



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

HISTÓRICO DE LETRAMENTO E PRÁTICAS LETRADAS
EM REDAÇÕES DE VESTIBULAR

Elizabeth Maria da Silva

Campina Grande, fevereiro de 2009.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Elizabeth Maria da Silva

HISTÓRICO DE LETRAMENTO E PRÁTICAS LETRADAS EM REDAÇÕES DE VESTIBULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado), no Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do grau de Mestre, na área de concentração “Ensino-aprendizagem de Língua e Literatura”.

Orientadora: Prof^a Dra Denise Lino de Araújo

Campina Grande, fevereiro de 2009.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S586h

2009 Silva, Elizabeth Maria da.

Histórico de letramento e práticas letradas em redações de vestibular / Elizabeth Maria da Silva. – Campina Grande, 2009.

171 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Referências.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Lino de Araújo.

1. Histórico de Letramento. 2. Práticas Letradas. 3. Redação de Vestibular. I. Título.

CDU – 81'33(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Profa Dra Denise Lino de Araújo – UFCG
(Orientadora)

Profa Dra Williany Miranda da Silva - UFCG
(Membro Interno)

Profa Dra Elizabeth Marcuschi
(Membro Externo)

A meu irmãozinho
mais lindo, Sidnei
Aprígio, e a minha
incomparável mãe,
Izabel Maria,
pessoas mais
importantes da minha
vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu eterno guia espiritual.

Ao Presidente da Comissão de Processos Vestibulares, Marcos Gama, que autorizou a coleta de dados, e ao funcionário Expedito Silva, que facilitou meu contato com as redações de vestibular, bem como com as fichas de inscrição dos vestibulandos.

Aos candidatos que se disponibilizaram a participar da pesquisa, os quais, através de seus históricos de letramento, ajudaram-me a produzir esta dissertação.

Aos funcionários do LAELL, Adalberto, Paulo, Ticiane e Zélia, que sempre se mostraram prestativos nos momentos em que ia à procura de livros.

À Prof^a Denise Lino, a quem me faltam as palavras para descrever a sua magnitude enquanto pessoa, professora, pesquisadora e orientadora.

À Prof^a Williany Silva, pelas pertinentes e relevantes sugestões, desde o início deste trabalho até a sua Qualificação.

Às colegas do mestrado, em especial, a Andrea Vasconcelos, Andréia Lima, Clarissa Costa, Cristiane Nascimento, Fabyana Muniz, Keith Glauk e Rebeca Ribeiro, pelas trocas de experiência sejam acadêmicas sejam pessoais.

Às garotas supermidiáticas e à prof^a Karine Viana, que acompanharam toda a minha jornada acadêmica e estimularam minha produção científica.

A todos amigos que torceram pela realização deste sonho, Carolina Nicácia, Emanuella Brito, Gracilene Macedo e Larissa Araújo.

RESUMO

Com o avanço das tecnologias e o desenvolvimento da sociedade, a disseminação do multiletramento tem crescido cada vez mais. Considerando o vestibular um exame que tende a gerar um efeito retroativo nos seus participantes e cada candidato que se submete a tal exame tem um histórico de letramento (HL) particular, procurou-se, na presente pesquisa, atingir três objetivos: (1) averiguar as práticas letradas requeridas pelas provas de redação aplicadas nos vestibulares regular e especial da UFCG 2007; (2) investigar o HL dos candidatos que atenderam e dos que não atenderam às práticas letradas requeridas pelas provas de redação focalizadas; (3) analisar as associações entre a mobilização de práticas letradas nas redações e o HL dos candidatos. Trata-se de uma pesquisa descritivo-interpretativa de cunho qualitativo cujo *corpus* foi constituído por quatro conjuntos de dados, a saber: (1) provas de redação aplicadas nos vestibulares citados; (2) amostragem das redações produzidas nestes vestibulares; (3) questionário sócio-econômico-cultural respondido pelos candidatos e (4) entrevista semi-estruturada realizada com os mesmos. Para tal, foi utilizado o procedimento de triangulação de dados, por meio do qual foram trianguladas informações advindas do *corpus* referido. Os dados, analisados com base nos estudos contemporâneos sobre letramento (cf. BARTON & HAMILTON, 2000; GEE, 2000; MEY, 2001; BAZERMAN, 2007), sinalizam, de um lado, a presença de multiletramento nas provas e, por outro lado, indicam que o HL dos candidatos parece ser fator decisivo para a mobilização de práticas letradas na redação. Os candidatos que demonstraram as práticas exigidas no vestibular provavelmente tinham familiaridade com eventos de letramento cujas práticas eram semelhantes às exigidas no evento escolhido no exame, já aqueles que as não atenderam de modo adequado parece que tinham mais experiência com o letramento escolar. Assim, os resultados levam-nos a concluir que práticas escolares parecem não ser suficientes para que os vestibulandos demonstrem as práticas multiletradas exigidas nas provas, uma vez que letramentos como o midiático e o literário também estão subjacentes a este evento. Estes resultados evidenciam, portanto, a influência do HL dos candidatos na escrita da redação do vestibular, confirmando o cerne dos estudos contemporâneos de letramento – a história de vida do sujeito é um dos elementos que interferem na mobilização de práticas letradas de um evento para outro.

ABSTRACT

With the advancement of technologies and the development of society, the diffusion of multiliteracy has increased considerably. Taking into consideration that the college entrance examination tends to generate a retroactive effect in its participants, and that each candidate who takes the exam has a particular literacy history (LH), we attempted through this research to reach three objectives: (1) to check the literacy practices required by the composition test applied at the regular and special college entrance exams for the Federal University of Campina Grande, in the year 2007; (2) to investigate the LH of those candidates who were successful and those who were not successful with the literacy practices required by the composition tests; (3) to analyse the relationship between the mobilization of literacy practices both in the compositions and in the candidates' LH. This research is descriptive-interpretative, of qualitative nature, whose corpus was composed of four data sets, namely: (1) composition tests applied at the regular and special college entrance exams, held at the Federal University of Campina Grande in 2007; (2) samples of compositions produced during these exams; (3) a socio-economic and cultural questionnaire answered by the candidates, and (4) an semi-structured interview done with them. With this in mind, we used a procedure called data triangulation, by means of which we triangled the information from the *corpus*. The data, analysed on the basis of present-day studies on literacy (cf. BARTON 7 HAMILTON, 2000; GEE, 2000; MEY, 2001; BAZERMAN, 2007), show the presence of multiliteracy in the tests, and also indicate that the candidates' LH seems to be a decisive factor for the mobilization of literacy practices in the writing of compositions. The candidates who demonstrated the practices required by the college entrance examination were probably familiar with literacy events whose practices were similar to those required by the event present in the exam paper, whereas those who did not perform them well may have had more experience with school literacy. Thus, the results have shown that school practices appear to be insufficient for the candidates to demonstrate the multiliterate practices required by the exam, since literacies such as the mediatic and literary ones also underlie this event. Therefore, these results show the influence of the candidates' LH on the composition writing exam, confirming the very core of present-day studies on literacy - a subject's life history is one of the elements which interfere in the mobilization of literate practices from one event to another.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
Capítulo 1: Letramento um fenômeno plural.....	08
1.1 Abordagens de letramento.....	08
1.1.1 Primeiros estudos sobre o letramento: abordagens autônoma e ideológica.....	10
1.1.2 Estudos contemporâneos de letramento: abordagens crítica, sócio-pragmática e sócio-retórica.....	15
1.1.2.1 Crítica.....	17
1.1.2.2 Sócio-pragmática.....	25
1.1.2.3 Sócio-retórica.....	32
1.3. Elementos constitutivos do letramento.....	38
1.3.1 Agência.....	39
1.3.2 Evento.....	41
1.3.3 Práticas	46
Capítulo 2: Metodologia da pesquisa.....	51
2.1 Tipo de pesquisa.....	51
2.2 <i>Corpus</i> da pesquisa.....	53
2.3 Coleta de dados: período, procedimentos e instrumentos.....	54
2.3.1 Provas de redação aplicadas pela UFCG em 2007.....	54
2.3.2 Redações produzidas pelos candidatos.....	56
2.3.3 Questionário sócio-econômico e cultural.....	57
2.3.4 Entrevistas com os candidatos.....	58

2.4 Histórico de letramento (HL).....	63
2.4.1 Perfil sócio-econômico e cultural.....	63
2.4.2 Experiência dos candidatos com letramentos.....	71
Capítulo 3: Jogos enunciativos e HL	82
3.1 Práticas letradas requeridas nas provas de redação.....	82
3.2 Práticas demonstradas pelos candidatos correlacionadas com o HL.....	93
3.2.1 Participação no jogo enunciativo da prova, indícios do multiletramento	93
3.2.1.1 Memórias, letramento literário e familiar.....	94
3.2.1.2 Palestras, letramento familiar e midiático.....	104
3.2.1.3 Resenhas, letramento escolar e midiático.....	112
Síntese I.....	119
3.2.2 Participação no jogo enunciativo escolar, indícios do letramento escolar.....	120
3.2.2.1 Relatos escolares.....	121
3.2.2.2 Dissertações escolares.....	132
Conclusões.....	149
Referências bibliográficas.....	153
Anexos.....	162
Apêndices.....	167

INTRODUÇÃO

Em conversas informais com nossos alunos e colegas de trabalho, temos percebido que a redação de vestibular parece ser uma das preocupações da maioria de professores e alunos que faz parte da terceira série do ensino médio ou de cursinhos pré-vestibular. Um dos principais motivos que justificam tal preocupação é o fato de que a prova de redação¹ é eliminatória nos processos seletivos, conforme o artigo 1º da Portaria N° 94/2001 estabelecida pelo Ministério de Educação e Cultura:

todos os Processos Seletivos para ingresso nas Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema Federal de Ensino Superior incluirão necessariamente uma prova de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório, segundo normas explicitadas no edital de convocação do processo seletivo.

Na literatura sobre escrita, há vários estudos referentes à redação de vestibular. Temos, por exemplo, trabalhos voltados para a observação de “acertos” e “erros” quanto ao uso da variedade padrão da língua portuguesa (cf. FERREIRA, 1979; GUALBERTO, 1979), pesquisas referentes à textualidade das redações (cf. LEMOS, 1977; PÉCORÁ, 1986; ROCCO, 1981; COSTA VAL, 1999; LIMBERT, 2006), bem como estudos voltados para a caracterização da redação de vestibular como um gênero textual (cf. PILAR, 2001; PAVANI & KÖCHE, 2006; ZANUTTO & OLIVEIRA, 2004; HILA, 2007). Além desses trabalhos, há alguns tematizando os critérios de correção de redação a exemplo do realizado por Therezo (2002).

¹ Nos vestibulares do Brasil, a redação ora é denominada de questão de redação, ora de prova de redação. Optamos por esta segunda nomenclatura pelo fato de ser a denominação mais recorrente nos exames e a utilizada na portaria do MEC N° 94/2001.

Em todas as provas de redação focalizadas pelos pesquisadores referidos, há um ponto em comum, é exigida a produção de dissertações escolares. A solicitação da escrita deste gênero é, de fato, recorrente nas provas de redação da maioria dos vestibulares realizados nos estados do Brasil (cf. UFAC, UFAL, UFRJ, UFSC, UFSP, entre outros), com exceção das provas aplicadas por algumas instituições tais como UFRN, UNB, UEPB, UFCG² e UFPB, nas quais vem sendo exigida a produção de gêneros textuais diversos.

Tendo em vista o novo direcionamento que foi dado à prova de redação, em alguns vestibulares, especialmente no da UFCG, (artigo de opinião e relato de experiência, UFCG 2005; depoimento e carta denúncia, UFCG 2006; carta protesto e memorial, UFCG 2007), produzimos alguns trabalhos (cf. SILVA, ROCHA & LINO DE ARAÚJO, 2006; SILVA & LINO DE ARAÚJO 2006a, 2006b, 2006c, 2005; 2005a) com o objetivo de averiguar quais as práticas letradas requeridas pelas provas de redação aplicadas pela Comissão de Processos Vestibulares (COMPROV) nos anos de 2005, 2006 e 2007 e quais as práticas efetivamente demonstradas pelos candidatos. Estes trabalhos originaram-se do desenvolvimento de uma pesquisa intitulada *Práticas letradas na prova de redação da Universidade Federal de Campina Grande*³.

Os resultados desses estudos revelaram que as provas de redação aplicadas pela UFCG exigiam dos candidatos, pelo menos, quatro práticas letradas, a saber: respeito às seqüências composicionais e às condições de produção do gênero textual escolhido,

² O vestibular aplicado por esta instituição é relativamente recente, já que a UFCG desmembrou-se da Universidade Federal da Paraíba em 2002. Desde o primeiro ano da realização do seu processo seletivo, a prova de redação é pautada na solicitação da escrita de gêneros textuais.

³ Esta pesquisa, integrada ao Projeto de Pesquisa "Avaliação das provas do vestibular da UFCG: avaliação, influências e discursos", foi desenvolvida pela bolsista Elizabeth Maria da Silva juntamente com a colaboradora Carolina N. O. da Rocha (PIBIC-CNPq/UFCG) no período compreendido entre 2004 e 2005, sob a orientação da Professora Dra Denise Lino de Araújo.

adequação do texto ao tema indicado e uso do registro escrito formal da língua portuguesa. A amostragem analisada, 10% do total de redações produzidas nos vestibulares, revelou que boa parte dos vestibulandos, diante de uma mesma proposta textual, demonstrou práticas não letradas quanto à prova, produzindo outros gêneros, que não os solicitados, e/ou abordando outros temas, os quais não haviam sido indicados na prova; pouquíssimos foram os vestibulandos que atenderam às práticas requeridas pela prova de redação.

Tais resultados suscitaram reflexão quanto ao fato de que o HL dos candidatos teria os influenciado na escrita da redação. Estamos entendendo o HL como sendo uma categoria que reúne informações provenientes tanto do perfil sócio-econômico e cultural dos candidatos quanto da história de vida deles, da experiência que eles dizem ter com a leitura e com a escrita.

Ao que tudo indica, além da situação sócio-comunicativa com a qual o candidato teve contato no momento da escrita da redação no vestibular, o contexto sócio-cultural do qual fazia parte, bem como o seu HL podem ter sido também fatores condicionantes da variedade de produção textual encontrada no vestibular. Acreditamos, assim, que cada indivíduo tem uma visão de mundo a qual está diretamente relacionada ao seu HL. Em virtude disso, consideramos, na análise das redações, tanto o fator interno, práticas letradas, quanto o externo, HL dos candidatos.

Neste sentido, partimos do pressuposto de que as práticas de escrita estão enraizadas no HL dos sujeitos, logo, de que parece haver uma relação entre o histórico e as práticas, isso porque, como afirmam Barton & Hamilton (2000), um texto não tem significado autônomo, independente do seu contexto social de uso e também não tem

um conjunto de funções independentes dos significados sociais com os quais está imbuído.

Verificando a relação que pode ser estabelecida entre as práticas demonstradas pelos candidatos na redação e o seu HL, a presente investigação poderá oferecer contribuições tanto para as instituições de nível superior, enquanto instituições avaliadoras de exames de vestibular, quanto para as escolas de nível médio, enquanto instituições preparadoras para estes exames. Os resultados deste trabalho poderão apontar, assim, redirecionamentos ou reafirmar seja (n)a elaboração das provas de redação do vestibular, seja (n)a abordagem de redação realizada no ensino médio.

Além disso, com esta pesquisa, apresentaremos outra perspectiva de abordagem da redação de vestibular, pautada em gêneros textuais, e correlacionada com o HL dos candidatos que a produziram, oferecendo, desse modo, uma contribuição teórica no campo dos estudos sobre escrita.

Tendo em vista as considerações feitas, pretendemos, com esta pesquisa, responder a duas questões-problema:

1. Quais são as práticas letradas requeridas pelas provas de redação aplicadas nos vestibulares regular e especial⁴ da UFCG em 2007?
2. Que correlação pode ser estabelecida entre a mobilização de práticas letradas nas redações e o HL dos candidatos?

É importante esclarecer que o presente trabalho, embora decorrente de trabalhos anteriores, não tem o mesmo foco daqueles, ou seja, não teve como *corpus* de pesquisa as redações produzidas nos vestibulares aplicados em 2005 e 2006, haja vista que os

⁴ O vestibular regular é aplicado no final do ano letivo, ao passo que o especial é realizado no meio do ano. Nesse último, são abertas inscrições para um número menor de cursos, os quais são oferecidos nos *campi* da UFCG localizados em cidades circunvizinhas a Campina Grande.

dados coletados nesses anos foram insuficientes para realizarmos esse estudo. Trata-se, portanto, de uma outra investigação cujo *corpus* foi constituído pelas provas de redação aplicadas em 2007, nos vestibulares regular e especial, e por uma amostragem de redações produzidas nestes vestibulares.

Com o intuito de responder às questões de pesquisa apresentadas anteriormente, traçamos os seguintes objetivos:

Gerais

- Refletir sobre a relação entre práticas letradas demonstradas em redações de vestibular e o HL dos candidatos;
- Contribuir com os estudos sobre a abordagem de redação tanto nos vestibulares quanto no ensino médio.

Específicos

- Averiguar as práticas letradas requeridas pelas provas de redação aplicadas nos vestibulares regular e especial da UFCG 2007;
- Investigar o HL dos candidatos que atenderam e dos que não atenderam às práticas letradas requeridas pelas provas de redação focalizadas;
- Analisar as associações entre a mobilização de práticas letradas nas redações e o HL dos candidatos.

Para atingir tais objetivos, recorreremos às contribuições advindas dos estudos contemporâneos de letramento. Nesses, com maior ou menor ênfase, são considerados tanto fatores sociais quanto individuais, sendo a escrita considerada vinculada às estruturas sócio-culturais do escritor. Isso nos ajuda a entender por que a escrita é

produzida de forma diferenciada; é variável entre um e outro indivíduo, pois cada sujeito tem um determinado HL, está inserido em um dado contexto espacial e temporal, logo, tende a escrever de forma particular.

Vale ressaltar, desde já, que as conclusões extraídas da presente dissertação referem-se ao estudo dos casos pesquisados. Esta é uma pesquisa de caráter exploratório, e tem por objetivo primeiro detectar a influência do HL no processo de escrita das redações. Não pretendemos elaborar generalizações quanto à correlação entre as práticas e o HL. Nossas considerações dizem respeito, portanto, à amostragem de dados aqui analisados.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Organizamos esta dissertação em quatro capítulos, além da introdução, das considerações finais, das referências bibliográficas, dos anexos e apêndices.

Na introdução, fazemos referência a alguns estudos sobre redação de vestibular e situamos o leitor no tocante ao novo direcionamento dado por algumas instituições à prova de redação, a exemplo da UFCG – solicitação de gêneros textuais e não mais da dissertação escolar. Em seguida, justificamos a relevância de investigar o nosso objeto de estudo, indicamos as questões de pesquisa a serem respondidas e os objetivos a serem alcançados.

No capítulo 1, Fundamentação Teórica, apresentamos os primeiros estudos de letramento – autônomo e ideológico –, os estudos contemporâneos desse fenômeno – crítico, sócio-pragmático e sócio-retórico –, bem como seus conceitos-chaves – agência, eventos e práticas.

No capítulo 2, Metodologia da Pesquisa, apresentamos a natureza e o tipo de pesquisa utilizados nesse estudo; descrevemos o *corpus*, bem como os instrumentos, os procedimentos e o período de coleta dos dados; além disso, traçamos o HL dos candidatos.

No capítulo 3, Análise dos Dados, organizamos o estudo em duas partes. Na primeira, identificamos as práticas letradas requeridas pelas provas de redação; na segunda, correlacionamos as redações produzidas pelos candidatos com o seu HL.

Por fim, tecemos as considerações finais, sinalizando as práticas letradas solicitadas nas provas de redação e a correlação que pôde ser estabelecida entre as práticas mobilizadas pelos candidatos e seu HL. Em seguida, listamos as referências bibliográficas, os anexos e os apêndices.

Capítulo 1

Letramento: um fenômeno plural

Este capítulo tem por objetivo principal apresentar os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, os quais estão distribuídos em dois itens, subdivididos em subitens: 1.1 abordagens de letramento – 1.1.1 primeiros estudos sobre letramento: abordagens autônoma e ideológica e 1.1.2 estudos contemporâneos sobre letramento: abordagens crítica, sócio-pragmática e sócio-retórica – e 1.2 aspectos constitutivos do letramento – 1.2.1 agência, 1.2.2 evento e 1.2.3 práticas de letramento.

