado de forma diferente’[...]”. Na prova **11,** em que remete os alunos às discussões em sala de aula, e apresenta textos com autoria (“A empresa na velocidade do pensamento”, de Bill Gates, “A comunicação na Internet’, de José Manuel de Moran”), direciona os passos de seus alunos na elaboração bem-sucedida de um texto. E apresenta, também, momentos mais

tradicionais, como é o caso da prova n° **10**, em que se observa: “Transcreva do texto, os trechos em que o autor [...]”. Nessa avaliação, o professor simplesmente verifica a aprendizagem de conceitos trabalhados em sala de aula, por meio de três questões, e, em nível de compreensão, por meio de outras três questões.

Quanto à transitividade, o **professor 4** também alterna momentos em que remete seus alunos a pouquíssimos verbos de processo mental (dê o significado, produza) e materiais (transcreva) com momentos em que tais processos são mais abundantes, como é o caso da prova n° **12**, que contempla processos materiais (misture, descreva, faça) e mentais (caracterize, crie). A análise da transitividade parece seguir o mesmo caminho da questão do *ethos*, pelo menos nas provas n° **10** e n° **12**. A primeira delas é uma prova bastante tradicional e apela para apenas um processo mental e um processo material, enquanto a última, que exibe o maior número de verbos ligados aos processos mentais e materiais, é também uma prova menos tradicional, em que o professor dialoga com os alunos, dá instruções detalhadas a respeito da produção de textos. A exceção fica por conta da prova n° **11**, quando diz: “Com base nos textos estudados”..., que não é adequada aos estudos de leitura. No entanto, apresenta embreagem, demandando leitura e raciocínio, apesar de contar com apenas um verbo (produza) ligado a um processo mental. Explica-se o processo na transitividade pela natureza da prova – elaboração de um texto argumentativo.

O **professor 5** apresenta um *ethos* mais tradicional do que os dois anteriores, pelo que se pode depreender do enunciado de suas provas. Na prova **13**, por exemplo: “preencha as lacunas com o conectivo adequado”. A maior parte dos enunciados tem como objetivo verificar a compreensão do texto. Alguns são

bastante claros, outros são confusos. Em apenas dois momentos o professor dialoga com os alunos (“você alcançou do seguinte trecho)”.

Observamos que esse professor usou a transitividade verbal no sentido que Tápias-Oliveira (2006) a usa, isto é, de acordo com a visão hallidayana; isso não coincide com a linha mais contemporânea adotada pelo docente. Nesse caso, as provas basicamente avaliam o grau de compreensão dos vários textos apresentados, o que é feito por meio de verbos que remetem a processos mentais (ressalte, pensa, justifique, leia, produza, concorda) e materiais (restabeleça, preencha, responda, faça, comente, confirme, disserte, argumente). Sob esse aspecto, o professor solicita uma série de exercícios intelectuais e a transposição para o papel dos resultados desses exercícios sob formas variadas. Na prova **14,** faz uma série de questionamentos sem sentidos e sem objetivos claros, e fala supostamente de alguns assuntos estudados em sala de aula. Ao contrário do que se poderia esperar, o resultado é pobre, e, na maioria das vezes, confuso, com exceção da última prova **15,** que á bastante clara, porém igualmente tradicional. A ordem, em português, expressa-se fundamentalmente pelo modo imperativo, essencial forma verbal de expressão na modalidade deôntica. O verbo, no modo imperativo, como diz Albert (2007, p. 72), mostra-se, nesse sentido, como a forma mais intensa de ordem, como o exemplo do professor: “Faça uma reflexão”. Nesse caso, o professor denega, ou seja, dá uma ordem com enunciado falado ou escrito. Além disso, o que é dito, dependendo da entonação, faz o leitor construir uma representação do corpo desse enunciado. A partir desse enunciado, começa a nascer a imagem do fiador do que foi incorporado pelo leitor (MAINGUENEAU, 2005, p. 97).