1.1 Abordagens de letramento

A palavra *letramento* é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy* que significa “a condição de ser letrado”, um atributo dado àqueles que tanto dominam as habilidades de leitura e escrita quanto sabem usá-las nas diferentes situações sócio-comunicativas nas quais são requeridas. Embora *the literacy* tenha esse duplo sentido, o *letramento* diz respeito ao *uso* da leitura e da escrita; já o *saber* ler e escrever são denominados de alfabetização.

No Brasil, a palavra *letramento* começou a ser utilizada a partir da década de 80 do século XX. A primeira pesquisadora que usou tal palavra foi Mary Kato no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística* (1986). Em seguida, diversos autores passaram a adotá-la entre eles Leda Verdiani Tfouni no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988); Ângela Kleiman em *Os significados do letramento* (1995); Soares em *Letramento: um tema em três gêneros* (1998); Marcuschi no capítulo

“Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos” publicado no livro *Investigando a relação oral-escrito* (2001) e Mortatti (2004) no livro *Educação e Letramento*. Esses estudiosos defendem, de modo geral, que o fato de as pessoas serem alfabetizadas – dominarem o código lingüístico – não significa, necessariamente, que são letradas, que incorporaram as práticas de leitura e de escrita ao seu cotidiano, de maneira a saber usá-las em diferentes agências de letramento.

Vale salientar que Freire (1967), embora não tivesse utilizado o termo *letramento*, já defendia, na década de 60, a noção que esse termo abrange. Para ele, os indivíduos não deveriam aprender a ler a partir da silabação (*ba-be-bi-bo-bu*), nem exclusivamente na escola, mas a partir de situações cotidianas, concretas, relacionadas a questões de natureza diversa – política, econômica, social, cultural. Além disso, defendia que a leitura e a escrita deveriam ser ensinadas e praticadas com o objetivo de melhorar as condições de vida dos pobres e, ao mesmo tempo, de desenvolver a sua consciência crítica perante à realidade, contribuindo, assim, com a construção da autonomia destas pessoas, bem como tornando-as aptas a agir em prol da transformação social.

As abordagens de letramento estão, cronológica e didaticamente, agrupadas nesta dissertação em dois eixos. No primeiro, apresentamos as abordagens autônoma e ideológica (cf. STREET, 1984); no segundo, as abordagens crítica (BARTON & HAMILTON, 2000; GEE, 2000), sócio-pragmática (cf. MEY, 2001) e sócio- retórica (cf. BAZERMAN, 2007).

1.1.1 Primeiros estudos sobre letramento: abordagens autônoma e ideológica

Tradicionalmente, a maioria dos estudos sobre letramento era ancorada ou na abordagem autônoma ou na ideológica (cf. STREET, 1984).

No primeiro tipo de abordagem, pressupõe-se que há apenas uma forma de conceber o letramento, sendo esta forma caracterizada pela supremacia da modalidade escrita, que é vista como um produto completo em si mesmo, cuja interpretação é determinada pelo funcionamento/articulação dos elementos internos do texto. Dessa forma, o letramento é pensado como atividade única e singular e a prática letrada como universal, invariável e repetitiva, já que é a mesma seja qual for a situação comunicativa em que figurar.

O tratamento do sistema escrito na sala de aula parece sinalizar a presença de características típicas da abordagem autônoma, haja vista que, no geral, um dos objetivos das atividades desenvolvidas na esfera escolar é despertar a capacidade dos aprendizes interpretarem e escreverem textos abstratos, descontextualizados. Mesmo quando situações sócio-comunicativas são simuladas – proposta de produção de gêneros, para um determinado interlocutor, tendo em vista determinado objetivo –, os textos dificilmente circularão socialmente, até porque esse não é o objetivo da escola. Os alunos devem saber ler alguns gêneros, saber escrever outros com fins de aprendizagem, isso é inegável, pois uma das funções da escola é avaliar o desempenho dos estudantes no tocante à leitura e à escrita.

Não podemos negar de igual maneira que o letramento escolar influencia o modo de pensar dos alunos, os quais começam a ter, na maioria das vezes, um pensamento descontextualizado, resolvendo situações cotidianas com base em conhecimentos

abstratos, construídos na escola, ao contrário das pessoas não alfabetizadas e não escolarizadas que, geralmente, resolvem seus problemas a partir de exemplos concretos, de sua experiência de vida. Isto ocorre, conforme Oliveira (1995), porque o cognitivo é moldado pelo cultural, ou seja, o processo interno de elaboração de textos constitui-se a partir da influência do contexto externo. Se o indivíduo tem contato com uma determinada forma de pensar e de raciocinar, em tese, ele a usará para resolver os problemas que lhe aparecem.

Uma situação relativa, por exemplo, à orientação para chegar a certo lugar é solucionada por uma pessoa alfabetizada e por uma não alfabetizada de formas distintas⁵. Ao que tudo indica, a primeira orientaria outra que lhe pedisse informação sem recorrer ao contexto concreto, no qual estão inseridas, utilizando uma linguagem técnica, informaria a distância por meio da categoria quilômetros, direcionando-a a partir das indicações "dobre à direita ou à esquerda". Já a segunda recorreria, provavelmente, ao contexto situacional para explicar o caminho, mostrando/dizendo os elementos concretos com os quais o perguntador iria se deparar como "árvores", "prédios", "pessoa x".

Segundo Oliveira (1995, p.148):

A capacidade de elaboração cognitiva descontextualizada é, talvez, a característica mais bem definida do modo de funcionamento intelectual letrado, sendo um atributo aparentemente ausente no desempenho típico dos membros dos grupos pouco letrados.

Sendo assim, há pessoas que, mesmo não mantendo uma relação sistemática com a escrita, são capazes de usá-la como uma prática social. Nesse caso, a diferença entre uma pessoa alfabetizada e uma não alfabetizada está na(o) forma/modo como essas

⁵ Esta idéia encontra-se originalmente desenvolvida em Signorini (1994).

pessoas resolvem determinadas situações - a primeira parece recorrer a conhecimentos descontextualizados e a segunda a conhecimentos contextualizados.

Já na abordagem ideológica de letramento, a leitura e a escrita não são consideradas autônomas, mas interligadas à ideologia e ao contexto sócio-histórico em que aparecem. Pesquisadores como Scribner & Cole (1981), Heath (1983) e Street (1984) começaram a defender a tese de que não só a escrita como também a leitura são atividades humanas complexas, inseparáveis das pessoas e dos lugares onde se configuram. Nesse sentido, os usos e as funções do letramento não são universais, logo não podem ser generalizados, dado que mudam/variam conforme o contexto em que são observados. Por isso, a participação e a observação na vida dos grupos sociais contribuem para delinear os usos do letramento em uma determinada comunidade.

Scribner & Cole (1981), ao analisarem os usos da escrita pelo povo Vai da Ibéria, destacaram dois ambientes nos quais esse povo adquiria a escrita com objetivos diferenciados, a saber: o ambiente informal, dia a dia, em que usava a escrita para estabelecer/manter relações de natureza informal entre si e os ambientes formais como a escola e a religião, em que usava a escrita para cumprir, respectivamente, atividades escolares e religiosas. Esse estudo etnográfico sinaliza a importância de se observar o letramento no contexto das práticas sociais nas quais é adquirido e usado. Um estudo dessa mesma natureza e que ratifica também a relevância das dimensões social e cultural para uma avaliação dos significados dos usos da escrita, além de evidenciar que as práticas letradas variam conforme o contexto em que aparecem é o que foi realizado por Heath (1983).

A autora (op.cit.) analisou os usos e as funções da escrita em três grupos de comunidades do sul dos Estados Unidos com perfis sócio-econômico e cultural diferentes,

quais sejam: Trackton – constituída por trabalhadores rurais e operários de fábricas –, Roadville – formada por brancos que trabalham em uma indústria têxtil – e Mainstream – composta por profissionais liberais brancos e negros com formação universitária. Seu objetivo principal foi analisar de que forma a aprendizagem da maneira de falar na família e na comunidade influenciava o modo de o sujeito utilizar a língua no ambiente escolar.

Heath (1983) observou que as crianças da comunidade de Mainstream, diferentemente das pertencentes às comunidades de Roadville e Trackton, tinham um desempenho melhor na escola. Isso porque, segundo a autora, havia, na primeira comunidade referida, semelhanças entre as práticas de leitura desenvolvidas na família e as desenvolvidas na escola, fato não perceptível nas outras duas comunidades.

As crianças pertencentes à comunidade de Mainstream eram acostumadas a participar (das) e a comentar sobre as historinhas contadas pelos seus pais antes de dormir. Já as crianças de Roadville, embora vivessem em um ambiente repleto de materiais escritos, mantiam uma experiência com a escrita de forma bastante descontextualizada, de modo que a leitura não tinha, em geral, relação com as atividades cotidianas. Quanto às crianças do grupo de Trackton, quase não havia material escrito circulando nos lares de suas famílias, sendo predominante a interação via oralidade.

Nesse seu estudo, a pesquisadora demonstrou ainda que, na escola, os reflexos dos usos da escrita adotados no contexto familiar faziam-se notar a partir das séries mais avançadas, quando eram trabalhadas atividades que ultrapassavam os limites do texto. Neste aspecto, as crianças oriundas de grupos sociais escolarizados apresentavam um desempenho bastante satisfatório, o mesmo não acontecendo com os outros dois grupos de crianças.

Portanto, os resultados dessa investigação apontam para o fato de que o sucesso da criança na escola foi influenciado pelo processo de interação realizado no âmbito familiar. Além disso, sinalizam que a escola deveria abordar os conteúdos em sala de aula teórica e metodologicamente conforme o perfil dos alunos que lá estudam, considerando a heterogeneidade que é característica desse ambiente.

Na mesma linha de raciocínio seguida por Scribner & Cole (1981) e por Heath (1983), Street (1984) descreveu práticas letradas requisitadas em diferentes instâncias a partir das quais identificou diferentes usos e concepções da escrita no contexto dos grupos pesquisados. Em seguida, contrastou os resultados encontrados com o letramento subjacente à prática escolar. O resultado obtido foi bastante parecido com o encontrado por Heath: o contraste sinalizou que o letramento escolar tinha significados diferenciados para as pessoas pertencentes ao segmento socialmente desfavorecido. Esse estudo de Street aponta para o fato de que o significado do letramento depende, muitas vezes, de instâncias sociais, nas quais os sujeitos estão inseridos, ou com as quais estabelecem contato.

Tomando como base os estudos acima referidos, podemos notar que nessa abordagem ideológica de letramento, diferentemente da autônoma, as práticas letradas são situadas sócio-culturalmente, assumindo significados específicos em contextos determinados, instituições e esferas sociais. Essas práticas são determinadas pelo uso da escrita, de acordo com o contexto em que são produzidas; com os objetivos da comunicação; com a posição social dos interlocutores e com as habilidades desses interlocutores quanto à estrutura e funcionalidade dos gêneros textuais. Além disso, as noções de etnografia, de análise do discurso e de língua como elementos essencialmente

sociais são relevantes na constituição desse modelo. Como afirma Marcuschi (2001, p. 25):

Não é mais possível investigar questões relativas ao letramento, isto é, as práticas de leitura e escrita na sociedade, permanecendo apenas no aspecto lingüístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos.

De fato, a escrita não deveria ser observada isoladamente, fora do seu contexto sociocomunicativo, haja vista que todo texto é um evento comunicativo, inserido numa prática social de uso da língua, submetido a determinadas regras sociais. Nesta perspectiva, para os defensores desta abordagem, não há um letramento, mas vários letramentos, diversas práticas letradas, as quais são amplas, variáveis e plurais, o que nos faz romper com a possível associação entre alfabetização e letramento.

1.1.2 Estudos contemporâneos sobre letramento: abordagens crítica, sócio-pragmática e sócio-retórica

A partir da segunda metade da década de 90, começaram a ser divulgadas novas abordagens de letramento, a exemplo da crítica (cf. BARTON & HAMILTON, 2000; GEE, 2000), sócio-pragmática (cf. MEY, 2001) e sócio-retórica (cf. BAZERMAN, 2007). Mesmo utilizando nomenclaturas diferentes, os estudiosos destas abordagens comungam de um mesmo princípio – tanto o fator social quanto o individual contribuem com a configuração das práticas letradas demonstradas pelos sujeitos. Talvez, o que diferencia os estudos destes pesquisadores seja a sua experiência de letramento.

Como diz Saussure (1975, p. 15), “é o ponto de vista que cria o objeto”, ou seja, os pesquisadores referidos definem seu objeto de estudo, ora enfatizando o aspecto social ora o individual, com base, provavelmente, em seu HL, em suas práticas letradas, as quais foram adquiridas ao longo dos tempos. Geertz (1997, p. 11) ratifica a assertiva saussuriana, dizendo que “aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo (...) as formas de saber são sempre inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros”.

As afirmações citadas acima estão em plena concordância com as abordagens de letramento aqui apresentadas, já que nos estudos de letramento fundamentados nessas abordagens, há uma articulação entre os usos e os significados da escrita, o contexto sócio-cultural em que aparecem, assim como o HL daqueles que a utilizam.

Considerando que o nosso objeto de estudo é de natureza complexa e multifacetado, que a interdisciplinaridade é um dos princípios básicos da Lingüística Aplicada (cf. MOITA LOPES, 1998), área teórica na qual se insere nossa pesquisa, e que as abordagens sobre letramento, neste item referidas, têm mais semelhanças do que diferenças, complementando-se na maioria das vezes, em vez de escolhermos apenas uma, optamos por conjugá-las como subsídio para a análise dos dados.

Portanto, não almejamos nos prender às terminologias e às ênfases dadas pelos pesquisadores citados e, sim, observar os princípios teóricos que poderão nortear o estudo dos dados. Para nós, o mais relevante é compreender o letramento como fenômeno plural cujas práticas não são universais nem homogêneas, pelo contrário, modificam-se de acordo com as circunstâncias, os usos e a história daqueles que recorrem às mesmas. Logo, considerar o imbrincamento do contexto social no qual os sujeitos estão inseridos

com o seu HL parece-nos relevante para entendermos a correlação entre as práticas letradas demonstradas pelos candidatos e o seu HL.

Tendo explicitado o eixo teórico norteador da análise dos dados da presente investigação, apresentaremos, didaticamente, nos subitens que seguem, as abordagens constitutivas deste eixo.

1.1.2.1 Abordagem crítica

Os defensores desta abordagem (cf. BARTON & HAMILTON, 2000; GEE, 2000; VÓVIO & SOUZA, 2005), além de considerarem o contexto sócio-histórico e ideológico, no qual a leitura e a escrita são utilizadas, como um elemento importante para se entender as práticas letradas demonstradas em uma dada situação, destacam a relevância de analisar a história de vida do sujeito, o qual é visto como um ator, ativo e versátil que, dependendo da situação, recorre a diferentes práticas letradas com as quais mantém contato.

Ao reconhecermos a diversidade de tipos de letramento com a qual os sujeitos podem lidar na sociedade, concordamos com Dionísio (2006) quando afirma que a definição de letramento como habilidade de ler e escrever não abarca conhecimentos advindos de outros tipos de linguagem, como a linguagem icônica, visual, imagética. A multimodalidade, segundo ela, é constitutiva do texto seja escrito seja oral. Ao falarmos e/ou escrevermos usamos pelo menos dois modos, palavras e gestos; palavras e entonações; palavras e imagens; palavras e animações, entre outros.

No entanto, discordamos, em parte, dessa linguista no momento em que afirma que “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem”. Construir sentidos para as mais

diversas fontes de linguagem, de fato, implica dizer que uma dada pessoa é letrada, mas *naquela situação*. O que não significa dizer que seria, necessariamente, letrada em outras situações/agência de letramento, as quais podem requisitar práticas diferentes das que foram exigidas pela agência da qual ela faz parte ou na qual ela atua.

A afirmativa da autora sugere-nos que somente aqueles que conseguem lidar com a multimodalidade são tidos como letrados e os que não sabem fazê-lo seriam não letrados/iletrados. Talvez, para o senso comum seja exatamente isso. Cotidianamente, escutamos: “fulano é muito inteligente, sabe mexer direitinho no computador e na internet”. Reconhecemos que ele é letrado, mas naquela situação de letramento. Isso porque cada agência, mais especificamente cada evento de letramento que aparece nas agências, exige práticas letradas que podem ou não coincidir com as práticas requeridas por outros eventos, por outras agências. Não podemos falar em sujeitos letrados versus iletrados, uma vez que entendemos o letramento em um continuum, e os sujeitos, conforme o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos bem como o seu HL, demonstram níveis de letramento distintos.

Será que um sujeito que tem domínio do letramento digital obrigatoriamente teria também do escolar? Há vários sujeitos que interagem adequadamente na internet, trocando e-mails, enviando scraps no orkut, teclando no msn, postando mensagens em blogs ou em fóruns, todavia, sentem dificuldades de produzir as redações solicitadas no vestibular, como palestra, resenha, memória e carta protesto. Tal fato acontece porque algumas práticas letradas requeridas nos eventos que se configuram na agência digital são distintas das exigidas nos eventos presentes na agência acadêmica.

Isso nos leva a pensar que, se estamos imersos em uma sociedade cada vez mais dinâmica e complexa e, em consequência disso, temos a possibilidade de ter acesso a

diferentes tipos de letramentos, há sujeitos, diríamos, não apenas letrados em uma dada agência, mas multiletrados. Em função de estarem, muitas vezes, em contato com diferentes tipos de letramento – familiar, religioso, midiático, digital, escolar, entre outros -, esses sujeitos demonstram práticas de escrita diferenciadas oriundas desses letramentos.

Ora, diferentemente da alfabetização que é temporária e termina assim que o sujeito conclui seus primeiros anos de escolarização, o letramento é um processo constante e infinito, visto que, a cada dia, novas agências, novas situações sócio-comunicativas surgem e, conseqüentemente, novos tipos de letramento, novos eventos, exigindo determinadas práticas letradas, às vezes peculiares, às vezes já conhecidas, apenas atualizadas. O contato com tais práticas contribui para a constituição do HL dos sujeitos. Por isso, a importância de se conhecer esse HL antes de analisar determinadas práticas por si mesmas, descontextualizadas. O sujeito que escreve tem uma história, da qual não se desprende no momento de escrever seu texto, pelo contrário, recorre, em geral, a ela para atender às exigências de determinados eventos de letramento.

Com isso, entendemos que a escola parece não ser mais a principal agência de letramento como defende Kleiman (1995), mas outras agências como a midiática (cf LINO DE ARAÚJO, 2004), a religiosa e a familiar, por exemplo, vêm ganhando espaço socialmente e influenciando cada vez mais os sujeitos. Os dados de nossa pesquisa sinalizam, inclusive, que o atendimento às práticas requeridas pela prova de redação deu-se mais pelo contato que alguns candidatos tinham com o letramento literário, familiar, religioso e midiático do que com o escolar.

Ratificamos que a escola não deixou de ser uma agência letrada, apenas parece-nos não ser mais a principal agência. A trajetória política do Presidente da República do Brasil, Luis Inácio Lula da Silva, talvez ilustre nossas considerações. Embora seu contato

com o letramento escolar tenha sido bastante limitado, estudou aproximadamente até a 2ª fase do ensino fundamental, o contato que estabelecia com práticas letradas advindas de eventos de letramento oriundos da agência sindicalista da qual fez parte durante muito tempo, além das conversas com grandes intelectuais como Antonio Candido contribuíram, provavelmente, para que consolidasse as práticas requeridas pelos eventos característicos da agência política (comícios, negociações, pronunciamentos, etc.). Em outras palavras, no caso do presidente brasileiro, a escola não foi tão decisiva para que ocupasse o cargo político que ocupa desde 2002, mas outras agências letradas interferiram em sua atuação de maneira mais significativa.

Dessa forma, consideramos que todas as agências podem ser consideradas importantes, dependerá do contato que os sujeitos estabelecem com as práticas letradas exigidas pelos eventos dessas esferas; uma agência x de letramento pode ser fundamental para o sujeito A, ao passo que irrelevante para o sujeito B cuja agência que mais lhe influenciou foi a agência y.