Os objetivos do **professor 6** não estavam explícitos. Os enunciados da prova n° **16**, por exemplo, não foram compreendidos, uma vez que as questões testam a criatividade dos alunos e até mesmo pontos de vista morais, e não a compreensão de textos ou o uso da linguagem. Na última prova os enunciados não são confusos, mas o objetivo não está bem definido. Nessas mesmas duas provas, **16** e **18**, o professor vai de uma atitude autoritária ("faça o que se pede") a uma postura muito mais aberta, referindo-se aos alunos várias vezes, nos enunciados das questões, e dando-lhes a oportunidade de escolher as duas questões que preferem responder. Ainda nessa última prova **18**, ele oferece parâmetros que facilitam a vida do aluno, tais como o tamanho das respostas e os elementos que devem estar presentes nas respostas (coesão, coerência, pontuação, ortografia e o tema em estudo). A prova n° **17** fica no meio termo: nem autoritária, nem especialmente aberta. O enunciado é simples, e explora uma questão semântica interessante: a multiplicidade de significados das palavras, a polissemia.

O professor faz uso da transitividade verbal por meio de verbos que remetem a processos mentais (leia, estabeleça a diferença, estudou, entende, justifique, lembre, conceitue, não esqueça, escolha, relacionou) e materiais, no sentido de provocar uma ação de produção escrita (faça o que se pede, crie, tente criar, construa, traçar, responda). Ele requer uma variedade de processos intelectuais, bem como formas variadas de expressão do produto intelectual, mas não esclarece seus objetivos; portanto, trata-se de uma prova que não faz sentido ao aluno, logo sem relevância para sua formação letrada. Isso mostra que, segundo Hamilton (2001, p. 1), esse professor mão contribuiu para formação do aluno, negando-lhe a oportunidade de se apoderar do conhecimento, e, assim,

ancorá-lo em outras práticas. Isso pôde ser observado no caso de outros professores, que buscaram a diversidade de exercícios mentais e de sua expressão escrita para progressão dos alunos em suas práticas de letramento. Portanto, tudo que se diz e se escreve nos valoriza e nos faz eficientes; então, o ethos "[...] não é somente uma postura que manifesta o pertencimento a um grupo dominante, mas há uma imagem de si construída no discurso que influencia opiniões e atitudes". A imagem de si é construída no próprio enunciado, chamado de ethos pré-discursivo ou ethos propriamente dito (AMOSSY, 2005, p. 142).

Os demais professores encontram-se em posições intermediárias, ou seja, às vezes confirmam, outras vezes rejeitam os estereótipos, visto que se alternam entre diálogos/interações com seus alunos e posturas mais autoritárias.

Além do *ethos*, dois aspectos que podem ser analisados de acordo com Maingueneau (2005) são o plano embreado e o uso dos pronomes.

Por embreagem enunciativa entende-se "[...] o conjunto das operações pelas quais um enunciado se ancora na sua situação de enunciação, e embreantes, os elementos que no enunciado marcam essa embreagem" (MAINGUENEAU, 2005, p. 108). Os embreantes distinguem-se de outros tipos de signos lingüísticos pela maneira como permitem ao co-enunciador identificar seus referentes. Segundo Maingueneau, "Um embreante tem um significado estável, mas caracteriza-se pelo fato de que seu referente é identificado em relação ao ambiente espaço-temporal de cada enunciação particular onde ele se encontra" (2005, p. 110).

Podem ser pronomes pessoais, pronomes possessivos (embreantes de pessoas), assim como tempos verbais, ou palavras e grupos de palavras com valor temporal, como ontem, amanhã, hoje, há dois dias, dentro de um ano, etc.,

que têm como ponto de referência o momento de sua enunciação (embreantes temporais). Ou, ainda, “aqui”, “lá”, “isso”, ou grupos nominais que associam este/esse a um substantivo portador de significado independentemente da situação da enunciação (embreantes espaciais) (*Idem*, p. 108).