Os trabalhos pautados na abordagem crítica vêm, desse modo, confirmar que o conhecimento de diferentes práticas de letramento de determinados grupos sociais e comunidades é fundamental para entendermos o letramento enquanto um fenômeno plural. Com isso, começa-se a reconhecer eventos e práticas de letramento em variadas agências tais como a igreja, a escola, os sindicatos, como bem destacam Barton & Hamilton (2000, p.11) “há diferentes letramentos associados a diferentes domínios de vida, como a família, o trabalho e a escola”. Os letramentos estão associados também ao perfil sócio-econômico e cultural dos sujeitos, conforme afirma Soares (1998, p. 80):

Pessoas ocupam lugares sociais diferentes e têm atividades e estilos de vida associados a esses lugares enfrentam demandas funcionais completamente diferentes: sexo, idade,

residência rural ou urbana e etnia são, entre outros, fatores que podem determinar a natureza do comportamento letrado.

Neste sentido, as práticas de escrita parecem estar enraizadas no HL dos sujeitos, os quais se constituem tanto a partir do contato com os letramentos quanto devido ao seu perfil sócio-econômico e cultural; logo, parece haver uma relação entre este histórico e a produção textual. Entretanto, vale salientar que o HL não é elemento determinante das atitudes e comportamentos dos sujeitos, é, na verdade, *um dos elementos* que podem interferir nas práticas por eles demonstradas em eventos de letramento.

Nesta perspectiva e partindo do pressuposto de que as atitudes dos sujeitos parecem ser influenciadas pelo contexto sócio-cultural, conforme as normas que regem o(s) grupo(s) nos quais estão inseridos, defendemos, de igual maneira, que as práticas letradas demonstradas por eles resultam, em geral, do contato que estabelecem com determinada(s) agência(s) de letramento(s), a(s) qual(is) exige(m) determinadas posturas e comportamentos, além de consideramos, é claro, as particularidades individuais.

É nítida, aqui, a influência do pensamento vygotskiano: a construção do conhecimento não se dá apenas a partir de fenômenos internos nem apenas a partir da influência externa, mas ocorre na interação do exterior com o interior. Nessa interação, sempre haverá um mediador, o qual tem como função facilitar a aprendizagem do seu interlocutor, ajudando-o a desenvolver competências e habilidades. Isso nos lembra da definição de Zona de Desenvolvimento Proximal, a qual consiste, nos termos de Vygotsky (1988, p.86), na

distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado a partir da resolução independente de problemas e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas com a ajuda do adulto ou em colaboração com seus pares mais capacitados.

Sendo assim, é nas interações que os indivíduos constroem conhecimentos, desenvolvem suas habilidades, competências e potencialidades. Embora sejam seres sociais, apresentam uma cosmovisão própria, relacionada às experiências por eles vivenciadas, às práticas letradas que realizam conforme o grupo no qual estão imersos. O sócio-cultural é um dos elementos que constituem o conhecimento registrado na memória, o qual é usado na compreensão textual. Ao que tudo indica, indivíduos que pertencem ao mesmo grupo, que participam das mesmas agências de letramento possuem conhecimento de mundo similar, uma vez que compartilham de práticas de vida semelhantes, não desconsiderando suas características peculiares.

Há algumas pesquisas no campo do letramento crítico, em que pesquisadores têm revelado que a história de vida de professores e de alunos de graduação é um dos elementos que interferem na atuação profissional dos mesmos, na sua prática em sala de aula.

Guedes-Pinto (2001), Guedes-Pinto et al. (2005) e Signorini (2005) analisaram relatos sobre a história de leitura de professores, averiguando que instâncias (escolar, religiosa, familiar, etc.) e/ou pessoas (pais, vizinhos, professores, etc.) contribuíram com o desenvolvimento da prática de leitura desses docentes. Semelhante trabalho foi realizado por Almeida (2001) que discutiu a correlação entre as práticas de leitura do professor, a constituição de uma identidade profissional e a atuação pedagógica.

Os estudos referidos acima mostram a influência da história de leitura dos docentes na sua atuação em sala de aula. Dependendo do contato que estabeleciam com as diferentes agências letradas, tendiam a incorporar as práticas letradas que regem os eventos de tais agências, de modo que as transferiam, muitas vezes, para outras agências. Práticas religiosas, familiares, acadêmicas transpareciam, em geral, na prática

dos professores, pareciam ser, na verdade, constitutivas desses sujeitos. Isso parece ratificar que a escola está dividindo, com outras agências letradas, seu poder de influenciar os sujeitos. Estas agências não são mais importantes do que aquela, mas sinalizadoras de que muitas práticas dos sujeitos são, muitas vezes, originárias, não necessariamente da própria escola, mas também de outras agências.

Nessa mesma linha de estudo, os resultados das pesquisas realizadas por Dell'Isola (1988) e Terzi (1995) revelaram como o perfil sócio-econômico e cultural de crianças pertencentes a classes sociais menos favorecidas influenciava-as negativamente na prática da leitura. Tais resultados nos parecem significativos, por pelo menos dois motivos. Primeiro, incumbe-nos de conhecermos o perfil dos alunos com os quais trabalhamos, já que é um dos elementos interferentes no desempenho dos mesmos em sala de aula e, segundo, faze-nos pensar em uma escola que adote uma pedagogia culturalmente sensível, pautada no princípio de adequar aspectos teóricos e metodológicos à realidade dos nossos alunos, como já sinalizamos quando comentávamos sobre os resultados a que Heath (1983) chegou em sua investigação.

Todas as pesquisas aqui mencionadas são produtivas, haja vista que nos levam a pensar a respeito da influência que o HL dos sujeitos pode exercer nas atitudes dos mesmos, de maneira que estes podem realizar um processo de transposição de práticas letradas de um evento de letramento para outro. Sendo assim, o conhecimento da história do sujeito ajuda-nos a entender melhor suas posturas, comportamentos e crenças. Além do mais, considerar as práticas letradas de modo situado implica reconhecer que, da mesma forma que os sujeitos estão distribuídos social, econômica e culturalmente de maneira desigual na sociedade, eles têm contato com diferentes tipos de letramento, uns

mais que outros, apresentando, portanto, níveis diferenciados de letramento. Diante disso, partilhamos da idéia de Vóvio & Souza (2005, p. 46-47) quando afirmam que

Visto que numa dada cultura há diferentes letramentos associados aos variados domínios da vida, bem como diversidade nos modos como os sujeitos tomam parte de eventos e situações nesses domínios, parece-nos adequado e relevante examinar de que forma esses sujeitos, situados em contextos específicos, membros de determinadas comunidades, atuam em eventos mediados pela escrita.

Comungando com a idéia de Vóvio & Souza quanto à observação dos sujeitos situados em contextos específicos, tivemos a preocupação, na presente pesquisa, de verificar que correlação poderia ser estabelecida entre as práticas letradas demonstradas pelos candidatos na redação de vestibular e o seu HL.

1.1.2.2 Abordagem sócio-pragmática

Em suas pesquisas de natureza sócio-pragmática, Mey (2001) tem estudado o texto, seja oral, seja escrito, como um fenômeno societal/social no qual são veiculadas vozes representativas dos discursos que perpassam a sociedade. A metáfora das vozes, segundo o autor, diz respeito à compreensão da linguagem enquanto uma atividade, uma ação, ou seja, a voz é o uso da linguagem nos textos que circulam na sociedade.

Partindo desse pressuposto, ao analisar textos, o autor referido (op.cit.) propõe a observação de três aspectos, a saber: *Quem(se) expressa? A voz letrada; Quem os consome? Letramento ativo; e Quem os adquire? Letramento e aprendizagem.*

Em relação ao primeiro aspecto, o pesquisador (op.cit.) defende que os textos e as práticas que compõem a vida diária de uma comunidade são veículos nos quais vozes da

sociedade, relacionadas a determinadas formações societais, são expressas. Salienta (op.cit., p.80), apoiado em Bourdieu (1992), que

As vozes não são produzidas ou compreendidas em um vácuo. A cada voz corresponde um personagem, um agente social; a voz expressa o modo como está organizada a posição da personagem na sociedade. Os personagens sociais, juntos, fazem o “tecido” da sociedade, e o texto societal é o resultado mais ou menos bem sucedido da representação do entendimento do personagem acerca dessa organização societal.

Tais considerações de Mey favorecem o entendimento das práticas letradas demonstradas pelos candidatos na redação de vestibular. Como as vozes não são produzidas em um vácuo, devem ser compreendidas a partir do contexto em que aparecem assim como da posição social do sujeito que a expressou, ou seja, a partir do seu HL. Esse HL é constituído por meio do contato que o sujeito estabelece com outras vozes, de modo que a voz expressa nos textos que produz “não é a voz do indivíduo membro da sociedade como tal, mas membro da sociedade informado por ela (...) e pertencente a uma classe societal” (cf. MEY, 2001, p. 81). Em outros termos, a voz e o agir do sujeito refletem a formação societal da qual faz parte, conseqüentemente, a voz da sociedade que materializa tal formação.

Dessa forma, notamos que as vozes funcionam como uma espécie de elementos organizadores da sociedade, marcados por uma relação de poder. De um lado, temos a voz dos detentores do saber científico, de outro, a dos desprovidos desse saber. Como bem destacou o autor citado, para que a voz de alguém seja ouvida na sociedade, é necessário que esse sujeito tenha algumas habilidades, dentre elas, a de usar a leitura e a escrita enquanto práticas sociais, o letramento.

Demonstrar essas práticas sociais seria uma condição de admissão ao mundo letrado, como diz Mey (2001, p. 93), seria “o bilhete de admissão’ às formas superiores de

vida societal (...), [o letramento] passa a ser considerado, a partir de então, um critério do qual depende crucialmente o compromisso com as funções sociais públicas ou não”. Sendo assim, aqueles que possuem bons níveis de diferentes letramentos tendem a ocupar mais espaço na sociedade, ser bem vistos e ter mais possibilidade de ascensão social, já que os letramentos são fenômenos estritamente relacionados à voz expressa pela formação societal.

Nessa perspectiva, segundo Mey (op.cit., p. 149),

Pessoas não alfabetizadas estão conscientes do fato de que sua língua é o obstáculo número um no caminho rumo ao sucesso (conseguir um emprego melhor). “O que está em questão não é, claramente, a idéia de uma língua ‘melhor’ em si mesma, mas de uma língua que é essencial à melhoria das condições de vida de alguém e, por isso, ‘melhor’, não somente como um ‘bilhete de admissão’ para o clube ‘das pessoas de bem’, mas como um instrumento de poder, uma arma na luta pelo progresso individual (...). O acesso a uma vida melhor é mediado pela linguagem, mas não diretamente fornecido por ela: a linguagem não ‘carrega’, a menos que ela seja ‘carregada’.

Estas considerações do professor dinamarquês confirmam o que havíamos dito anteriormente: aqueles que tiveram (têm) acesso a diferentes tipos de letramento têm mais possibilidades de melhorar suas condições de vida, alcançar um progresso individual, sendo a linguagem o instrumento mediador para tal ascensão social. Não podemos negar, assim, a intrínseca relação entre língua e poder, entre letramentos e vozes da sociedade.

No tocante ao segundo aspecto, *Quem consome? Letramento Ativo*, Mey (2001) faz uma reflexão sobre a noção de destinatário com base em um dos princípios bakhtinianos, qual seja o de que o uso lingüístico é essencialmente dialógico – tudo o que falamos ou escrevemos o direcionamos para alguém. Isso implica reconhecer que os elementos lingüísticos não têm significados por si mesmos, mas adquirem diferentes sentidos

conforme os sujeitos que os utilizam e, sobretudo, para quem se utiliza. É justamente esse último elemento que direciona o nosso dizer e a nossa maneira de agir.

Considerar o dialogismo como característica inerente da linguagem é confirmar que o destinatário não é um ser passivo e acrítico, pelo contrário, é em função dele, de seu perfil e de sua posição social, que o remetente organiza seu dizer. Em outras palavras, tanto o endereçamento quanto a resposta estão imbrincados no diálogo, na interação.

Essa mesma premissa dialógica pode ser transposta para a análise das produções textuais. Os textos não são artefatos individuais, mas frutos da atuação dos participantes da interação; além disso, nossa resposta é portadora de uma ou mais vozes que perpassam a sociedade, logo, “a realidade social não é construída conforme a vontade livre do indivíduo (...), tudo o que dizemos ou ouvimos deve passar pela mediação da sociedade” (cf. MEY, 2001, p. 118).

É sob esse ponto de vista que o autor aqui focalizado afirma que o consumo de textos é completamente dependente do modo como o texto societal é organizado e acrescentaríamos dependente, sobretudo, do destinatário que supostamente o consumiria. Supostamente porque o texto não é de autoria do remetente nem mesmo do interlocutor, mas de ambos, já que um escreve/fala a partir da imagem do outro.

Quanto ao terceiro aspecto, *Quem o adquire? Letramento e Aprendizagem*, Mey (2001) afirma que o falante tem a ilusão de que suas palavras são dele próprio, esquecendo, assim, que sua voz é perpassada por outras vozes advindas de diferentes formações societais. Essa assertiva de Mey recupera um dos postulados da Análise do Discurso Francesa, qual seja, o de que o sujeito não é a origem do seu dizer, mas é perpassado pela ideologia, sendo assujeitado, assim, aos discursos disseminados na sociedade (cf. ORLANDI, 2002).

Com isso, Mey (2001) destaca a importância de analisar as palavras no contexto societal no qual foram ditas, já que sempre apontam para uma voz, um discurso. Nas palavras do autor:

Nossa identidade própria, local, é coberta e protegida pelo discurso da nossa vida diária; assim que nos aventuramos para fora dessa rede de segurança local, encontramos-nos à mercê das exigências de uma comunicação global, à semelhança do peregrino medieval que estica sua cabeça para fora do telhado de seu mundo e encontra o universo povoado com criaturas estranhas e assustadoras (MEY, 2001, p.140).

As considerações do pragmaticista são pertinentes, haja vista que, de fato, nossa identidade constitui-se a partir do local onde estamos imersos. Nosso modo de agir, de nos comportar é fruto, muitas vezes, do contato que estabelecemos com instâncias sociais. Pudemos constatar isso nos dados da presente investigação: os candidatos que demonstraram as práticas letradas requeridas na prova de redação de vestibular são, em sua maioria, sujeitos multiletrados, ou seja, têm práticas letradas advindas de diferentes tipos de letramento (escolar, familiar, religioso, literário), ao passo que aqueles que não atenderam às práticas, tinham mais contato com práticas escolares.

Concordamos perfeitamente com outro comentário feito por Mey (2001, p. 150) no tocante à absoluta associação entre educação e sucesso: “A educação deve ser uma condição necessária, mas não é a garantia, para o sucesso social”. Para dar consistência a essa tese, o autor referido a ilustra dizendo que

não é somente porque um menino vendedor de jornais chegou ao topo que daí se segue que todas as crianças pobres vão se tornar milionárias vendendo jornais ou engraxando sapatos em número suficiente. Histórias de sucesso como essas sempre omitem, convenientemente, o número de vendedores de jornais que morrem na mais abjeta pobreza, para não falar dos meninos engraxates que se voltam para a criminalidade e acabam nos cortiços das grandes cidades ou até na prisão.

Realmente, o sucesso não é automático nem divino, mas fruto tanto do contato que o sujeito estabelece com agências de letramento quanto de seu HL. O ponto que mais nos chama a atenção na fala de Mey é evitar as generalizações e o determinismo – pessoas pertencentes a classes socialmente menos favorecidas nem sempre conseguem mudança no *status* social, nem sempre há uma relação biunívoca. Isso pode acontecer, mas não necessariamente ocorrerá, já que vários fatores estão imbrincados nessa mudança de classe social.

Seguindo a recomendação do pragmaticista, nossa pretensão jamais foi a de estabelecer uma relação de causa e conseqüência entre o desempenho dos candidatos na redação e o seu HL. Pelo contrário, somos totalmente cientes de que, além do HL, outras variáveis podem ter influenciado os candidatos a demonstrar determinadas práticas letradas e não outras. Uma dessas variáveis é o fator psicológico – candidatos, muito mais do que produzindo uma redação para ser supostamente publicada ou enviada para alguém, estavam participando de uma seleção de vestibular, logo, o texto escrito serviria como um dos aspectos que seriam avaliados nesse concurso. Essa situação pode gerar medo, dúvida, nervosismo e insegurança.

Tendo abordado os três aspectos referentes à análise dos textos que circulam na sociedade, Mey (2001), no capítulo *As vozes da sociedade – letramento, consciência e poder*, recupera algumas noções relativas aos estudos dos letramentos, uma delas se refere à definição desse fenômeno como sendo “mais do que a habilidade de ler e escrever”; “o sujeito não deve saber algo pelo saber em si, mas também deve reconhecer o porquê desse saber, porque o conhecimento faz sentido” (op.cit., p. 236).

Em outras palavras, apenas o domínio do código lingüístico não é suficiente para a atuação do sujeito nas práticas letradas requeridas pelas variadas agências de letramento

presentes na sociedade, é preciso sobretudo saber utilizar tal código conforme as demandas de leitura e de escrita requeridas pela sociedade nas diferentes situações sócio-comunicativas.

Outra noção de letramento recuperada pelo pesquisador (op.cit., p. 240) diz respeito ao reconhecimento de que as formações sociais influenciam a atuação dos sujeitos:

o letramento é também produto de uma participação ativa em determinada atividade social e produz uma certa disposição; o modo como alguém participa de certa atividade e, conseqüentemente, a voz que alguém está apto para assumir, contudo, dependem fortemente da maneira como o indivíduo está integrado às formações que são o alicerce dessas disposições.

Pensando dessa forma, podemos dizer que o que torna as pessoas letradas não é o letramento em si, mas a maneira como as pessoas funcionam em um discurso social utilizando suas próprias vozes. Em outras palavras, é o contexto que direciona os usos do letramento e lhe confere seu valor. Mey (op.cit.) questiona, por exemplo, por que uma empregada deve aprender a ler e a escrever se consegue dá conta de suas atividades diárias? É verdade que ela está, de certa forma, excluída do mundo da leitura e não há dúvida de que suas experiências poderiam ser ampliadas e sua vida enriquecida se ela tivesse “acesso a esse mundo”, mas atrelar vida melhor ao letramento seria desconsiderar o cerne dos estudos desse fenômeno, qual seja, as práticas são situadas sócio-históricoculturalmente e seus valores são atribuídos pelos sujeitos conforme os objetivos aos quais se pretende atingir.

O que nos parece ser inegável é a importância que a escola exerce na vida das pessoas, além de agregar valor às mesmas, que começam a ser vistas socialmente de forma diferente da maneira como aquelas que não tiveram (ou não quiseram ter) acesso a tal instituição. Quem frequênta a escola tem mais possibilidades de crescer

profissionalmente, é fato, haja vista que, na maioria das empresas e nos concursos, um dos pré-requisitos para se inscrever é o candidato ter um elevado nível de escolaridade. A experiência, obviamente, também é importante, mas simplesmente tê-la não garante, em geral, o ingresso no mercado de trabalho.

Na perspectiva sócio-pragmática de letramento, portanto, embora sejam considerados, na análise dos textos, tanto o aspecto individual quanto o social, este é mais enfatizado por Mey (2001), pois, de acordo com ele, o sujeito é bastante influenciado pelas vozes da sociedade que, de uma forma ou de outra, estão subjacentes aos textos por ele produzidos. Em contrapartida, Bazerman (2007) enfatiza o aspecto individual, embora considere também a influência do social, como mostraremos no item que se segue.

1.1.2.3 Abordagem sócio-retórica

Bazerman (2007), professor-pesquisador da Universidade da Califórnia, vem desenvolvendo pesquisas sobre o letramento numa perspectiva retórica, entendida como sendo o estudo de todos os usos da língua escrita, em qualquer de suas formas de linguagem. Para o autor, o importante é analisar como os significados da escrita são construídos a partir das circunstâncias e usos locais, considerando, sobretudo, o papel do sujeito, sua história de vida enquanto elementos que direcionam as práticas de escrita.