Os embreantes distinguem-se de outros tipos de signos lingüísticos pela maneira como permitem ao co-enunciador identificar seus referentes. Maingueneau diz que “Um embreante tem um significado estável, mas caracteriza-se pelo fato de que seu referente é identificado em relação ao ambiente espaço-temporal de cada enunciação particular onde ele se encontra” (2005, p. 110).

Dentre as 18 provas analisadas, encontramos embreagem em apenas cinco delas, elaboradas por três diferentes professores. São elas: **prova 1** (“Com base nas leituras e discussões feitas em sala de aula (…)”, **prova 2** (“De acordo com os estudos em sala de aula…)”, e **prova 3** (“escreva um texto dissertativo fazendo considerações acerca da linguagem oral e da escrita estudada em sala de aula. Para você lembrar os assuntos são…”) - **todas do professor 1**; **prova 5, do professor 2** (“com base nas leituras e discussões em sala de aula sobre a importância do ato de ler, relacione…)”, e **prova 11, do professor 4** (“com base nos textos estudados, discussões durante as aulas …)”.

Todos os casos de embreagem fazem referência a estudos, discussões, leituras, considerações feitos em sala de aula, o contexto privilegiado das enunciações realizadas ao longo do curso. Esses professores realmente buscam ancorar sua imagem no que é ser professor, e isso é demonstrado ao longo das provas dos professores: P1: prova 1, 2 e 3; P2: prova 5; e do P4, prova 11. Constituem imagens de professores que se preocupam, não com a aprendizagem

dos alunos, mas com a busca do conhecimento para si mesmo, ato demonstrado nas escolhas textuais. Quanto à utilização da primeira pessoa do plural em um enunciado qualquer, isso pode significar, ou a expansão do eu, como revela Maingueneau, “[...] para além da pessoa escrita, e ao mesmo tempo aumentado e com contornos vagos” (2005, p. 127), ou a inclusão do leitor, ou seja, a integração de um elemento externo ao autor do enunciado. Nesse caso, incluem-se os seguintes enunciados: **prova 2 do professor 1** (No texto acima, podemos...), **prova 3 do professor 4** (Acabamos de ler...). Ao integrar o leitor, no caso o aluno, o professor parece criar um vínculo, ou estabelecer uma relação na qual professor e aluno são capazes de realizar as mesmas ações. Essa escolha parece conferir empoderamento para o aluno, que se sente capaz, pronto para enfrentar os desafios da aprendizagem.

Podemos dizer que existe dialogia entre os seis docentes analisados e seus alunos. A citação do nome dos autores é um fator importante no estabelecimento dessa relação dialógica entre aluno e autor, pois possibilita ao aluno saber com quem “está falando”, ponto de partida para conhecer os pontos de vista do autor, o contexto em que escreve sua postura ideológica etc.

Nesse sentido, os professores 1 e 4 são dois excelentes exemplos. A autoria de todos os textos inseridos nessas seis provas está devidamente identificada, permitindo que o aluno vá além do texto em si e busque, nos aspectos que cercam o autor, um horizonte mais amplo para se relacionar com os fragmentos apresentados e compreendê-los em toda sua inteireza. O mesmo pode-se dizer do professor 3. Apesar de seu caráter mais tradicional, em alguns aspectos da avaliação, ele não deixa sem autoria nenhum dos textos que utiliza em sua prova, embora nem sempre identifique de que livro, jornal ou revista foi

retirado o trecho apresentado na prova. Isso seria melhor ainda do que apenas apresentar a autoria, pois representaria mais informações a respeito do contexto com o qual o aluno está se relacionando.

Sendo o enunciado uma construção histórico-social, na perspectiva bakhtiniana como gênero discursivo, é importante adequar esse estudo aos alunos, que mediarão às práticas de leitura e escrita nos diversos contextos. Esse procedimento favoreceria esses alunos, em suas práticas de letramento.

Se, como afirma o pensador russo, todo enunciado faz parte de uma rede na qual se incluem oposições, concordâncias, subentendidos etc., pode-se dizer que a maioria dos professores retratados nesta dissertação encontra-se dividida entre os enunciados tradicionais, rígidos, que ouviram ao longo de sua formação, e os enunciados mais recentes, propostos, por exemplo, pelos PCN.

Pelo que foi exposto ao longo desta discussão dos resultados, pode-se deduzir, ainda, que há duas posturas diametralmente opostas, no que diz respeito às concepções de letramento subjacentes aos enunciados. De um lado, há professores que pendem mais para o letramento autônomo, que privilegia a escrita sobre a oralidade, que desvincula o texto de qualquer contexto histórico-social (em alguns dos textos, eles não situam o aluno em relação aos autores), sendo a interpretação um processo estritamente racional que depende apenas da coerência interna do texto. Os professores 2 e 5 são exemplos dessa prática letrada, pois suas provas visam avaliar apenas a compreensão dos textos apresentados, com uso do imperativo e pouca dialogia. Do lado oposto, por exemplo, o professor 1, que parece ter influência do modelo ideológico de letramento, que defende o ponto de vista de que a ideologia permeia todo e qualquer discurso. Em seus textos, a autoria é sempre identificada. Ele dialoga

com os alunos e coloca-se em cena, assume um ponto de vista determinado, ao utilizar a primeira pessoa do plural, ancora os enunciados de sua prova nas experiências compartilhadas com os alunos.

Os demais professores encontram-se no meio termo: em alguns momentos, adotam uma postura mais calcada nas práticas de letramento autônomo; em outros, uma adotam uma postura mais ideológica, ao trazer para a sala de aula elementos como os ditos populares na letra de Chico Buarque, ou a valorização de um tipo de sabedoria popular, ou, ainda, o uso do poema de Oswald Andrade, como é o caso do professor 3.

Por outro lado, eles elaboram provas de interpretação de texto totalmente lineares, e tudo o que o aluno tem que fazer é completar alguns parênteses com números. Nesse caso, tem-se um exemplo de prática autônoma de letramento. Esse também é o caso do professor 4, em que há a concepção ideológica ao contextualizar as discussões em sala de aula lado a lado com a concepção autônoma, numa prova tradicional de compreensão do texto. Já o professor 6 demonstra alguma inclinação pelo letramento ideológico, ao trazer para a sala de aula narrativas clássicas do cancioneiro popular.

# 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este tem sido um longo caminho – compreender de que modo os responsáveis pela formação das novas gerações de professores enfrentam os novos desafios das propostas atuais, bem como dos documentos oficiais que advogam um novo olhar sobre o ensino da língua materna. Trata-se de um olhar mais inclusivo, mais abrangente, um olhar que não discrimine os modos de falar não prescritos pela gramática normativa. Ao mesmo tempo, deve proporcionar a todos os alunos a possibilidade de conhecer e praticar a norma aceita socialmente, para que isso não seja mais uma barreira para o avanço intelectual daqueles oriundos de classes sociais menos favorecidas.

Respondendo ao objetivo e às perguntas de pesquisa, tem-se, pôde-se observar, pela análise lingüística dos enunciados, que há práticas tradicionais bastante arraigadas, como é o caso dos testes que meramente avaliam leitura e compreensão de textos. Praticamente, muitas questões de prova que eram aplicadas há cinco décadas continuam sendo aplicadas nos dias de hoje, a jovens que serão, nesse caso, futuros professores. A prática desse tipo de letramento no Curso Superior é indicador de uma possibilidade de perpetuação do letramento autônomo em gerações futuras.

Essa realidade é bastante inquietante, pois, conforme se demonstrou neste trabalho, letramento é muito mais do que alfabetização, e tem início em casa, com práticas como a leitura de pequenas histórias para as crianças, na hora de dormir, ou o hábito de deixar bilhetes para os outros membros da família, ou, ainda, ler o jornal diariamente.