Os gêneros apresentam-se como instrumentos que materializam tal articulação ao mesmo tempo que favorecem a compreensão das atividades realizadas pelo escritor, ou seja, dão forma às interações letradas que ocorrem na sociedade. Segundo o autor, tanto a pesquisa quanto o ensino de letramento estão ancorados na exploração dos gêneros e no seu uso situado, já que nesses modelos textuais são perceptíveis os efeitos sócio-

históricos advindos da sociedade. Acrescenta que (op.cit., p. 162) “Os textos situados de pessoas particulares indexam histórias pessoais, interpessoais, institucionais, socioculturais e materiais e são carregadas de implicações afetivas e trajetórias de motivação como também de significados semânticos”.

Sob esse ponto de vista, os textos trazem em si marcas da individualidade, do perfil, da história de vida dos escritores, enfim, trazem marcas do seu HL. Com isso, Bazerman, embora considere a relevância do aspecto social como elemento constituinte dos textos, enfatiza o aspecto individual, defendendo que as interações letradas são significativamente permeadas pelas particularidades dos sujeitos que, para materializarem suas ações de linguagem, escolhem gêneros não necessariamente adequados à situação, mas gêneros por eles conhecidos e/ou praticados.

Percebemos isso nos dados aqui analisados. Malgrado todos os candidatos, que produziram a redação de vestibular, tivessem recebido as mesmas instruções, ou seja, estivessem em uma mesma situação social, demonstraram desempenhos diferenciados. Um dos fatores que poderiam justificar o ocorrido é a sua individualidade. Os candidatos que não sabiam produzir nem um dos dois gêneros indicados na prova, produziram o que sabiam escrever. Aqueles que tinham conhecimento de como poderiam escrever uma palestra ou uma carta protesto escreveram uma dissertação e os que não conseguiram escrever uma memória, escreveram um relato. A escolha por esses gêneros escolares em detrimento dos solicitados na prova justifica-se, muito provavelmente, pela história de vida desses sujeitos, pelas experiências deles, bem como pelas práticas letradas com as quais tinham contato. Os usos da escrita, pelos candidatos, parecem ter sido influenciados, assim, pelo seu HL, não esquecendo, obviamente, a interferência da situação retórica na qual estavam inseridos.

Com vistas a sistematizar sua concepção de letramento, Bazerman (2007) agrupou os usos da escrita em quatro níveis diferentes. O primeiro diz respeito ao modo como os sujeitos compreendem o que eles mesmos fazem com a escrita. O segundo refere-se à observação que fazemos de alguém numa situação de letramento. O terceiro é relativo à observação de como um sujeito, responsável pela organização de grades curriculares, define e sistematiza o letramento. O quarto e último nível diz respeito a um observador distante, a exemplo de um teórico que, do seu gabinete de pesquisa, procura entender como as pessoas usam o letramento. A seguir, discorreremos um pouco a respeito desses níveis.

Ao tratar sobre a maneira pela qual os sujeitos lidam com o letramento, o autor (op.cit.) afirma que o conhecimento da situação retórica na qual estamos inseridos – contexto no qual utilizamos a escrita – é essencial para a nossa ação retórica – o texto produzido. Nessa linha de pensamento, teríamos que o objetivo da nossa produção – seja por obrigação (tarefa escolar), seja por necessidade (declaração, justificando algo), seja para passar o tempo e/ou por prazer (diário) – e o perfil/ posição social do nosso interlocutor faze-nos refletir sobre nós mesmos enquanto escritores, já que tais elementos interferem no que vamos escrever e, sobretudo, no como o faremos. Nas palavras de Bazerman (op.cit., p. 48)

É preciso considerar o que esperamos que resulte do nosso ato de escrever, o que pensamos daquelas pessoas que lerão nosso texto e terão que responder de certas maneiras para que nossas metas sejam alcançadas, quais recursos podemos identificar como disponíveis para o nosso uso, e o que pensamos de nossas próprias habilidades e poderes sociais (...). Isto é, como percebemos e definimos nossos textos.

A preocupação com o interlocutor lembra-nos o princípio dialógico da linguagem, resgatado também por Mey (2001): nossa escrita e nossa fala são elaboradas a partir do nosso interlocutor, da imagem que criamos dele. Por isso, a produção do texto não é de inteira responsabilidade do remetente, mas sobretudo do destinatário, pois é com base neste que aquele elabora seu discurso. Além da influência do interlocutor, há outros fatores que constituem a situação retórica e que podem interferir na produção textual, a exemplo do contexto situacional, dos objetivos da interação e das variáveis de natureza emocional como hábitos, personalidade, humor e ansiedade.

Estarmos cientes da situação retórica na qual nos encontramos nos permite verificar que formas de expressão seriam socialmente apropriadas ou efetivas para essa determinada situação além de favorecer uma reflexão sobre qual o nosso papel dentro dela. Vale salientar que as formas de expressão a partir das quais formamos nossos textos são disponíveis para nós através de nossa história de uso lingüístico – “Essa história pessoal de interação nos introduz às formas de linguagem e às ocasiões em que são apropriadamente usadas e também nos ajuda a prever como outros vão entender nosso usos lingüísticos em várias ocasiões” (cf. BAZERMAN, 2007, p.49).

Portanto, embora sejamos nós os que tomam a iniciativa de selecionar a ação retórica a ser realizada, essa é fruto de uma construção coletiva, por isso, se não agirmos conforme as determinações estabelecidas pela coletividade, nossa ação retórica não será reconhecida como tal. No concurso de vestibular, para que as redações sejam aprovadas pela banca precisam estar de acordo com as exigências estabelecidas pelos elaboradores, caso contrário, o candidato receberá uma pontuação baixa ou poderá ser eliminado do processo seletivo.

Em relação à observação de um sujeito em uma situação de letramento, segundo nível de uso da escrita, temos alguém que observa de fora o escritor individual, engajado com a escrita em cenários sociais. Um elemento crucial destacado por Bazerman é o de que a história particular do sujeito parece interferir na sua ação retórica, a qual se concretiza em gêneros, socialmente construídos, logo, supostamente reconhecíveis pelos sujeitos. A escolha por um gênero é feita com base na situação retórica na qual o sujeito se encontra inserido. Essa escolha pode ser apropriada ou não à situação, dependerá das experiências do sujeito quanto àquela determinada situação retórica. Tendo selecionado o gênero para materializar sua ação retórica, o sujeito inicia o processo de construção do texto, o qual, segundo o autor (op.cit., p. 61):

depende da história de experiências sociais comunicativas de uma pessoa. Essas experiências, além de fornecer processos de escrita transmitidos socialmente e das compreensões das tarefas socialmente caracterizadas, também compõem a história pessoal de desafios comunicativos do escritor (...). Além disso, certos indivíduos, através de uma grande variedade de experiências e/ou porque tiveram acesso a procedimentos sintéticos particulares, podem ter uma maior flexibilidade para antever e agir em determinados cenários. Fatores históricos podem aumentar as expectativas e exigências do escritor em relação à situação, forçando-o a examinar mais profundamente essa situação, buscar uma estratégia mais forte ou combinar múltiplas considerações.

Dessa forma, Bazerman entende que a produção textual é fruto de um processo marcado por experiências individuais. Dependendo da frequência que têm com determinadas situações retóricas, os sujeitos já conseguem prever os gêneros mais adequados para tais situações e caso não saibam que gênero(s) seria(m) apropriado(s), recorrem a algum que dominam. No entanto, não podemos negar que a vivência e o contato que eles têm com a escrita em grupos/instituições sociais podem influenciá-los na produção textual – “Essas histórias mais localizadas dão ao escritor conhecimento e experiência de situações, objetivos, interações e formas particulares oriundas de atuações

dentro desses domínios, assim como conhecimentos e relacionamentos particulares com os leitores específicos” (BAZERMAN, 2007, p.63).

Notamos, nesse segundo nível de observação dos usos da escrita, o destaque dado ao aspecto individual como sendo um elemento bastante significativo para se compreender as escolhas realizadas pelos sujeitos.

Ao tratar a respeito do terceiro nível de uso da escrita, Bazerman (2007, p. 73-74) observa a influência do aspecto social, socioletramento, na constituição dos sujeitos:

Em sociedades contemporâneas, a maioria das pessoas participa de muitas variedades de configurações sociais, cada uma delas com seu próprio conjunto de práticas de letramento. As redes de letramento, contudo, são organizadas diferentemente dentro de diferentes domínios.

.....
Ao participar de qualquer sistema social de letramento, assume um papel ou outro, dependendo dos seus interesses, formação, posição no sistema ou outras variáveis que a localizam na rede transacional.

Nessa perspectiva, a maneira pela qual os sujeitos participam da situação retórica está ligada a sua participação na cultura, bem como a sua interação com outras pessoas, as quais “adquirem presença social à medida que adentram nos campos sociais e deles participam. Uma vez que muitos campos sociais no mundo moderno são permeados pelo letramento(...), a participação social é profundamente influenciada pelo conjunto das habilidades de letramento das pessoas” (p.80). Essas participações sociais em múltiplos campos de socioletramento contribuem para a construção da identidade do sujeito, evidenciada, em geral, nas produções dos alunos, apontando, assim, para uma provável relação entre texto e identidade.

Além disso, a participação em um sistema de socioletramento está relacionada, muitas vezes, com a participação em outro. Por isso, é esperado que o sujeito transponha práticas letradas advindas de um determinado âmbito socioletrado para outro. Os

candidatos, ao escreverem a redação, no vestibular por exemplo, podem deixar indícios de mais de um sistema socioletrado, conforme percebemos nos dados.

Por fim, no tocante ao quarto uso da escrita, o lingüista americano mostra que, com o desenvolvimento da sociedade, ampliaram-se os locais propícios para o surgimento dos letramentos, os quais estruturam boa parte de nossa vida, nossos comportamentos e atitudes. Com isso, podemos visualizar as conseqüências de várias práticas letradas em relação à vida social. Nesse sentido, é de suma importância conceber a multiplicidade da escrita e considerar que a mesma evolui dentro dos diferentes contextos sociais. Tal modalidade da língua não é, portanto, única, homogênea, universal e atemporal, mas ligada à complexidade da vida moderna – “Entender essa diversidade em suas muitas localizações sociais e suas muitas formas ativas é entender o que fazemos de nós mesmos em nossas vidas construídas” (BAZERMAN, 2007, p. 91).

Resumindo, para Bazerman (2007), as ações dos sujeitos, concretizadas em gêneros, são perpassadas tanto por princípios que regem o(s) socioletramento(s) quanto pela história de vida dos sujeitos, sendo essa última o foco do autor.

Tendo situado e caracterizado o eixo teórico que ancora nossa investigação, apresentamos, no item que se segue, três conceitos-chave das abordagens de letramento agrupadas no presente eixo.

1.2 Elementos constitutivos do letramento

Os estudos contemporâneos de letramento apontam para, pelo menos, três importantes conceitos: agência de letramento, eventos de letramento e práticas letradas.

Embora estes fenômenos sejam interligados e imbricados, conceituaremos cada um isoladamente, para que possamos compreendê-los melhor.

1.2.1 Agência de letramento

Defender que não há um Letramento com “L” maiúsculo e “o” no singular, porém múltiplos letramentos situados em contextos sociais e culturais nas sociedades em que surgem, significa atribuir a eles o mesmo valor e, ao mesmo tempo, reconhecer a existência de letramentos associados com diferentes áreas da vida dos sujeitos – familiar, política, religiosa, educacional, profissional, entre outras. Tais áreas são denominadas, nos estudos sobre letramento crítico, de agência de letramento (cf. KLEIMAN, 2001; ROJO, 2001; BARTON & HAMILTON, 2000 e GEE, 2000), na pragmática de “situação sócio-pragmática” (cf. MEY, 2001) e na retórica de “situação sócio-retórica”, como já destacamos. Para não utilizarmos as três denominações, optamos pelo uso da primeira.

A noção de agência ultrapassa a concepção de lugar/ambiente físico, referindo-se a um espaço sócio-discursivo, no qual há eventos de letramento regidos por práticas letradas construídas socialmente pelos sujeitos participantes das agências. Estas práticas são uma espécie de regras sociais sobre quem pode produzir e utilizar determinado letramento.

Se pensarmos na escola, enquanto agência de letramento, poderíamos dizer que temos uma nítida relação assimétrica estabelecida entre professor e aluno. Com vistas à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o professor que ministra, por exemplo, aulas sobre redação, solicita aos alunos que produzam um artigo de opinião, que será publicado em uma determinada Revista, a respeito do projeto sobre redução da

maioridade penal. A probabilidade do artigo ser, de fato, enviado para uma revista é mínima, haja vista que o objetivo principal da escrita do gênero, na escola, é, em geral, o de que os alunos sejam avaliados. A agência requisita isso tanto do corpo docente – avalie e atribua conceitos às atividades – quanto do discente – faça as atividades propostas com o intuito de receber boas notas e de, conseqüentemente, ser aprovado ao final do ano letivo.

Situação semelhante percebemos no contexto de vestibulares. A agência de letramento acadêmico determina os papéis e as funções dos participantes imbricados no processo, bancas avaliadora e corretora das provas, de um lado, candidatos, de outro. Pensando na redação de vestibular, temos, nas provas que vêm sendo aplicadas pela UFCG, propostas textuais nas quais os candidatos são incumbidos de escrever artigos, cartas, resenhas, depoimentos, só para citar alguns, a serem supostamente publicados em jornais ou revistas ou enviados para alguma autoridade. Subjacentes à simulação de uma situação sócio-comunicativa, há objetivos bastante delineados, quais sejam: o candidato produz a redação para ser avaliado e a banca corrige os textos com o intuito de selecionar/classificar aqueles que almejam uma vaga no ensino superior. Os candidatos deverão alcançar essa meta a partir do desempenho demonstrado na resolução das provas, sem estabelecer nenhum contato com a comissão organizadora do concurso, sob o risco de serem automaticamente eliminados do processo seletivo, conforme exigência da agência de letramento acadêmico.

No momento da produção textual, as práticas letradas advindas dos múltiplos letramentos são evidenciadas, dependendo da participação/atuação ou não dos sujeitos em agências letradas, haja vista que parecem, consciente ou inconscientemente, ser influenciados pelas práticas letradas que regem as agências com as quais estabelecem

contato. Entretanto, vale salientar que participar/atuar em uma dada agência não garante, necessariamente, que os sujeitos dominem todas as práticas letradas requeridas pelos eventos típicos dessas agências. Eles podem revelar algumas práticas e outras não.

Segundo Gee (2000), o trabalho e sobretudo a casa são as principais agências de letramento da vida das pessoas e centrais no desenvolvimento da identidade social das mesmas. De fato, os dados sinalizam que a maioria dos candidatos que atenderam às práticas letradas requeridas pela prova de redação foi bastante influenciada pelo letramento familiar: adquiriu o gosto pela leitura e pela escrita, porque desde criança foi incentivada pelos pais, que tanto compravam livros quanto davam o exemplo – liam e escreviam para eles e com eles. Um candidato disse, na entrevista, que costumava ler e refletir sobre a Bíblia com seus pais e outro candidato afirmou ser bastante comum comentar com a família a respeito de alguma reportagem, notícia ou artigo lido em uma Revista ou na internet.

Nesse sentido, as agências letradas nas quais os sujeitos estão inseridos ou das quais participam tendem a influenciá-los nos eventos de letramento configurados em outras agências. A propósito dos eventos, faremos um breve comentário no item seguinte.

1.2.2 Eventos de letramento

A diferenciação entre eventos e práticas parece ser um desafio para muitos pesquisadores, os quais tendem a fazer ressalvas quanto a esses conceitos, a exemplo de Lopes (2006, p. 31): “a distinção entre as noções de evento de letramento e práticas de letramento é utilizada só para efeito metodológico e didático, uma vez que estes

componentes representam uma mesma realidade interacional”. Embora a distinção entre tais conceitos seja, de fato, tênue, tentaremos fazê-la.

Barton & Hamilton (2000) definem os eventos como atividades nas quais o letramento tem um papel. Na maioria das vezes, são atividades que têm textos escritos envolvidos para serem lidos ou para se falar sobre eles, sendo a discussão sobre os mesmos o ponto central, uma vez que a preocupação maior é como a escrita é produzida e usada pelos sujeitos. Na definição de eventos dada por Heath (1983, p.93), notamos também a referência à presença do texto como básica para a interação: “qualquer ocasião em que uma peça escrita integra a natureza da interação entre os participantes e seus processos e estratégias interpretativos”.

Com isso, podemos dizer que os eventos de letramento são situações comunicativas *mediadas* por textos escritos. Ao destacarmos a palavra *mediadas*, queremos dizer que, para ser um evento, não é necessária a presença de um texto escrito graficamente, mas que a idéia de um certo texto seja retomada oralmente.

A pregação de um padre ou de um pastor, por exemplo, é um evento de letramento, na medida em que esses representantes eclesiais organizam o seu discurso com base em leituras bíblicas e doutrinárias. A consulta médica é também um evento, já que o médico atende ao paciente, dá o diagnóstico a ele e lhe prescreve um remédio com base na leitura da literatura médica, nas leituras feitas durante sua formação enquanto profissional da área, no histórico do paciente que é feito a partir de uma série de exames, muitos dos quais laboratoriais. As aulas expositiva-dialogadas, ministradas pelos professores, são também eventos, uma vez que o discurso do professor, assim como do aluno estão pautados na experiência de leitura e no conhecimento de mundo que ambos têm quanto ao tema focalizado na aula.

Os resultados de uma pesquisa realizada por Rojo (2001, p. 235-262) indicam que as interações em sala de aula são verdadeiros eventos de letramento, quase todos viabilizados oralmente. Estes resultados evidenciam que: “caso tenhamos ou não um texto escrito empírico em sala de aula; caso se trate ou não de leitura ou produção de textos escritos; mesmo caso apenas tenhamos um questionário oral (...) que se desenrole ao longo da aula, sempre se tratarão de eventos de letramento”. Em outras palavras, a escrita está sempre permeando as interações em sala de aula e as formas em que ela se manifesta.

A pesquisa desenvolvida por Lopes (2006) sinaliza que não só na sala de aula, mas também em outros espaços, a escrita também é retomada a partir de eventos de letramento. A autora demonstrou que na Vila Irmã Dulce, foco de sua pesquisa, embora os moradores tenham dito que não tinham contato com a escrita, as experiências relatadas para a pesquisadora demonstraram o contrário: participavam em diferentes eventos: compra e venda de mercadorias; negociação em banco; seções de leitura; anotações; envio e recebimento de bilhetes e cartas.

Ainda com relação aos eventos, Barton e Hamilton (2000, p. 2) dizem que se trata de episódios observáveis nas diferentes agências de letramento, sendo passíveis de descrição. Eventos como a pregação de um líder religioso, shows religiosos, encontros pastorais são típicos da agência religiosa, ao passo que prova, preenchimento da caderneta, plano de aula são eventos característicos da agência escolar; já prova de redação do vestibular e congressos são eventos relacionados à agência acadêmica.

Os eventos são ainda atividades regulares e repetidas, regidas por regras construídas sócio-historicamente. Entretanto, a maneira como se processa um evento nem sempre é a mesma, pois cada evento tem suas peculiaridades, que devem ser observadas

segundo a situação na qual aparecem. Como salienta Araújo (2008), “os eventos variam de grupo para grupo, de comunidade para comunidade, de acordo com seus interesses e valores, e são situados numa época determinada”.

Além disso, acrescentaríamos que alguns eventos de letramento, como a prova de redação do vestibular, são de natureza complexa, haja vista que sugerem ao sujeito mais de uma posição enunciativa. Sabemos que o campo da enunciação é amplo e que nele há teorias distintas, com objetivos diversos. No livro *Introdução à lingüística da enunciação*, Flores & Teixeira (2008) resgatam alguns teóricos que trataram direta ou indiretamente da enunciação, tais como Charles Bally, Roman Jakobson, Émile Benveniste, Mikhail Bakhtin, Oswald Ducrot e Jacqueline Authier-Revuz. Apesar das várias linhas teórico-metodológicas sob as quais a enunciação pode ser abordada, os autores que realizam estudos de tal natureza têm um ponto em comum: defendem, em geral, que a enunciação é um acontecimento irrepitível, porque são irrepitíveis as condições de tempo, espaço e pessoa de cada enunciação.