Assim, interagindo com eventos letrados em seu meio social, a criança construirá hipóteses sobre uso da escrita, a partir de seus conhecimentos em

relação a sua linguagem oral. Essas relações familiares são mais significativas em situações cotidianas, no uso da escrita funcional, o que permite à criança encarar esse objeto (a escrita) como algo naturalmente acessível e possível de compreensão e uso.

Ao chegar à escola, essa criança terá desenvolvidas suas habilidades de expressar-se oralmente, compreenderá que os códigos constituem o texto escrito. Provavelmente, compreenderá também sua função social, o que facilitará sua integração na sociedade. No entanto, a escola, única instituição que sistematiza o conhecimento, considera como único e necessário o conhecimento por ela instituído, desprezando o que foge ao seu controle; com isso, perde a oportunidade de promover o sentido que a escrita exerce na sociedade.

O aprendizado da norma culta da língua e seu uso em diferentes situações e contextos serão as questões que farão parte do processo de aquisição da língua escrita, a qual é cobrada constantemente pela escola e pela sociedade, que desejam inserir, em seus meios, indivíduos que dominem e saibam usar a língua em quaisquer situações.

Assim, ao utilizar essa modalidade escrita, seguindo a visão discursiva para aprendizagem na escola, os alunos apoderar-se-ão das práticas de letramento que serão constitutivas de identidade e de pessoalidade. Essas formas de enunciar por meio da escrita estão associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca do modelo de comportamento e dos papéis a desempenhar.

Dessa forma, há necessidade de repensar a formação do professor hoje e de redimensionar a compreensão das práticas de letramento, que se definem como propícias à formação desses futuros profissionais. De acordo com os

avanços dos estudos sobre o tema, Kleiman (1995) define essa concepção de letramento “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistemas simbólicos e como tecnologia, e contextos específicos, para objetivos específicos”.

É nesse contexto que se acredita que o estudo dos enunciados das provas do curso de Pedagogia analisados constitui uma boa amostra do que se acaba de afirmar. Isso porque tais enunciados apontam para uma variedade de situações, desde os professores, que se fiam em *ethé* mais tradicionais, que repetem exercícios de leitura e compreensão da mesma forma que aprenderam décadas atrás, até os professores que possuem como fiadora uma imagem mais atualizada, em sintonia com as novas perspectivas de ensino da língua materna, e passam (conforme a maioria dos enunciados observados) por professores que possuem *ethé* aparentemente opostos entre si — um sendo fruto de práticas mais antigas, de letramento de modelo autônomo, e outro, fruto de práticas mais recentes, oriundas do modelo ideológico de letramento — convivendo, ao mesmo tempo enfrentando dúvidas e inseguranças, ousando avançar, recuando, desafiando as práticas estabelecidas. Esse conflito de imagens nada mais é que um processo salutar de mudança: são professores em crescimento profissional, em educação continuada em sua prática educativa.

Há necessidade de reafirmar que tudo está inter-relacionado: a concepção de letramento apoiando-se numa determinada visão de leitura, que por sua vez depende de uma concepção de língua e linguagem. Não há mais espaço para deixar de considerar a língua como uma entidade viva, em constante transformação, um produto sociocultural; não há mais tempo a perder em não considerando a leitura como um ato dialógico, uma interação entre autor, leitor e

texto; não há mais energia para desperdiçar, não considerando o letramento como uma prática ideológica, necessária à formação do aluno.

As pesquisas recentes e os documentos oficiais apontam nesse sentido. Agora é preciso discutir sobre essa vontade de mudar e continuar a proporcionar aos alunos ações concretas mais adequadas ao perfil, à imagem que gostaríamos que os futuros professores tivessem.

O resultado poderá ser a verdadeira revolução silenciosa pregada pelos PCN, para que mesmo os filhos das classes sociais menos favorecidas possam desfrutar do prazer de ler, não apenas livros, mas principalmente o mundo. Ler para compreendê-lo e poder atuar sobre ele, ativa e conscientemente, um agente que cria e transforma, e não apenas um agente passivo, que copia, repete, memoriza, enfim, que executa ações que não lhe fazem sentido, pois não estão vinculadas à vida e à língua como uma entidade viva.

# REFERÊNCIAS

ALBERT, Silva Augusta de Barros. *Interação pela Avaliação de produção escrita: ordem ou diálogo?* Estudos lingüísticos - PUC. São Paulo: 2008, pp.65-74.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Lingüística Aplicada, Aplicação de Lingüística e Ensino de Línguas.* In: Anais do III Seminário Integrado de Línguas e Literatura. Porto Alegre: PUC-RS & Centro YAZIGI de Educação e Cultura, 1987.

_____, *Maneiras de compreender Lingüística Aplicada*. In: Revista Letras, vol. 02. Santa Maria Editora da UFSM, 1991.

_____, *Lingüística Aplicada, Ensino de línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.

AMOSSY, Ruth. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso- a construção do ethos.* São Paulo: Contexto, 2005.

ANDRÉ, M. E.D.A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: *praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language.* Cambridge, USA: Blackwell Publishers, 1994.

BLOOR, T; BLOOR, M. *The functional analysis of English: a hallidayan approach*. London: Edward Arnold, 1995.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da & SOUZA, Maria Medianeira de. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, Merlin C. *Handbook of research on teaching*. London: Collier Macmillan Publishers, 1986, p. 119-161.

FONSECA, Sônia Maria Duque da. *Aspectos metodológicos da caracterização do gênero discursivo*: *questões dissertativas de provas*. Artigo. Intercâmbio. São Paulo, vol. XIII, 2004.

HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold Publishers, 1994.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary, Roz (Orgs.). *Situated literacies*. London: Routtledge, 2000, p. 16-33.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação Mito e Desafio: uma perspectiva construtiva.* Porto alegre: 35. Ed. Revista. Mediação editora, 2005.

LOPES-ROSSI, Maria A. Garcia. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos* (Org.). Cabral editora - livraria Universitária, 2002.

_____, *Leitura e produção de gêneros discursivos segundo livros didáticos: uma proposta ainda muito limitada.* 2003. Comunicação apresentada no I Simpósio de Lingüística Contraceva e Gêneros Textuais - SILIC & GET. 2003a. Londrina-PR: Comunicação. Não publicada.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática, 2003.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor*: *aspectos cognitivos da leitura.* Campinas: Pontes, 2004.

_____, *Leitura*: *ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

_____, Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no Ensino Médio. In: BUZAN, C. & MENDOÇA, M. (Orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola, 2006a.

_____, *Professores e agentes de letramento*: *identidade e posicionamento social.* Filologia e língua portuguesa. v. 8, 2006b.

_____*,* Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: ROSING, Tânia M.K. & BECKER, Paulo (Orgs.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UFP, 2002a.

_____, Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In* KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____, *Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula. SCRIPTA*. Vol. 5, nº 10, jul/dez 2002b.

_____, Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho. *In*: KLEIMAN, A. B.(Org.). *A Formação do professor*. *Perspectiva da Lingüística Aplicada*. 1.ed. Campina: Mercado de Letras, 2001, v.1, p.39-68.

_____*, Programas de Desenvolvimento e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento para a Educação de jovens e adultos, Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP, 27: 02 jul-dez, 2001, PP.267-281.

_____, Ação e Mudança em Sala de Aula. Uma pesquisa sobre o Letramento e Interação. In: ROJO, Roxane (Org.). *Letramento e Alfabetização*. *Perspectivas Lingüísticas*. 1. ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998, v.1, p.267-302.

KOCH, Ingedore. G. Villaça./TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender*: *os sentidos dos textos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M.C.C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2005.

MEURER, J. L. *Aspectos do comportamento sociológico do ensino da linguagem*. Intercâmbio, PUC-São Paulo: v.VIII, 1999, pp.129-131.