Cientes disso e partindo do pressuposto de que a enunciação é “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p.82), estamos entendendo a posição enunciativa como sendo o papel que o “eu” da enunciação assume quando materializa seu enunciado em um determinado tempo e espaço, considerando a imagem do “tu”. Tal posição enunciativa é evidenciada na enunciação a partir de marcas deixadas pelo sujeito no enunciado. A esse respeito, Flores et al. (2008, p. 26) destacam que “parece ser levado em conta sempre é a representação que a enunciação dá ao sujeito na língua. Estuda-se, ao menos, [...] as marcas da enunciação e do sujeito enunciado, e não o sujeito propriamente dito”.

Dessa forma, os indícios perceptíveis nos enunciados sinalizam que posição enunciativa foi assumida pelo sujeito. Pensando na prova de redação, poderíamos verificar se o candidato assumiu o “eu” de vestibulando que se dirige ao “tu”, banca corretora das redações, ou se assumiu o “eu” indicado na prova, descendente do homem do campo, por exemplo, que se dirige ao “tu”, população brasileira. A teoria de Benveniste (1988, 1989) contempla esse cenário enunciativo, em que o contexto no qual a enunciação se configura é relevante para o entendimento da articulação sugerida pelo autor entre sujeito e estrutura.

Bakhtin (1981, p.106) reconhece também a importância de considerar o contexto enunciativo no qual os enunciados são produzidos – “o sentido das palavras é totalmente determinado por seu contexto”. Criticando os estudos centralizados no sistema da língua, o autor defende que toda enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, além de ser perpassada por conteúdos ideológicos: “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (1992, p.49).

Partindo dessa premissa, Bakhtin (1992, p.56) distingue a oração – unidade da língua – do enunciado – unidade de comunicação verbal. Acrescenta que “a oração é neutra em relação a todo o conteúdo ideológico, sua estrutura é de natureza gramatical; já o enunciado não é neutro, seu conteúdo veicula determinadas posições, devido às esferas em que se realiza; este, ainda, implica referência ao sujeito, enquanto a oração não”.

A enunciação, em Bakhtin, é, assim, uma atividade intrinsecamente dialógica, já que o “eu” organiza seu enunciado a partir da imagem que faz do “tu”. Em outros termos, a

concepção de enunciação bakhtiniana está articulada à atitude responsiva ativa do sujeito, o “eu”, a qual pressupõe o princípio dialógico, consideração do “tu”.

Este conceito de evento de letramento, como evento enunciativo, suscita outro conceito, o de práticas letradas, o qual será tratado no item seguinte.

1.2.3 Práticas de letramento

Os estudos contemporâneos sobre o letramento têm como unidade básica as práticas letradas, as quais revelam os usos da escrita feitos pelos sujeitos em um determinado evento. Segundo Barton e Hamilton (2000), as práticas de letramento são maneiras culturais como as pessoas usam a língua escrita na sua vida. Sendo maneiras culturalmente construídas, não é permitido às pessoas utilizarem a língua da forma que quiseram, com quem optarem, onde escolherem. As práticas, assim como os eventos, são formadas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição dos textos, prescrevendo quem pode produzir ou ter acesso a esses textos. A diferença entre os conceitos, a nosso ver, é que, enquanto os eventos são regidos por regras estabelecidas pelas agências de letramento, as práticas seguem normas estabelecidas pelos eventos. É como se o evento estivesse para a agência assim como as práticas estão para o evento.

Nessa perspectiva, discordamos de Barton & Hamilton (2000) quando dizem que os eventos surgem das práticas e são moldados por elas. Lopes (2006) ratificou isso várias vezes em seu livro: “eventos são episódios observáveis que surgem das práticas” (p.7); “práticas desencadeiam eventos (p.164)” e “eventos inferidos das práticas (p. 164)”. Como os eventos surgem, são inferidos e desencadeados das práticas se estas constituem a forma, culturalmente construída nos eventos, pela qual as pessoas usam a língua?

Pensemos no evento palestra. Tal evento requisita algumas práticas: enquanto o palestrante fala, o público escuta, podendo fazer algumas anotações por escrito ou balançar a cabeça concordando ou discordando do que está sendo dito. Somente após a exposição do palestrante, as pessoas poderão tecer seus comentários. São práticas construídas social e culturalmente pela sociedade. Se alguém interferisse na fala do palestrante, teríamos a infração a umas das práticas letradas. Em outros termos, o evento palestra, para se constituir como tal, exige que certas práticas sejam respeitadas, como por exemplo a não interrupção do palestrante. Se isto ocorre, temos, em geral, uma característica mais prototípica da aula do que da palestra. Da mesma forma, o simples fato de fazer anotações ou balançar a cabeça não podem ser indicadores de que se trata de uma palestra, já que são práticas que podem se configurar em diferentes eventos como aula, defesa de trabalho científico, elaboração de lista de compras ditada por alguém. Esses exemplos sinalizam que, enquanto os eventos são mais amplos, as práticas são mais específicas.

Na mesma perspectiva de Barton & Hamilton (2000), Street (1984, p.12) afirma que as práticas são “unidades subjetivas, não observáveis de comportamentos, já que envolvem valores, sentimentos, atitudes”. Não entendemos como unidades não observáveis, abstratas, as práticas, podem suscitar unidades observáveis e concretas, os eventos. A distinção entre unidades objetivas e subjetivas parece-nos confirmar exatamente que os eventos de letramento, enquanto fenômenos visíveis, requerem práticas, habilidades, comportamentos que, a nosso ver, não são tão invisíveis, pois, se assim o fosse não teríamos como descrever e caracterizar as práticas. Como bem ressaltou Lino de Araújo (2004, p. 154) “as práticas são observáveis, mas não diretamente, como os fenômenos da natureza. Como dependem da interação têm, em certa medida, um

alto grau de subjetividade. Se fosse impossível observá-las, apreendê-las, seria impossível descrevê-las”.

Portanto, malgrado Street (1993), Barton & Hamilton (2000) e Lopes (2006) afirmem que os eventos suscitam as práticas, assumimos nessa pesquisa o inverso desta premissa. Defendemos que a redação de vestibular é um evento de letramento, dentre os vários que aparecem na agência acadêmica, que requisita algumas práticas letradas. Diríamos, assim, que as práticas são maneiras particulares, mas, ao mesmo tempo, construídas social e culturalmente, adotadas pelas pessoas para se portarem num evento de letramento.

Quanto ao caráter individual/particular característico das práticas, Barton & Hamilton (2000, p. 07) tecem um comentário bastante relevante: “as práticas de uma pessoa podem estar situadas em sua própria história de letramento. Para entender isso, devemos adotar uma abordagem da história da vida da pessoa”, logo, para compreender este processo, faz-se necessário conhecer e analisar o HL dos sujeitos. Ora, como as práticas são socialmente estabelecidas, é preciso considerar qual a situação, os papéis e os lugares que os indivíduos ocupam nos grupos sociais, além de verificar com que tipo de agência letrada estabelecem contato. Isso porque as práticas de letramento articulam as atividades de leitura e escrita às estruturas sociais em que elas são embutidas e que ajudam a formar (cf. BARTON & HAMILTON, 2000; MARCUSCHI, 2001). Desse modo, estão sempre orientadas por finalidades sociais e culturais, além de serem construídas sócio-historicamente pelas agências.

Nesta perspectiva, qualquer estudo de práticas letradas deve situar as atividades de escrita e leitura nos contextos maiores, nas agências, uma vez que estas vinculam as práticas à cultura.

Marcuschi (2001, p.38), com base nos autores a pouco referidos, acrescenta que as práticas de letramentos são "modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significados na base da leitura e da escrita". Lino de Araújo (2004) faz uma crítica bastante pertinente em relação a esta definição, com a qual concordamos no sentido de que, embora as práticas estejam relacionadas com os usos que fazemos da leitura e da escrita, não somos nós que construímos modelos para estes usos. Pelo contrário, eles são construídos social e coletivamente.

De fato, as práticas, assim como os gêneros textuais, são relativamente estáveis, apresentando determinadas características que lhe foram definidas como constitutivas, mas, ao mesmo tempo, são flexíveis, pois podem ser apropriadas pelos sujeitos de formas diferenciadas. O fato é que não é possível criar as práticas todos os dias, senão não haveria relações interpessoais estáveis; como disse a autora a pouco referida, seria "um caos antropológico".

Tomemos o exemplo da palestra. As práticas requeridas por este evento de letramento são relativamente estáveis – primeiro, o palestrante fala, depois, o público tem a oportunidade de fazer perguntas ou tecer comentários sobre o assunto focalizado na palestra. Se esta ordem fosse recriada por cada palestrante ou pelos ouvintes, haveria uma descaracterização do evento, contribuindo para um possível caos, de modo que dificultaria o reconhecimento do evento como tal. As práticas não podem ser, assim, recriadas, porém os recursos utilizados podem ser diferentes, bem como as estratégias para prender atenção dos ouvintes podem variar.

Em suma, as práticas letradas consistem na habilidade que o indivíduo tem de saber manipular a escrita e a fala em diferentes situações, na competência que ele possui para utilizá-las conforme as exigências dos eventos de letramento.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, organizados da seguinte maneira: em 2.1 são definidos o tipo e a natureza da pesquisa; em 2.2 é apresentado o *corpus* analisado; em 2.3 são descritos o processo de coleta de dados e os instrumentos e procedimentos dessa coleta; e, por fim, em 2.4, traçamos o HL dos candidatos aqui focalizados.

2.1 Tipo de pesquisa

Segundo Vóvio & Souza (2005), no âmbito das pesquisas metodológicas sobre letramento, os pesquisadores da área têm recorrido ora a uma abordagem quantitativa dos dados, ora a uma qualitativa. Na primeira, tem-se a preocupação de fazer uma análise macrossocial do perfil sócio-econômico e cultural dos sujeitos informantes da pesquisa. Na segunda, é feita uma análise microssocial dos sujeitos, exigindo um contato mais longo e estrito entre pesquisador e pesquisado. Nessa segunda abordagem, são trianguladas informações provenientes de diferentes dados, por exemplo, entrevistas, grupos de discussão, aplicação de questionários, observação de eventos de letramento gravados em áudio e vídeo, narrativas sobre trajetórias de letramento. Pesquisas etnográficas são fundamentadas, em geral, em tal abordagem.

A presente pesquisa conjuga aspectos metodológicos provenientes das duas perspectivas acima referidas. Tendo em vista as questões de investigação propostas, bem como os objetivos traçados, optamos por recorrer tanto ao perfil sócio-econômico e

cultural dos candidatos quanto a outros aspectos mais relacionados com a experiência de leitura e de escrita que eles têm. Para isso, somente um levantamento estatístico, apesar de necessário, não é suficiente; sendo preciso sobretudo triangular informações obtidas a partir de mais de um instrumento de coleta de dados.

Estamos entendendo a triangulação dos dados conforme a definição dada por Cançado (1994: 57) – “O uso de diferentes tipos de *corpus* a partir da mesma situação-alvo de pesquisa, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa”. No caso da pesquisa aqui focalizada, serão trianguladas informações provenientes das provas de redação aplicadas pela UFCG, das redações produzidas pelos candidatos, do questionário sócio-econômico e cultural elaborado e aplicado pela COMPROV e das entrevistas realizadas pela pesquisadora com os candidatos, conforme mostraremos no item seguinte.

Considerando, assim, a nossa preocupação em triangular as informações referentes ao HL com as práticas de escrita demonstradas na redação, visando a um estudo de interpretação das relações de sentido que podem ser estabelecidas entre os dados, podemos afirmar que esta pesquisa é de natureza qualitativa.

Quanto ao tipo de pesquisa, trata-se de uma investigação descritivo-interpretativa. Assim como Duarte (2002), acreditamos que os dados da realidade não se dão a conhecer, objetivamente, por causa disso, nós pesquisadores que adotamos tal tipo de pesquisa não nos limitamos à mera descrição que, sem dúvida, é uma etapa importante, mas procuramos sobretudo entender os dados, explicá-los, mostrar o que significam e como significam. A ênfase está, portanto, na interpretação, na descoberta e no processo de indução das informações.

A metodologia utilizada na pesquisa descritivo-interpretativa é centrada em métodos e procedimentos que visam interpretar os significados e as ações dos sujeitos envolvidos na investigação, por isso o caráter interpretativo (cf. MOREIRA & CALEFFE, 2006; ANDRÉ, 1995; MOITA LOPES, 1994). Além disso, a tentativa de interpretar os dados a partir do confronto de informações provenientes de mais de um instrumento de coleta é bastante recorrente e produtivo, pois permite o pesquisador olhar para o objeto de estudo a partir de diferentes fontes e, conseqüentemente, tecer considerações consistentes sobre o mesmo.

2.2 *Corpus* da pesquisa

O *corpus* de pesquisa foi composto por quatro conjuntos de dados. Desses quatro, três são de natureza documental e dizem respeito (1) às provas de redação aplicadas pela COMPROV nos vestibulares regular e especial da UFCG 2007 (vide, respectivamente, anexos A e B), (2) a uma amostragem de redações produzidas nestes vestibulares (vide anexo C) e (3) ao questionário sócio-econômico e cultural (vide anexo D) respondido pelos vestibulandos cujas redações foram objetos de estudo deste trabalho.

O quarto conjunto de dados é de natureza opinativa e diz respeito às entrevistas semi-estruturadas (vide apêndice A), que foram realizadas com os candidatos selecionados.

A descrição desses dados será feita no item que se segue e em 2.4.

2.3 Coleta de dados: período, procedimentos e instrumentos

Os dados de natureza documental foram coletados na COMPROV, em dois períodos. Entre abril e maio de 2007, coletamos os dados referentes ao vestibular regular - a prova de redação aplicada, a amostragem de redações produzidas pelos candidatos e as respostas dadas ao questionário sócio-econômico e cultural pelos candidatos cujas redações foram selecionadas. Entre setembro e outubro/2007, coletamos os dados referentes ao vestibular especial (a prova, as redações e as respostas dadas ao questionário).

Conforme recomendação do presidente da COMPROV, ambas coletas foram realizadas meses após a aplicação dos vestibulares – o vestibular regular foi realizado em dezembro/2006 e o especial em julho/2007.

Quanto aos dados de natureza opinativa, as entrevistas, foram coletados entre novembro e dezembro de 2007.

Nos subitens que se seguem, apresentamos uma descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados.

2.3.1 Provas de redação aplicadas pela UFCG em 2007

O concurso de vestibular da UFCG, organizado e aplicado pela COMPROV, realiza-se em duas etapas, ambas com a presença de questões discursivas. A primeira etapa (PS1) é realizada por candidatos que se encontram no final do segundo ano do ensino médio. As provas contemplam todas as matérias do primeiro e do segundo ano

do ensino médio e a pontuação obtida nesta fase entra na composição da média final da etapa seguinte, efetivada um ano depois.

A segunda (PS2), realizada ao final do terceiro ano desse nível de ensino, focaliza todas as matérias e conteúdos desse ano da escolarização básica. É possível também realizar o vestibular em uma única etapa, após a conclusão do ensino médio e essa possibilidade pode ser usada tanto pelos candidatos que não optaram pelo modelo seriado, como por aqueles que, mesmo tendo optado inicialmente por esse modelo, queiram abandoná-lo e recomeçar o processo seletivo eliminando as médias anteriormente atingidas. A classificação para o curso desejado é feita em função do desempenho do candidato nas provas correspondentes às duas etapas do vestibular.

A redação é uma das questões discursivas apresentadas somente na segunda etapa desse processo seletivo, o qual é aplicado, nos mesmos dias e horários, em cinco cidades da Paraíba: Campina Grande, Patos, Souza, Cajazeiras e João Pessoa. No primeiro dia de aplicação das provas de vestibular, fora a prova de redação, os candidatos devem responder às provas de matemática, física, língua portuguesa e estrangeira (inglês ou espanhol). São quarenta e quatro questões, sendo quarenta questões de múltipla escolha e quatro questões discursivas que, juntamente com a redação, deverão ser feitas no período de tempo compreendido entre 8:00 às 12:00 horas.

No que diz respeito à redação, os candidatos recebem uma folha para rascunho e uma para a entrega definitiva do texto. Nesta última, eles devem assinalar, na parte superior da esquerda, a opção correspondente ao gênero que será produzido e respeitar o número de linhas permitido (no mínimo 20 e no máximo 25).

2.3.2. Redações produzidas pelos candidatos

Em um universo de 5.850 redações produzidas nos vestibulares aplicados pela UFCG em 2007 (4.300 no regular e 1.550 no especial), coletamos uma amostragem de 5% do total de redações produzidas em cada vestibular (200 no regular e 100 no especial). Organizamos tais redações em três categorias: (1) redações adequadas às práticas letradas requeridas pela prova; (2) parcialmente adequadas às práticas; e (3) inadequadas às práticas requeridas. Vejamos a tabela 1:

	Candidatos que atenderam às práticas letradas da prova	Candidatos que atenderam parcialmente às práticas letradas da prova	Candidatos que não atenderam às práticas letradas da prova	Total
Vestibular regular	9	71	120	200
Vestibular especial	10	22	68	100

Tabela 1 – Redações produzidas nos vestibulares regular e especial da UFCG 2007

Considerando os números evidenciados na tabela 1 – pouca recorrência de candidatos que atenderam às práticas letradas exigidas na prova e grande recorrência de candidatos que não o conseguiram –, optamos por analisar estes dados que evidenciam o desempenho extremo no processo de produção textual no vestibular.

Nas provas de redação aplicadas no vestibular da UFCG (2007), foram propostos os seguintes gêneros textuais: memória e carta protesto (vestibular regular), palestra e resenha (vestibular especial). Em relação às redações cujos candidatos demonstraram as práticas letradas requeridas pela prova, foram analisadas memórias, palestras e

resenhas, pois não encontramos, na amostragem coletada, exemplos prototípicos de cartas protesto. Quanto às redações cujos candidatos não atenderam às práticas solicitadas na prova, apenas resenhas não foram analisadas, já que nos dados coletados, não identificamos exemplares em que os vestibulandos desrespeitassem totalmente as práticas exigidas no gênero resenha.

Gostaríamos de ressaltar que todas as redações aqui analisadas foram produzidas na cidade de Campina Grande, visto que, além de todos os inscritos no vestibular especial terem-na feito nessa cidade, mais da metade dos inscritos no vestibular regular também fizeram-na em Campina (4.300 dos aproximadamente 8.000 inscritos).

2.3.3 Questionário sócio-econômico e cultural

O Manual do Candidato é um instrumento que os vestibulandos utilizam como auxílio para, de certa forma, conhecerem e familiarizarem-se com o concurso para o qual se inscreveram.

Este documento apresenta informações de natureza variada, contemplando desde a apresentação de datas, locais de realização de provas, até aspectos legais do concurso como o edital e a resolução. Além disso, o Manual contém um questionário sócio-econômico e cultural e apresenta a maior e a menor média dos candidatos classificados por curso no vestibular anterior.

Destas informações, iremos utilizar como *corpus* as respostas dadas pelos candidatos ao questionário sócio-econômico e cultural. Este questionário, respondido pelos vestibulandos e entregue no ato de sua inscrição no vestibular, é constituído de

trinta e uma questões de múltipla escolha relativas às características pessoais dos candidatos, bem como à sua formação educacional. Vale destacar que, como consta no Manual do Candidato (2007), as informações dadas pelos vestibulandos ao questionário não influenciarão, de forma alguma, sua avaliação no processo seletivo para o ingresso na universidade. Estas respostas são importantes para traçar um perfil dos candidatos ao vestibular da UFCG, tendo um tratamento estatístico global e impessoal.

Tomando como base este questionário, analisamos as respostas dadas pelos examinandos no intuito de traçarmos uma parte do HL tanto daqueles que atenderam às práticas letradas requeridas pela prova quanto daqueles que não o conseguiram. Vale salientar que no Manual destinado aos candidatos inscritos para o vestibular especial não constava o questionário aqui focalizado, por isso, o enviamos para eles, por e-mail. Dentre as trinta e uma perguntas apresentadas nesse questionário, enviamos quinze (vide apêndice B), as quais entendemos ser mais propícias a sinalizar o seu HL.

A outra parte do HL foi traçada a partir de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os candidatos selecionados, conforme descrição feita no item seguinte.

2.3.4 Entrevistas com os candidatos

Na tentativa de conhecermos um pouco mais sobre os candidatos, suas experiências com a leitura e com a escrita e, sobretudo, a fim de verificarmos se havia alguma correlação entre o seu HL e as práticas de escrita demonstradas na redação, realizamos uma entrevista semi-estruturada.

A entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados mais utilizados em pesquisas, sobretudo naquelas em que se busca averiguar o nível de letramento dos

sujeitos. Muitos pesquisadores preferem fazê-la face a face com os informantes. Nós, inclusive, já recorremos, em pesquisas anteriores, a essa modalidade. Mas obtivemos, em geral, pouco êxito – os informantes não compareciam ao local determinado, ligavam marcando, desistiam e, quando iam, ficavam, muitas vezes, tímidos e inibidos. Essa tendência ocasionou um atraso na realização destas pesquisas, uma vez que dificultou a coleta dos dados.

Diante dessas nossas experiências que, certamente, é a de muitos pesquisadores, optamos por realizar a entrevista por telefone. Imaginamos que os entrevistados sentiriam-se mais à vontade para responder às questões, já que não estaríamos frente a frente, além de que não precisaríamos nos deslocar para nenhum lugar, nem eles também. A maioria desses candidatos inclusive não morava em Campina Grande, e sim em outras cidades como em João Pessoa e Cajazeiras, e mesmo em outros estados como Pernambuco e Rio Grande do Norte, fator que poderia atrasar a coleta dos dados.

O fato de termos feito a entrevista por telefone não implicou a perda de sua função social, haja vista que tivemos as mesmas preocupações que teríamos se fôssemos realizá-la presencialmente:

criar um clima propício à “abertura da alma” do entrevistado, para que pudéssemos obter dados relevantes, confiáveis e ricos para a pesquisa; não sugerir respostas; respeitar o/a entrevistado/a; não o interromper; não o intimidar; estabelecer um clima de confiança; utilizar uma linguagem próxima à dele/dela; procurar falar menos do que ele/ela, mas insistir no que quer.

(cf. SILVEIRA, 2002, p.122-123).

Além disso, é bastante comum os jovens se comunicarem entre si e com pessoas de outras faixas etárias por telefone, sobretudo após a popularidade dos celulares, acompanhada de várias promoções apresentadas pelas operadoras de telefonia. E,

ainda, na esfera jornalística, são feitas, com freqüência, entrevistas por telefone. É inegável, portanto, que o telefone é uma das tecnologias mais utilizadas no nosso dia-a-dia.

Telefonamos, assim, para os candidatos com a finalidade de lhes explicar o objetivo da nossa pesquisa e solicitar sua contribuição para com o desenvolvimento da mesma a partir da participação em uma entrevista, que seria realizada por telefone e poderia ser feita naquele mesmo momento, caso fosse possível.

Na tabela 2, explicitamos a quantidade de candidatos com os quais conseguimos estabelecer contato, distribuídos a partir do atendimento às práticas letradas exigidas na redação e da forma pela qual foi realizada a entrevista com eles.

Práticas letradas	Candidatos selecionados	Entrevistados por telefone	Entrevistados por e-mail	Candidatos que não concederam a entrevista	Candidatos incomunicáveis
Atendimento às práticas	19 ⁶	6	7	0	6
Não atendimento às práticas	50 ⁷	0	4	34	12
Total	69	6	11	34	18

Tabela 2 – Participantes da pesquisa

Conforme a tabela 2, dos sessenta e nove candidatos selecionados para a entrevista, só conseguimos entrar em contato com dezessete; trinta e quatro recusaram-se a participar da pesquisa e dezoito não tinham mais o mesmo número de telefone indicado na ficha de inscrição do vestibular. O que nos chama a atenção é o fato de que, dos dezessete sujeitos com os quais fizemos a entrevista, apenas quatro não atenderam

⁶ Estas 19 redações são as únicas, na amostragem, em que os candidatos demonstraram as práticas requeridas pela prova.

⁷ Estas 50 redações foram selecionadas do universo de 188 redações cujos candidatos não atenderam às práticas letradas requeridas pelas provas de redação aplicadas nos vestibulares regular e especial (vide tabela 1).

às práticas e todos os trinta e quatro, que recusaram ser entrevistados, foram candidatos que também não atenderam às práticas. Tal constatação sinaliza que, enquanto a maioria dos candidatos que não demonstrou as práticas, com exceção de quatro, disse não à pesquisa, todos os candidatos que atenderam às práticas prontificaram-se de imediato a contribuir para o desenvolvimento do nosso trabalho, disponibilizando-se para outro contato caso fosse necessário algum esclarecimento quanto às respostas que elaboraram – “veja se as respostas são suficientes, caso contrário pode entrar em contato”, “quando precisar, pode me enviar um e-mail”.

A postura dos candidatos que demonstraram desempenho extremo na redação de vestibular é a nosso ver compreensível. Aqueles que tiveram bom êxito apresentaram-se de modo bastante acessível. Talvez, a participação na entrevista fosse um prazer, um orgulho, já que foram um dos raros candidatos que conseguiram demonstrar as práticas letradas requeridas na prova redação proposta por um vestibular bastante concorrido.

Já aqueles que obtiveram um desempenho não satisfatório na redação talvez tenham se sentido envergonhados e, conseqüentemente, acanhados para falar sobre, daí recusarem a entrevista. Estes, diferentemente daqueles, optaram por não se expor, utilizando, para tal, a estratégia de preservação de face (cf. RODRIGUES JÚNIOR, 2005; GOFFMAN, 1975) – não gostariam de compartilhar com a pesquisadora sua auto-imagem de letramento, de modo a evitar uma situação constrangedora.

Dos dezessete candidatos com os quais conseguimos estabelecer contato, seis aceitaram realizar a entrevista por telefone e autorizaram a gravação da mesma e onze nos pediram que enviássemos as questões por e-mail, porque teriam mais tempo para ler e responder às perguntas, já que, segundo eles, estavam muito atarefados.

A preferência dos candidatos pela entrevista via e-mail, embora não tenha sido *a priori* por nós cogitada, sinaliza o contato que tais sujeitos parecem ter com o letramento digital, pois, conforme as respostas por eles dadas ao questionário sócio-econômico e cultural, todos os que foram selecionados disseram ter computador em casa e acessar à internet. Além disso, a faixa etária deles varia de dezesseis a vinte e cinco anos, fase em que, segundo pesquisas demonstram, as pessoas costumam, em geral, acessar com freqüência à internet, por motivos diversos – comunicação (e-mail, msn, orkut, blogs, fóruns, bate papos), informação (sites de pesquisa, jornais e revistas eletrônicas) e entretenimento (sites humorísticos, jogos e rádios on-line). Esses fatores parecem ter influenciado os candidatos a pedirem, naturalmente, que as perguntas fossem enviadas por e-mail.

Dessa forma, o e-mail, assim como o telefone, parece ser conhecido e bastante utilizado pelos candidatos, além de ser prático, rápido e produtivo. Ademais, com o barateamento da internet, provedores com preços acessíveis (Velox e Via-rádio) e a grande quantidade de *lan houses* distribuídas nas cidades, fica ainda mais fácil acessar a internet.

Portanto, uma parte das entrevistas foi realizada por telefone e a outra por e-mail. Sabemos que a utilização desses instrumentos implicou a não visualização das reações dos candidatos, seus gestos e movimentos faciais, mas, não era, de fato, o nosso objetivo observar esses elementos, deixamos essa tarefa para os estudiosos da análise da conversação, como bem salienta Silveira (2002, p. 129),

Ainda que os dados prosódicos, os olhares, a posição corporal das interlocutoras nos escapa nessa transcrição e escapam a todas as áreas que não se situem em áreas específicas como a análise da conversação, que já desenvolveu códigos específicos de registro de alguma dessas dimensões.

2.4 Histórico de letramento dos candidatos

2.4.1 Perfil sócio-econômico e cultural

Entendendo que o perfil dos candidatos é um dos elementos que pode tê-los influenciado na demonstração de práticas letradas, traçamos, na tabela 3, o perfil daqueles que aceitaram participar da presente pesquisa.

Questões relativas ao perfil sócio-econômico e cultural dos candidatos⁸	4 candidatos que não atenderam às práticas letradas requeridas pela prova	12 candidatos que atenderam às práticas letradas requeridas pela prova
Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental?		
Somente particular	3	12
Somente pública	1	1
Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?		
Somente particular	3	12
Somente pública	1	1
Em que turno você está cursando ou cursou o ensino médio?		
Somente diurno	4	13
Você está realizando ou realizou cursinho pré-vestibular?		
Sim	3	10
Não	1	3
Qual o principal motivo que o (a) levou a fazer cursinho?		
Colégio não prepara adequadamente para as provas do PS	1	1
Necessidade de atualizar seus conhecimentos, porque parou de estudar há tempo		1
Necessidade de revisar os conteúdos vistos no colégio	2	8
Você exerce algum tipo de trabalho remunerado?		
Não	3	13
Sim	1	
Qual a renda mensal de sua família?		
De R\$320,00 a 499,99		
De R\$ 700,00 a 999,99	1	
De R\$ 1.000,00 a 1.999,99	2	1
De R\$ 2.000,00 a 3.999,99	1	5
De R\$ 4.000,00 a mais		7
Qual a profissão de seu pai?		
Profissional liberal e demais profissões de nível superior	2	6
Diretor ou gerente, proprietário de empresa de porte médio		2
Supervisor ou inspetor de ocupações não-manuais, proprietário de pequena empresa		2
Profissões manuais não especializadas	1	1
Ocupação desconhecida	1	
Aposentado		2
Qual a profissão de sua mãe?		
Profissional liberal e demais profissões de nível superior	1	6
Diretor ou gerente, proprietário de empresa de porte médio	1	2
Supervisor ou inspetor de ocupações não-manuais, proprietário de pequena empresa		1
Profissões não-manuais de rotina, supervisor de trabalho manual, profissões manuais especializadas		2
Ocupações do lar	1	2
Ocupação desconhecida		
Aposentada	1	
Qual o nível de instrução de seu pai?		
1ª fase do EF incompleta		1
2ª fase do EF incompleta	1	
EM incompleto	1	
EM completo		1
Curso universitário incompleto		1
Curso universitário completo	2	8
Pós-graduação (mestrado e/ou doutorado)		2
Qual o nível de instrução de sua mãe?		
1ª fase do EF incompleta	1	
2ª fase do EF completa		1
EM completo		2
Curso universitário incompleto		2
Curso universitário completo	3	6
Pós-graduação (mestrado e/ou doutorado)		2

Tabela 3 – Perfil dos candidatos que atenderam e dos que não atenderam às práticas letradas requeridas na prova redação dos vestibulares regular e especial.

⁸ Estas questões foram retiradas do questionário elaborado pela COMPROV.

Tomando como base os números destacados na tabela 3, notamos que tanto os candidatos que demonstraram quanto os que não demonstraram as práticas letradas exigidas na prova tinham, em sua maioria, um perfil sócio-econômico e cultural bastante parecido. Estudaram, em geral, o ensino fundamental e o médio em escolas particulares no turno diurno, e alguns estudaram em cursinhos preparatórios para o vestibular com o objetivo de revisar os conteúdos ministrados em sala de aula. Apenas um desses sujeitos exercia trabalho remunerado (C17⁹). Os pais e as mães desses candidatos eram, em sua maioria, profissionais liberais e empresários com nível superior completo cuja renda familiar era entre R\$ 1.000,00 e R\$ 1.999,99 – candidatos que não demonstraram as práticas (dois vestibulandos) e os que as demonstram, a partir de R\$ 4.000,00.

Nesse sentido, os candidatos, independentemente do desempenho na prova de redação, parecem pertencer, em geral, a classes socialmente favorecidas, sugerindo-nos que tinham boas condições – financeiras, sociais e culturais –, e tempo hábil para se dedicarem aos estudos, estando, ao que tudo indica, mais preparados para concorrer a uma vaga no ensino superior.

Sabemos que uma das preocupações dos professores do ensino médio, sobretudo da terceira série é preparar os alunos para serem aprovados nos vestibulares, abordando, para tal, os conteúdos programáticos apresentados no Manual do Candidato. Parece-nos que essa preocupação é ainda maior por parte dos professores que lecionam em escolas particulares, visto que envolve também uma relação de poder e de *marketing*. Ter boa parte dos alunos aprovada nos vestibulares traz *status* para a instituição na qual os docentes trabalham. Isso porque parece ser cultural haver uma pressão exercida pelos

⁹ Os candidatos serão aqui representados pela letra C seguida de uma numeração.

pais sobre diretores, coordenadores e professores com vistas à aprovação de seus filhos no concurso vestibular.

Neste sentido, quanto mais alunos forem selecionados neste concurso, maior a credibilidade adquirida pela escola que os preparou. O inverso parece também ser verdadeiro: quanto menos alunos forem aprovados no vestibular, menor a credibilidade da escola. Não podemos negar ainda que as escolas particulares têm, em geral, uma boa infra-estrutura que favorece a aprovação nesse concurso: laboratórios de biologia, química, física, em algumas, há laboratório de redação; biblioteca; sala de vídeo; plantões de dúvida, entre outras alternativas as quais os alunos podem recorrer. Todos esses fatores, de uma forma ou de outra, interferem na formação dos estudantes.

Além disso, como os candidatos estudavam no turno da manhã e não trabalhavam, tinham, teoricamente, tarde e noite para estudar e ainda complementavam/reforçavam seus estudos revisando, em cursinhos preparatórios para o vestibular, conteúdos discutidos em sala de aula.

Fora os benefícios advindos da participação em classes socialmente prestigiadas, do auxílio oferecido pelas escolas particulares e do apoio dos cursinhos pré-vestibulares, alguns candidatos, conforme entrevista, foram influenciados pelos pais a ler e a escrever – *desde pequenininha, minha mãe comprava livros para eu ler (C2); eu era acostumada a ler e a escrever desde nova (C15); meu avô lia muito, por isso eu gosto de ler (C13)*. Ademais, o fato de boa parte dos pais dos candidatos possuir nível superior completo talvez favorecesse conversas familiares ricas em potencial cultural, marcadas por discussões sobre diferentes assuntos referentes à sociedade, de modo a contribuir com a construção do conhecimento, com a formação intelectual da família – *a gente assina algumas revistas, então, vem, sei lá, uma matéria da Superinteressante. Então todo*

mundo de casa lê e uma hora a gente tá discutindo sobre o que tava lá escrito (C4). Desse modo, os filhos poderiam se sentir estimulados tanto a seguir o exemplo dos pais quanto a superá-lo.

Nesse sentido, entendemos que o ambiente familiar pode favorecer a troca de práticas letradas e quando estas coincidem com as práticas escolares, os filhos/alunos tendem a demonstrar um bom desempenho nas atividades realizadas em sala de aula, fato observado inclusive por Heath (1984) a qual demonstrou que o sucesso das crianças da comunidade de Mainstream (pais tinham, em geral, nível superior e eram profissionais liberais) foi influenciado pelo processo de interação realizado no âmbito familiar, como já dito. Ampliando esta constatação, diríamos que as práticas familiares podem ser mobilizadas também para outras agências de letramento que não apenas a escolar, a exemplo da religiosa e da acadêmica. No caso da prova de redação, notamos que os candidatos que atenderam às práticas letradas, conforme mostraremos no item 3.2.1, foram aqueles que tinham contato com mais de um tipo de letramento.

A elaboração desses perfis sócio-econômicos e culturais chama a nossa atenção, principalmente, porque desconstrói uma tese bastante difundida pelo senso comum, qual seja, a de que todos candidatos que não demonstram as práticas letradas requeridas na prova de redação é proveniente de escola pública, tem baixa renda e pais não (pouco) escolarizados. Os dados apresentados na tabela 3 apontaram para o inverso dessa assertiva, sinalizando que, com exceção de um candidato, os demais pertenciam à classe socialmente prestigiada, estudaram em escola particular e eram filhos de pais com nível superior completo. Essa constatação pôde ser feita também no perfil de alguns candidatos que se recusaram a participar da entrevista. Vejamos a tabela 4:

Questões referentes ao perfil sócio-econômico e cultural	Total: candidatos
Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental?	
Somente particular	24
Somente pública	16
Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?	
Somente particular	24
Somente pública	16
Não respondeu(ram)	0
Em que turno você está cursando ou cursou o ensino médio?	
Somente diurno	34
Somente noturno	2
Parte diurno e parte noturno, predominando o diurno	4
Você está realizando ou realizou cursinho pré-vestibular?	
Sim	21
Não	19
Qual o principal motivo que o (a) levou a fazer cursinho?	
Colégio não prepara adequadamente para as provas do OS	4
Colégio prepara para as provas, mas o cursinho ensina os “macetes”	1
Necessidade de atualizar seus conhecimentos, porque parou de estudar há tempo	1
Necessidade de revisar os conteúdos vistos no colégio	12
Outro motivo	3
Não respondeu(ram)	19
Você exerce algum tipo de trabalho remunerado?	
Não	36
Sim, em tempo parcial (até 30 horas semanais)	4
Não respondeu(ram)	0
Qual a renda mensal de sua família?	
Menos de R\$ 300,00	4
De R\$320,00 a 499,99	8
De R\$500,00 a 699,99	5
De R\$ 700,00 a 999,99	5
De R\$ 1.000,00 a 1.999,99	9
De R\$ 2.000,00 a 3.999,99	6
De R\$ 4.000,00 a mais	3
Qual a profissão de seu pai?	
Alto cargo político ou administrativo	
Proprietário de grande empresa	
Profissional liberal e demais profissões de nível superior	8
Diretor ou gerente, proprietário de empresa de porte médio	2
Supervisor ou inspetor de ocupações não-manuais, proprietário de pequena empresa	9
Profissões não-manuais de rotina, supervisor de trabalho manual, profissões manuais especializadas	11
Profissões manuais não especializadas	7
Ocupação desconhecida	1
Qual a profissão de sua mãe?	
Profissional liberal e demais profissões de nível superior	9
Diretor ou gerente, proprietário de empresa de porte médio	1
Supervisor ou inspetor de ocupações não-manuais, proprietário de pequena empresa	10
Profissões não-manuais de rotina, supervisor de trabalho manual, profissões manuais especializadas	3
Profissões manuais não especializadas	3
Ocupações do lar	13
Qual o nível de instrução de seu pai?	
Não freqüentou escola	1
1ª fase do EF incompleta	4
1ª fase do EF completa	5
2ª fase do EF incompleta	3
2ª fase do EF completa	1
EM incompleto	4
EM completo	10

Curso universitário incompleto	3
Curso universitário completo	7
Pós-graduação (mestrado e/ou doutorado)	2
Qual o nível de instrução de sua mãe?	
Não freqüentou escola	3
1ª fase do EF incompleta	2
1ª fase do EF completa	3
2ª fase do EF incompleta	1
2ª fase do EF completa	2
EM incompleto	2
EM completo	11
Curso universitário incompleto	3
Curso universitário completo	9
Pós-graduação (mestrado e/ou doutorado)	2
Não respondeu(ram)	2

Tabela 4 – Perfil dos candidatos que não atenderam às práticas letradas requeridas na redação do vestibular regular e se recusaram a conceder uma entrevista.

Os números destacados na tabela 4 sinalizam que mais da metade dos candidatos que não demonstraram as práticas solicitadas na redação estudou em escola particular e fez cursinho pré-vestibular. A maioria estudava no turno diurno e não trabalhava, aspectos semelhantes ao perfil dos candidatos representado na tabela 3. Entretanto, diferentemente destes, a renda familiar daqueles variava de R\$ 320,00 a 499,99 e de R\$ 700,00 a 999,99. Notamos também que os pais desses candidatos que não atenderam às práticas e se recusaram a conceder uma entrevista são, em geral, profissionais não-manuais de rotina ou supervisores de trabalho manual e a maioria das mães, supervisoras ou inspetoras de ocupações não-manuais, proprietárias de pequena empresa. Verificamos ainda a recorrência da presença de pais e mães com o ensino médio e superior completos.

Estes dados nos causaram certo estranhamento, pois, como é que uma família com uma renda entre R\$ 320,00 a 499,99, considerando a inflação brasileira, consegue arcar com as despesas do lar (alimentação, água, luz, telefone, etc.), com a mensalidade de uma escola particular e/ou de um cursinho, sem que o filho(a) trabalhe? Além disso, os dados não nos permitem estabelecer uma correspondência biunívoca entre o nível de escolaridade e a atuação profissional dos pais dos vestibulandos – os altos cargos

profissionais nem sempre são ocupados por pais com elevado nível de instrução e vice versa. Isso porque existe uma lacuna no questionário sócio-econômico e cultural. Trata-se de um desequilíbrio no tocante às opções de cargo profissional e de nível de escolaridade. Enquanto nesta opção são contempladas todas as categorias referentes ao sistema educacional – desde o não freqüentar a escola até a pós-graduação (mestrado, doutorado) –, naquela, as alternativas de resposta, além de serem muito amplas, não incluem profissões presentes sobretudo na sociedade brasileira a exemplo de professor e servidor público. Isso pode comprometer as respostas dadas pelos candidatos, pois alguns deverão adequar a profissão realmente exercida pelos pais a uma das alternativas propostas no questionário, dificultando, assim, a inferência das práticas letradas mobilizadas, de fato, pelos pais dos candidatos em sua atuação profissional.

Verificamos que mais da metade dos candidatos que não atenderam às práticas requeridas na prova de redação e se recusaram a participar da entrevista têm, de certa forma, perfil sócio-econômico e cultural semelhante tanto ao dos que também não atenderam e participaram da entrevista quanto ao dos que demonstraram as práticas. Ressaltando que, da mesma forma que podemos encontrar candidatos que não atenderam às práticas com perfil sócio-econômico e cultural favorecido, poderíamos nos deparar com vestibulandos que atenderam às práticas, mas têm um perfil socialmente desprestigiado. Isso porque não há uma relação determinista e biunívoca entre produção textual e natureza do perfil – bons textos são escritos por sujeitos com nível favorecido socialmente e vice-versa. Há outros fatores que podem também influenciar a escrita, a exemplo do HL do sujeito, de sua experiência com práticas letradas, da situação sócio-comunicativa na qual se encontra, além do efeito retroativo que o exame pode exercer nos candidatos – medo, ansiedade, nervosismo, entre outros aspectos de natureza psicológica.

Nesse sentido, o perfil pode ser um dos elementos influenciadores da escrita de um texto, mas não é o único. No caso dos dados aqui analisados, parece não ter sido um elemento decisivo para explicar as práticas demonstradas pelos candidatos na prova de redação, pois, tanto os que demonstraram as práticas requeridas quanto os que não o fizeram, além de terem tido contato com a mesma situação sócio-comunicativa, apresentaram, praticamente, as mesmas condições sócio-econômicas e culturais, ou seja, tinham, em geral, as mesmas condições para concorrer a uma vaga no ensino superior. Fora o fator psicológico, a experiência com práticas letradas advindas de diferentes letramentos, como o escolar, o familiar, o literário, o midiático parece-nos ter sido bastante significativa para que tais candidatos atendessem ou não às práticas exigidas na redação.

2.4.2 Experiência dos candidatos com letramentos

Neste item, apresentamos, com base na entrevista realizada com os candidatos, a experiência que eles disseram ter com práticas letradas. As falas destes sujeitos permitiram-nos observar alguns pontos que podem demarcar as fronteiras do HL dos que atenderam e o dos que não atenderam às práticas requeridas pela prova.

Os vestibulandos, independente das práticas demonstradas, disseram ter estudado gêneros textuais na escola e preferir a produção desses à escrita de dissertações escolares. Isso nos leva a pensar que eles já tinham uma experiência prévia com o modelo de redação solicitado no vestibular da UFCG e inclusive que preferiam esse modelo ao modelo de dissertação. Vejamos a opinião de alguns candidatos quanto à solicitação de gêneros textuais no vestibular da UFCG.

Registro 1¹⁰

C1. Acredito que esta variedade textual é muito importante para o pleno desenvolvimento e capacitação do aluno, procurando deixá-lo mais completo e apto para qualquer situação. Prefiro gêneros, pois é relativamente mais informal, permitindo a expressão da idéia como se tem de fato, sem ter preocupações maiores com a generalidade de determinado assunto, considero, de certa forma, mais subjetivo. [Grifos nossos]

Registro 2

C2. Eu... acho bacana é... esses gêneros que diferenciam um pouco e assim... abrem... é... abrem um pouco a cabeça do aluno para... para ele pensar em outras coisas assim e para que ele é... para que ele consiga relacionar mais o que ele tá escrevendo com o cotidiano dele, que muitas vezes isso não acontece com os temas de dissertação. [Grifos nossos]

Registro 3

C16. É sempre bom inovar. A tradicional dissertação limitava o estudante a estudar apenas um gênero de redação entre tantos outros que existem. [Grifos nossos]

Registro 4

C17. Interessante. Porque força o vestibulando a se aprofundar em outros tipos de texto além da dissertação. [Grifos nossos]

Registro 5

C13. Essa forma de cobrança é positiva por forçar o estudante a conhecer os diferentes gêneros textuais. [Grifos nossos]

Podemos observar nos exemplos acima que tanto os candidatos que não demonstraram as práticas letradas (C16, C17) quanto os que as demonstraram (C1, C2 e C13) criticaram, (in)diretamente, a dissertação escolar ao mesmo tempo que defenderam a produção de gêneros textuais pelo fato de que esses forçam o *vestibulando a se aprofundar em outros tipos de texto além da dissertação, permitindo pensar em outras coisas*, de modo que não fiquem limitados *a estudar apenas um gênero de redação entre tantos outros que existem*. Com isso, sugerem que a produção dos gêneros favorece uma maior autonomia para escrever, de modo que não precisarão ficar presos a uma estrutura fixa, como acontece na escrita de uma dissertação. Além disso, parecem entender que a produção de gêneros amplia os horizontes dos alunos que terão a oportunidade de escrever textos que lhe são mais próximos, *relacionando o que ele tá escrevendo com o*

¹⁰ Denominamos de registros as respostas dadas pelos candidatos às perguntas feitas na entrevista.

seu cotidiano. Tal prática, salienta C2, contribui para que os alunos sejam mais reflexivos e conheçam outros gêneros e não somente a dissertação cujos temas, muitas vezes, não se referem ao dia-a-dia dos escritores.

Tendo constatado que os candidatos preferiam a produção de gêneros textuais, indagamo-los se seus professores trabalhavam esse modelo de texto em sala de aula. A resposta foi quase unânime – *sim* –, somente dois candidatos disseram ter estudado dissertação, outro disse que não produziu redações quando cursou a terceira série do ensino médio e outro disse que não se recordava de tê-los estudados. Os que afirmaram ter estudado gêneros citaram alguns exemplos como artigo de opinião, depoimento, cartas, resenha, sugerindo-nos que seus professores aderiram à concepção de escrita subjacente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2006), pautada na concepção de gêneros discursivos/textuais.

Uma vez indicada nesses documentos, tal concepção deverá nortear o conteúdo de língua portuguesa apresentado nos livros didáticos. Como estes parecem ser o principal instrumento didático ao qual professor recorre para ministrar suas aulas e considerando que nos vestibulares realizados pelas instituições públicas sediadas na cidade de Campina Grande vem sendo exigida a produção de gêneros, os professores talvez tenham sentido a necessidade de se adequar a tal realidade: *como foi um terceiro ano voltado pro vestibular, a professora... ela trabalhava... ela trabalhou gêneros diferentes, já pensando nessa... é... nesse... costume que a UFCG tava desenvolvendo de trabalhar com gêneros diferentes*, salienta C3.

Embora a preferência pela produção de gêneros e o contato com esse modelo de texto em sala de aula não tenham se mostrado elementos diferenciadores entre os candidatos que atenderam e os que não atenderam às práticas letradas requeridas na

prova de redação, não podemos desconsiderar que o contato com gêneros na agência escolar pôde tê-los influenciados na escrita da redação, uma vez que as propostas textuais apresentadas nessa prova também são ancoradas na perspectiva de gêneros. As práticas letradas com as quais os candidatos tiveram contato na agência escolar poderiam ter sido acionadas na agência acadêmica, que, dentre outras práticas, também exige algumas práticas escolares. Logo, a experiência, o contato com gêneros em sala de aula pode ter favorecido certa familiaridade com o tipo de prova aplicado pela UFCG.

No caso dos candidatos que não demonstraram as práticas letradas solicitadas na prova, outros fatores devem ter interferido, de forma mais intensa, na produção textual, conforme os próprios vestibulandos afirmaram quando indagados se já haviam escrito antes o gênero por eles escolhido no vestibular: *Eu sempre estudei, li e escrevi esse gênero na escola. Não senti muita dificuldade de escrevê-lo não. O que contou foi o nervosismo (C14), já havia lido e estudado um pouco sobre ele tanto na escola como no cursinho. Mas não pratiquei o suficiente e na redação do vestibular não me lembrava ao certo da sua estrutura e, pelo menos é o que penso, acho que isso me prejudicou (C15) [grifos nossos].* Em suas afirmativas, C14 e C15 tentam preservar a imagem da escola onde estudaram, dizendo que haviam estudado o gênero produzido no vestibular, ao mesmo tempo se culpam pelo desempenho insatisfatório na escrita da redação. De acordo com as respostas, o responsável por tal desempenho não foi a escola, esta os preparou, cumpriu seu papel, mas os próprios candidatos que, por nervosismo ou por não exercitarem o ato de escrever, prejudicaram-se na prova de redação. Em outros termos, parecem que sofreram o efeito retroativo negativo do vestibular.

A formulação do conceito de efeito retroativo (*backwash* ou *washback*) decorre da constatação de que a avaliação, sobretudo externa e seletiva, exerce influência sobre a

perspectiva teórico-metodológico do ensino, bem como sobre o comportamento e as atitudes dos participantes, antes, durante e depois do exame (cf. SCARAMUCCI, 1999, 2002, 2001; AVELAR, 2001; CORREIA; 2003; LANZONI, 2004). O abalo no componente psicológico – nervosismo, ansiedade, desconcentração no momento da realização da prova – é um efeito retroativo negativo que pode ser ocasionado no vestibular, tendo em vista seu caráter seletivo e classificatório.

Nesse sentido, entendemos que os comentários de C14 e de C15 são pertinentes pois vêm confirmar que, na análise de um texto, não apenas os aspectos lingüísticos devem ser considerados, mas também outros fatores como a experiência com leitura e escrita por parte dos candidatos e por parte dos pais, além da experiência dos vestibulandos com o gênero produzido na prova de redação do vestibular.

Em relação ao primeiro fator, verificamos que tanto os candidatos que não demonstraram as práticas letradas quanto aqueles que o fizeram afirmaram que gostavam de ler. Porém, a leitura realizada pelos primeiros era restrita/limitada, no sentido de que, conforme entrevista, consultavam apenas uma fonte de pesquisa: ou a Bíblia, ou livros técnicos e literatura, ou textos escolares; excetuando-se C16 que disse ler literatura, textos informativos e opinativos. Além disso, ao destacarem as preferências pela leitura o fizeram de forma bastante objetiva e direta, sem explicitar se eram acostumados a ler e se liam por prazer – *assuntos relacionados à religião e livros técnicos (C17); Não gosto muito de ler, mas, quando leio me envolvo com a leitura e esta se torna prazerosa. Artigos, dissertações (C15).*

Com relação à escrita, percebemos algo semelhante: dos quatro candidatos que participaram da entrevista, dois disseram escrever apenas textos escolares, sobretudo dissertação; um afirmou que escrevia somente textos relacionados ao trabalho e outro, à

exceção, disse que gostava de escrever crônicas por prazer. Malgrado esses candidatos tivessem contato com a leitura e com a escrita, parece que não era um contato heterogêneo, com práticas plurais nem ecléticas e sim com práticas realizadas segundo a necessidade deles – ou escolar, ou profissional. Em outros termos, parece-nos que eles não tinham contato com a diversidade de letramentos presente na sociedade, restringindo-se aos letramentos a que estavam mais diretamente relacionadas às suas atividades.

Já os candidatos que atenderam às práticas letradas requeridas na redação afirmaram ler de forma mais diversificada, sendo bastante recorrente, na entrevista, a referência simultânea à leitura de textos literários, opinativos e informativos – *amo ler, gosto muito mesmo. Desde pequeno, sempre li muito (...). Leio mito livros de ficção, revistas informativas. Mas quando não tem nada pra ler até embalagem pra xampu vai* (C13); *Eu gosto muito de ler, e um hábito que eu tenho há um bom tempo em minha vida. Normalmente eu leio revistas, jornais, notícias e outros textos na internet, e também romances (adoro literatura nacional, como os livros de Machado de Assis), livros de crônicas, etc.* (C11). Tais respostas sinalizam que a leitura parece ser constitutiva dos sujeitos, um hábito na vida construído *desde pequenos, há um bom tempo*. Além disso, percebemos no discurso desses candidatos que o prazer pela leitura estende-se por textos oriundos de vários letramentos como o literário, o midiático e o virtual.

Em relação à escrita, os candidatos que demonstraram as práticas requeridas disseram gostar de escrever, por prazer, textos literários e midiáticos como o artigo de opinião; apenas dois destacaram o gosto pela escrita de textos tipicamente escolares a exemplo da dissertação. Isso parece confirmar também que eles tinham contato com mais tipos de letramento que os candidatos que não atenderam às práticas. Talvez a familiaridade com as práticas letradas requeridas pelos eventos de letramento

configurados nas agências com as quais os candidatos estabeleciam relação tenha favorecido-os na produção textual, de modo que tais práticas fossem transpostas para o evento aqui focalizado: prova de redação.

Além disso, o meio familiar, segundo fator diferenciador entre os candidatos, talvez tenha contribuído para que os candidatos desenvolvessem o hábito e o gosto pela leitura e pela escrita, pois, conforme declararam, os seus pais costumavam, em sua maioria, ler textos religiosos e principalmente textos relativos à área profissional na qual atuavam. Tal fato pode ser entendido quando levamos em consideração que estes pais eram, em geral, profissionais liberais e professores universitários, áreas nas quais a atividade de leitura é intensa. Os dados indicaram também que eles gostavam de ler, em menor escala, textos ficcionais e informativos. Quanto aos textos que escreviam, eram, em sua maioria, relacionados ao trabalho e alguns à literatura; estes eram escritos por prazer, enquanto aqueles, por obrigação.

Estes dados sinalizam, assim, que as experiências letradas intra-familiares parecem ser, aos poucos, incorporadas pelos filhos que tendem a atualizá-las nas agências de letramento com as quais estabelecem contato.

Já a experiência de leitura dos pais cujos filhos não demonstraram as práticas letradas exigidas na redação mostrou-se, segundo os dados, limitada a textos de natureza religiosa, com exceção de um casal que não gostava de ler. Quanto à escrita, os pais desses candidatos não gostavam de escrever, exceto os pais de C17 que escreviam por causa do trabalho. Ou seja, como os pais não tinham os mesmos hábitos letrados que os filhos estavam desenvolvendo, parece que não havia práticas letradas na família que pudessem reforçar as escolares. Nesse caso, os filhos deveriam recorrer a práticas advindas de outras agências de letramento.

Desse modo, entendemos que as práticas letradas dos pais constituem-se um elemento importante para a configuração das práticas letradas dos filhos. Presenciá-los lendo e/ou escrevendo e até ser por eles estimulados para fazer o mesmo podem ser formas de consolidar práticas letradas. Em outros termos, o contexto no qual os sujeitos estão imersos parece ser um dos elementos que interferem diretamente em sua escrita.

Com relação ao terceiro fator, experiência com o gênero produzido no vestibular, verificamos que, dentre os candidatos que não atenderam às práticas letradas aqui focalizados, dois disseram ter tido contato, na escola, com o gênero produzido no vestibular, mas *o nervosismo* (C14), o fato de *não praticar* (C15) havia prejudicado-os. Os candidatos tinham, assim, contato com o letramento escolar, o qual parece ter se configurado para eles como o principal suporte/auxílio no momento da produção textual, já que eles fazem referência somente a este tipo de letramento como um elemento que poderia tê-los ajudado caso outros fatores não tivessem aparecidos.

Outro candidato disse que nunca havia escrito o gênero produzido no vestibular (C16) e um outro, C17, o único que já trabalhava entre os sujeitos desta pesquisa, afirmou que estava acostumado a proferir palestras, mas no vestibular não obteve êxito. Isso sinaliza que o fato de ter contato com o gênero não garante, necessariamente, que o sujeito saberá produzi-lo, haja vista que a situação sócio comunicativa, os interlocutores, o tema e os objetivos são diferentes, logo, as práticas letradas requeridas não coincidem de forma biunívoca com as exigidas pelo evento com o qual o candidato estava acostumado a lidar, como mostraremos no capítulo 3.

Já os candidatos que demonstraram as práticas letradas na redação tiveram contato com o gênero produzido no vestibular fora da escola. No caso da produção das palestras, alguns candidatos já haviam lido esse gênero em Revistas e/ou escrito por

familiares – *Eu vi uma ou outra escrita por meu pai e... só assistindo o resto (C8)* – e outros já haviam assistido a algumas – *Nunca havia lido ou escrito sobre o gênero palestra cobrado na prova de redação da UFCG, mas por já ter ouvido algumas palestras no decorrer de minha vida, mesmo não sendo sobre este tema, não vi dificuldade em escrever principalmente por se tratar de um assunto muito pessoal (C7).*

Em relação à resenha, os candidatos que atenderam às práticas letradas requeridas na prova disseram ser acostumados a escrever esse gênero: *além de já ter escrito resenhas durante a minha preparação para o vestibular, eu costumo ler resenhas críticas sobre filmes publicadas em revistas como Veja e Época (C11) e preferi a resenha por ser um gênero do qual leio gosto muito, leio muito, e também já tinha escrito algumas. Então pra mim foi fácil (C13).*

Notamos, assim, que estes candidatos tiveram contato com a resenha em duas agências de letramento distintas, a saber: na escolar e na midiática. Esse contato não foi, segundo os candidatos, limitado à leitura, mas eles, de fato, escreviam resenhas, ou seja, tinham certa familiaridade/experiência com o gênero que produziram no vestibular.

No tocante às memórias, os candidatos que demonstraram as práticas letradas requeridas na prova, embora nunca tivessem produzido esse gênero, eram habituados a escrever textos com estrutura composicional semelhante a da memória.

Registro 6

C1 Sim. Gosto de escrever depoimentos como forma livre de expressar o que sinto, e isso me ajuda no meu desenvolvimento intelectual, bem como emocional; além do mais, na maioria dos casos, esses depoimentos viram letras de música, utilizados por uma banda de amigos meus; assim, sempre sou estimulada a escrever. [Grifos nossos]

Registro 7

C2 É... são contos... são... é... até narrações, eu gosto. [Grifos nossos]

Registro 8

C4 Eu faço diário. Aí também foi fácil por isso, né? Fazer o depoimento, porque eu sempre escrevo na minha agenda. [Grifos nossos]

Podemos notar em tais respostas que os candidatos, além de gostarem, tinham o hábito de escrever, sem ser por obrigação da escola. Preferiam gêneros em que predominam as seqüências narrativa e argumentativa – depoimentos, contos e diários. Entendemos que a experiência cotidiana com a escrita desses gêneros contribuiu para que tais candidatos demonstrassem as práticas letradas requeridas pela prova de redação.

As falas dos candidatos aqui focalizados sinalizam que o contato com diferentes tipos de letramento (familiar, escolar, midiático e literário) e, em alguns casos, o exercício diário de algumas das práticas desses letramentos parecem terem influenciado a produção textual no vestibular. Portanto, parece que o contato com outros letramentos favoreceu, de modo geral, a apresentação de práticas letradas requeridas pela prova.

Em suma, embora haja características semelhantes quanto ao HL dos candidatos que tiveram e que não tiveram êxito na prova de redação – perfis sócio-econômico e culturais bastante parecidos e conhecimento sobre os gêneros textuais –, diferem-se quanto ao HL, bem como quanto à intensidade do efeito retroativo negativo, conforme mostraremos no item 3.2.

CAPÍTULO 3

JOGOS ENUNCIATIVOS E HISTÓRICO DE LETRAMENTO

Este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, descrevemos as práticas letradas requeridas pelas provas de redação aplicadas pela UFCG; na segunda, correlacionamos as práticas demonstradas pelos candidatos com seu HL.

3.1 Práticas requeridas nas provas de redação

O Manual do Candidato ao Vestibular da UFCG (2007, p.76), no capítulo Programa das Disciplinas, apresenta algumas orientações gerais para a prova de Língua Portuguesa, na qual está inserida a redação, conforme pode-se ler:

Na escrita, situação de interação socialmente situada, o candidato deverá demonstrar capacidade de: 1) expressar-se com grau de formalidade adequado à situação comunicativa e ao tema; 2) produzir texto coeso e coerente **no gênero solicitado**. Para isso, deverá ter o domínio das seguintes habilidades e conteúdos: a) planificação do texto: **mobilização de conhecimentos sobre a relação entre a situação comunicativa, o gênero textual e o tema**. B) textualização: mobilização de conhecimentos relativos **a (1) formas de organização tipológica/seqüencial do texto (descrição, narração, argumentação, injunção) e sua relação com o gênero selecionado**; (2) aspectos coesivos (referenciação e seqüenciação/encadeamento); (3) aspectos estilísticos (adequação ao grau de formalidade do texto, determinados pela relação autor/tema); (4) aspectos normativos (concordância e regência; convenções do sistema escrito – pontuação, ortografia, acentuação gráfica) [grifos nossos].

Os grifos acima evidenciam que o Manual refere-se explicitamente às noções de gêneros e de tipologias textuais. Embora não defina qual gênero é (ou será) objeto de avaliação na prova de redação, este Manual sinaliza a presença uma nova proposta teórica de escrita subjacente a essa prova – ancorada em situações comunicativas

precisas com a solicitação da escrita de gêneros textuais¹¹ –, diferente das propostas que tradicionalmente são apresentadas em concursos semelhantes, pautadas na indicação de dissertações, como já dito. Essa abordagem de gêneros nas provas de redação propostas pela UFCG sinaliza que a concepção de escrita adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2006) não influenciou apenas a academia, mas também o vestibular dessa instituição e algumas escolas de nível médio da cidade (cf. SILVA & LINO DE ARAÚJO, 2006a).

Observando as provas de redação dos vestibulares regular e especial aplicados pela UFCG em 2007, notamos, de fato, à semelhança das provas realizadas em 2005 e 2006 (cf. SILVA & LINO DE ARAÚJO, 2006b), a apresentação de uma proposta textual, na qual são indicados dois gêneros dos quais os candidatos deveriam escolher apenas um para produzir. Tendo-o escolhido, os vestibulandos deveriam atender a, pelo menos, três práticas letradas, a saber: participação no jogo enunciativo da prova (doravante JEP), adequação do texto ao tema proposto e uso do registro escrito formal da língua portuguesa.

A primeira prática letrada consiste no aceite da mudança de posição enunciativa – de vestibulando para a posição indicada na situação comunicativa proposta na prova. Ainda que de C1 a C13 estejam ocupando a posição enunciativa de candidatos que devem escrever a redação com vistas a serem avaliados no tocante a uma vaga no ensino superior, jogo enunciativo escolar (doravante JEE), devem, no momento da produção textual, assumir uma das posições enunciativas sugeridas nas propostas de redação, conforme mostraremos a seguir.

¹¹ Estamos considerando a prova de redação como um gênero textual, já que esta concepção de gênero subjaz tanto as instruções dadas no Manual do Candidato quanto às indicadas na prova de redação.

A noção de jogo enunciativo foi estudada também por Lino de Araújo (2004), quando analisou o telejornal Jornal Nacional, transmitido pela Rede Globo de televisão. Segundo a pesquisadora, os sujeitos responsáveis pela transmissão de informações não assumiam a posição enunciativa de repórteres – aqueles que estão preocupados com o simples repasse de notícias –, mas, ocupavam, pelo menos, duas posições enunciativas diferentes, a saber: a de “defensores públicos”, já que criticavam as ações governamentais e reclamavam quanto ao descaso por parte dos políticos, defendendo, assim, os cidadãos, e a de “professores”, uma vez que instruíam/ensinavam os telespectadores como poderiam economizar energia, pois estavam em período de racionamento.

Desse modo, assim como os repórteres assumem posições enunciativas diferentes constitutivas do telejornal Jornal Nacional, fato que diferencia este telejornal de outros, os candidatos ao vestibular da UFCG são incumbidos de assumir uma posição enunciativa que, provavelmente, não é a sua, como indício de que estão atendendo a uma das práticas letradas requisitadas pela prova, o que contribuirá para que obtenham êxito na redação.

O atendimento à segunda prática letrada, adequação do texto ao tema indicado, é tão importante quanto o é a primeira prática. Diríamos que é complementar ao JEP, pois o candidato deve, além de assumir uma das posições enunciativas apresentadas na prova, abordar o tema proposto. Em outros termos, não basta apenas escrever uma palestra, por exemplo, respeitando as condições de produção e a estrutura composicional deste gênero, mas o candidato deve fazê-lo contemplando o tema indicado. O inverso também parece ser verdadeiro: não basta abordar o tema, mas é preciso tratá-lo de acordo com a situação comunicativa proposta na redação.

A terceira prática letrada requerida na prova de redação diz respeito ao uso do registro escrito formal da língua portuguesa, tanto porque é característico dos gêneros solicitados como por causa da exigência do concurso vestibular.

Vejamos de que forma as três práticas letradas são requeridas nas provas de redação aplicadas nos vestibulares regular e especial da UFCG aplicados em 2007:

Ex.: 1

REDAÇÃO

Os textos “As viúvas do sertão”, “Droga tipo exportação” e “Um negócio lucrativo” podem ajudá-lo(a) no recorte temático do gênero escolhido para produção. NÃO é permitido copiar fragmentos desses textos sem que sejam usados, com a indicação da fonte, para apoiar sua argumentação.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A revista Nordeste está preparando a edição comemorativa de 1º aniversário, com a criação de duas novas seções: *Cartas e Memórias*. O tema dessa edição comemorativa é **a realidade difícil da zona rural, com destaque para as condições subumanas de sobrevivência das políticas públicas de fixação do homem no campo**. Como conhecedor dessa realidade, escolha UMA das duas situações comunicativas apresentadas a seguir, para redigir seu texto, com, no mínimo, 20 linhas e, no máximo, 25, a ser enviado para a revista.

Situação I

Imagine-se um cidadão atuante em prol das melhorias da condição do homem do campo e elabore uma CARTA-PROTESTO, sobre o tema da edição da revista.

ATENÇÃO!!!

CARTA-PROTESTO é entendida nesta prova como um gênero de texto, em que se discute um fato que gera insatisfação pessoal ou coletiva, com o objetivo de chamar a atenção da população para as possíveis soluções desse mesmo fato. O registro lingüístico utilizado é o formal.

Situação II

Imagine-se como descendente de um homem do campo e elabore suas memórias referentes a experiências vividas na infância e adolescência.

ATENÇÃO!!!

MEMÓRIA é entendida nesta prova como um gênero de texto, em que se recuperam experiências e lembranças de vida individuais ou coletiva, com um teor reflexivo/interpretativo, utilizando o registro formal da língua.

(Prova de redação do vestibular regular UFCG 2007)

Ex.: 2

REDAÇÃO

Escolha UMA das duas situações comunicativas apresentadas a seguir, e redija seu texto, com 20 linhas, no mínimo, e 25, no máximo.

SITUAÇÃO I

A Editora Globo reeditou o romance de Érico Veríssimo *Clarissa*. A revista *Época*, interessada pela temática desse romance, achou conveniente publicar uma resenha sobre ele. Como resenhista de veículos de comunicação escrita, escreva essa RESENHA, para ser publicada na revista semanal *Época*, que tem como leitores público jovem e adulto, com grau de escolaridade médio e superior.

ATENÇÃO!!!

RESENHA é entendida, nesta prova, como um gênero textual que apresenta, de forma sintética, uma obra (características, informações, forma...) acompanhada de uma avaliação, com o objetivo de oferecer informações que orientem o leitor sobre a leitura ou não dessa obra. O registro linguístico é o formal.

Para escrever sua resenha, inclua o resumo do enredo, comentários sobre a personagem central e sobre a ambientação em que a narrativa se desenvolve.

SITUAÇÃO II

Imagine-se como um profissional que teve dificuldade de escolher sua profissão e que deverá proferir uma PALESTRA, para um público formado por jovens e seus pais, sobre a escolha de um curso superior.

ATENÇÃO!!!

PALESTRA é entendida, nesta prova, como um gênero de texto que, mesmo sendo apresentado oralmente, é previamente escrito, desenvolvendo-se o tema proposto. A profundidade com que se explora o tema depende do público alvo e do tempo de que se dispõe. Escrito em registro formal, pode conter expositivas, argumentativas, narrativas e/ou descritivas.

Para auxiliá-lo a planejar sua palestra, releia os textos I e II. Não copie partes dos textos, sem que sejam indicadas as fontes e sem que elas fundamentem sua argumentação ou exposição.

(Prova de redação do vestibular especial UFCG 2007)

Podemos observar nas provas apresentadas uma relação intra-gênero, já que no interior do gênero prova de redação é solicitada a produção de outros gêneros, carta protesto e memória (vestibular regular 2007); palestra e resenha (vestibular especial 2007), para os quais são apresentadas condições de produção a exemplo de objetivo, público alvo, ambiente de circulação.

Nesta relação intra-gênero, os candidatos deparam-se com dois jogos enunciativos: o proposto pela prova – assumirem o papel social indicado nas instruções referentes ao

gênero escolhido e escreverem para o locutor sinalizado – e outro escolar – produzirem um dos gêneros indicados com o objetivo de serem avaliados pela banca corretora do vestibular.

O JEP é sinalizado no início das instruções dadas para a produção de cada gênero, no item SITUAÇÃO, pelo uso do verbo “imagine”, cuja carga semântica aponta para uma escrita fundamentada numa criação, num convite para o candidato “esquecer” a sua posição enunciativa, vestibulando, e assumir outra: *cidadão atuante em prol das melhorias da condição do homem do campo, descendente de um homem do campo, ou resenhista de veículos de comunicação escrita e profissional que teve dificuldade de escolher sua profissão.*

Tendo assumido uma das posições enunciativas indicadas, o candidato deverá produzir o gênero escolhido para ser supostamente publicado em meios de comunicação. A memória e a carta protesto seriam teoricamente publicadas na *Revista Nordeste* e a resenha, na *Revista Época*. Já a palestra deveria ser escrita com o objetivo de ser proferida para um *público formado por jovens e seus pais*. A referência a estas revistas, bem como a indicação do público alvo da palestra contribuem para a simulação do contexto comunicativo dos gêneros apresentados.

As situações comunicativas propostas nas provas, assim como acontece normalmente na escola, não se concretizam efetivamente, mas servem para orientar a escrita dos candidatos, de modo que não pensem que a escrita é um dom (cf SERCUNDES, 1998) e, portanto, que não é necessário conhecer o objetivo do texto nem o interlocutor alvo antes de escrever. É característico deste gênero não circular publicamente, a menos que a instituição elaboradora do concurso decida publicar, em sites

ou em livros, as melhores redações produzidas no vestibular, como acontece, por exemplo, com os textos escritos nos vestibulares da UNICAMP (2003).

A inserção no JEP implica, além de adequar o texto às condições de produção, respeitar as estruturas composicionais dos gêneros, as quais foram, brevemente, descritas nas provas no item *ATENÇÃO!!!*

No caso da escrita da memória, como se trata de um gênero cujas seqüências textuais predominantes são a narrativa e a argumentativa, podendo aparecer também a descritiva, os candidatos deveriam recorrer aos elementos da narrativa: definir uma experiência a ser contada por um narrador-personagem, caso a experiência fosse individual, ou por um narrador-observador se a experiência fosse de um terceiro, envolvendo personagens situadas em um determinado tempo e espaço. Além da apresentação da história e da caracterização/descrição das personagens e do ambiente, os candidatos deveriam refletir a respeito da recordação, conforme prática exigida pela prova – *recuperar experiências e lembranças de vida individuais ou coletiva, com um teor reflexivo/interpretativo.*

Já na produção da carta-protesto, conforme instruções dadas na prova, os candidatos deveriam *discutir sobre um problema que está afetando a população e, ao mesmo tempo, alertá-la quanto à necessidade de buscar soluções para esse fato.* Para tal, poderiam recorrer, pelo menos, a seqüências textuais expositivas, argumentativas e injuntivas. Embora não tivesse explícito na prova, os candidatos deveriam escrever a carta, respeitando a estrutura formal desse gênero, a saber: local e data, saudação inicial, corpo da carta, saudação final e assinatura. Além disso, deveriam, ao longo do texto, interagir com o destinatário, outra característica do gênero carta.

Em relação à resenha, foi descrita na prova *como um gênero textual que apresenta, de forma sintética, uma obra (características, informações, forma...) acompanhada de uma avaliação, com o objetivo de oferecer informações que orientem o leitor sobre a leitura ou não dessa obra*. Nesse sentido, os candidatos poderiam utilizar seqüências expositivas, para apresentar informações sobre a obra; narrativas, para contar o enredo do romance; argumentativas, para tecer comentários e injuntivas para persuadir o leitor sobre a leitura ou não da obra. Apesar de não constar nas instruções sobre a resenha, os candidatos deveriam também formular um título.

Quanto à palestra, foi caracterizada na prova como um gênero previamente escrito, cuja profundidade com que se explora o tema depende do público alvo e do tempo de que se dispõe. Podendo conter seqüências expositivas, argumentativas, narrativas e/ou descritivas. Nestas instruções, não é explicado para os candidatos o passo a passo da produção da palestra, que, em geral, acontece da seguinte forma – primeiro, o palestrante saúda o público, apresenta-se e diz o objetivo de sua fala; depois, começa a tratar sobre o foco de sua palestra e, ao final, tende a fazer um apelo ao público no tocante ao que foi exposto.

A descrição destas quatro situações comunicativas aponta para uma relação entre o ingresso no JEP e o acionamento de práticas letradas advindas de letramentos, pois, para assumir uma das posições enunciativas indicadas, os candidatos devem recorrer a práticas letradas que se configuram não apenas no letramento escolar, mas também em outros letramentos.

A participação no jogo enunciativo referente à produção da palestra, por exemplo, é favorecida quando o candidato já teve contato com este evento, inclusive, os candidatos que produziram esse gênero disseram que nunca o tinham escrito nem na escola nem fora

dela (exceto C17), mas que já haviam visto e/ou lido em agências letradas. Este contato com o evento contribui para que os candidatos produzam-no de acordo com as práticas letradas que o regem.

Isso mesmo foi verificado quanto à produção da memória. Os candidatos que participaram do JEP referente a tal gênero disseram nunca tê-lo escrito na escola, mas afirmaram que eram acostumados a escrever gêneros cuja estrutura composicional é parecida com a da memória, a exemplo de depoimentos e contos, como mostraremos no próximo item.

Estas falas dos candidatos e a nossa experiência em sala de aula sinalizam que, de fato, dentre os gêneros solicitados nas provas de redação aplicadas nos vestibulares da UFCG, a memória e a palestra, diferentemente da resenha e da carta, quase não aparecem nos livros didáticos e nos módulos de conteúdo, utilizados na escola, e raramente são discutidos ou ensinados nas aulas ministradas pelos professores de Língua Portuguesa/Redação. O que implica dizer que a banca elaboradora das provas está exigindo não apenas gêneros abordados na agência escolar, mas também em outras agências de letramento. Em virtude disso, aqueles que têm experiência com letramentos tendem a obter bons resultados na redação, ao passo que aqueles cuja experiência de escrita limita-se ao letramento escolar tendem a apresentar um desempenho pouco satisfatório, já que este tipo de letramento parece não ser suficiente nem o único que pode ajudá-los a demonstrar as práticas letradas exigidas nas provas de redação conforme mostraremos nos próximos itens.

Em relação à segunda prática letrada requerida, adequação do texto ao tema indicado, os candidatos deveriam participar do JEP contemplando os seguintes temas: *realidade difícil da zona rural, com destaque para as condições subumanas de*

sobrevivência das políticas públicas de fixação do homem no campo (prova aplicada no vestibular regular) e, caso não tenham preferido escrever a resenha sobre o livro *Clarissa*, deveriam escrever a palestra sobre o tema *escolha de um curso superior* (prova aplicada no vestibular especial).

Ainda que os candidatos não tivessem conhecimento prévio do assunto, foi oferecida alguma contribuição temática, nas duas provas, uma vez que os textos apresentados na prova de língua portuguesa – “As viúvas do sertão”, “Droga tipo exportação” e “Um negócio lucrativo” (vestibular regular); “Como escolher a carreira certa” e um trecho do livro “Casa de Pensão” (vestibular especial) – tratavam, direta ou indiretamente, do tema focalizado na redação. Desse modo, eles poderiam fazer referência, em suas produções, a esses textos, na condição de subsidiar a argumentação presente no gênero produzido, conforme orientação dada nas provas – *Não copie partes dos textos, sem que sejam indicadas as fontes e sem que elas fundamentem sua argumentação ou exposição.*

O oferecimento de contribuição temática é outro elemento que favorece a configuração do JEP, pois, mesmo sendo um contexto de seleção, em que a avaliação é pautada única e exclusivamente no produto, desconsiderando, portanto, a identidade e o HL dos candidatos, a banca elaboradora da prova apresenta propostas de redação pautadas na concepção de escrita como processo, como evento socialmente situado, fruto da relação intertextual.

Um das características desta concepção é a de que para escrever é preciso ter o que dizer, sendo a intertextualidade um fator importante para tal, visto que contribui com a consistência argumentativa apresentada pelo sujeito, o qual poderá fazer, no seu texto, referências a outros textos seja com o objetivo de concordar com as idéias expostas seja

com o de refutá-las. Ao contrário da escrita vista como um dom, uma inspiração divina, na qual apenas a indicação do tema e do modelo de texto a ser escrito é considerada suficiente para que os candidatos escrevam a redação (cf. SERCUNDES, 1998).

Confirma-se, assim, o JEP, já que, embora a redação deva ser escrita com fins avaliativos, a prova demonstra a preocupação da banca em oferecer a todos os candidatos os elementos norteadores da produção textual em situações sócio-comunicativas reais – produção do gênero solicitado, articulando a estrutura composicional do mesmo às condições de produção dadas, assim como ao tema indicado. Todavia, o atendimento a estas práticas letradas dependerá de alguns fatores, tais como do HL dos candidatos e do efeito retroativo do exame.

Portanto, as provas de redação elaboradas e aplicadas pela UFCG configuram-se como eventos de letramento complexos, uma vez que requerem práticas letradas oriundas de diferentes agências e não apenas da escolar, como tradicionalmente acontece nesse tipo de prova.

Neste sentido, o multiletramento parece estar subjacente a esta prova de redação, de modo que os candidatos multiletrados, aqueles que têm familiaridade com diferentes práticas letradas, tendem a demonstrar desempenho satisfatório na redação deste vestibular, como mostraremos no próximo item.

Vale salientar que, apesar de termos feito comentários sobre cada uma das práticas letradas requeridas pelas provas de redação, o fizemos pela complexidade do objeto de investigação e por questões didáticas, pois as consideramos imbricadas e interligadas. Por isso, a análise dos dados, que será apresentada no próximo item, está organizada em função da primeira prática letrada requerida pela prova de redação, JEP, as outras duas

práticas (adequação do texto ao tema e o uso do registro escrito formal) encontram-se diluídas nesta.

3.2 Práticas letradas demonstradas pelos candidatos correlacionadas com o HL

O contato estabelecido com os dados da presente dissertação suscitou a elaboração de duas macro categorias de análise, a saber: (1) participação no JEP, indícios do multiletramento e (2) participação no JEE, indícios do letramento escolar.

3.2.1. PARTICIPAÇÃO NO JEP, INDÍCIOS DO MULTILETRAMENTO

Tendo analisado os gêneros produzidos nos vestibulares, verificamos que os candidatos que participaram do JEP (C3, C4, C8, C9, C11 e C13) demonstraram tanto na redação como na entrevista evidências de práticas letradas oriundas de mais de um tipo de letramento, a exemplo do escolar, literário e midiático. A experiência com tais práticas deve ter favorecido o seu processo de transposição para o evento de letramento apresentado no vestibular. Além disso, tal transposição deve ter enfraquecido o efeito retroativo negativo da prova de redação nas atitudes e comportamentos dos candidatos.

Mostraremos isso nos três subitens que seguem, os quais foram organizados conforme o gênero produzido e os tipos de letramento predominantes no HL dos candidatos que o escreveram – 3.2.1.1 memórias, letramentos literário e familiar; 3.2.1.2 palestras, letramentos familiar e midiático; 3.2.