_____, *O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais*. Ilha do desterro, Florianópolis: v. 1. n. 38, 2000, pp.155-171.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova um momento privilegiado*: *não um acerto de contas*. 3. ed. Rio de janeiro: DP&A, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Identidades Fragmentadas*: *construção discursiva de raça, gêneros, sexualidade em sala de aula.* São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____, *Oficina de Lingüística Aplicada*. 4. ed. Mercado de Letras, São Paulo: 2002, pp.17-25.

_____, *Oficina de Lingüística Aplicada.* Campinas. Mercado de Letras, 1996.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como ‘um outro modo de falar. *In*: KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento*: *uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ROMERO, Tânia. R. S. *Gramática e Construção de Significados.* Revista Claritas, v. 10, no. 1, PUC-São Paulo: 2004.

_____, *A interação Coordenador e Professor*: *Um Processo Colaborativo?* Tese de Doutorado. PUC- São Paulo: 1998.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. *In*: KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento*: *uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SOUZA, Geraldo Tadeu. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Velochino/Medvedv.* São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. *Construção identitária profissional: prática diarista e formação do professor no Ensino Superior.* Texto apresentado no II Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade, Rio de Janeiro, 2006.

_____, *Construção Identitária profissional no Ensino Superior: práticas diarista e formação do professor.* 211f. Tese (doutorado) Programa de Pós-graduacão em Lingüística Aplicada, Unicamp, Campinas: 2006.

TEIS, Denize Terezinha & TEIS, Mirtes Aparecida. *A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa.* Disponível em < http:// www. Bocc.ubi.pt/ pág/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>. Acesso em 29/05/08.

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

# ANEXOS

| | |
|---|---|
| **ANEXO A** | Cópia do termo de consentimento assinados pelos professores |
| **ANEXO B** | Cópia da aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté |

**ANEXO A**

**Termo de Consentimento**

Fragmentos retirados da Pesquisa de Mestrado da Professora Maria de Fátima Ribeiro da Rocha, que foi submetida à apreciação da banca de avaliação da UNITAU:

O objetivo da pesquisa é analisar as questões discursivas de provas elaboradas pelos professores, procurando indagar em que medida a formação do professor, suas crenças e seus letramentos incentivam o aluno a superar suas limitações em relação ao ensino de leitura e escrita.

Nossas perguntas de pesquisa são:

- Que trajetória esse professor percorreu para chegar à docência em nível superior?
- Qual imagem ele constrói de si?
- Será que as possíveis lacunas, em sua formação, têm reflexos na sua prática didática?

**Termo de Consentimento**

Eu,_____RG nº_____

Professora de Língua Portuguesa de graduação em Formação de Professor, do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Pará – IDEPA, sabendo dos objetivos de pesquisa da professora Maria de Fátima Ribeiro da Rocha, autorizo-a a utilizar, em sua Dissertação de Mestrado, os dados por mim produzidos nas avaliações (provas) no ano de 2006, para análise lingüística, discursiva e pedagógica desse conteúdo. Tenho a garantia de que esses dados serão expostos, mantendo-se sigilo absoluto de minha identidade. Para tanto, preencho os dados abaixo e assino, concordando com o exposto acima.

Endereço:_____nº_____

Bairro:_____Cidade:_____

CEP:_____Telefone:_____e-mail: _____

Belém - PA, _____ de 2007.

_____

Assinatura da Professora

**ANEXO B**

UNITAU

PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cepunitau@unitau.br

# DECLARAÇÃO Nº 0422/07

**Protocolo CEP/UNITAU nº 0373/07** (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

**Projeto de Pesquisa:** *Professores e suas provas: Imagens e crenças e letramento na formação de professor*

**Pesquisador(a) Responsável:** Maria de Fatima Ribeiro da Rocha

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **03/10/2007,** e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **aprovado,** após atendimento às pendências.

Taubaté, 06 de novembro de 2007

**Prof. Robison Baroni**
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

# Livros Grátis

( http://www.livrosgratis.com.br )

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo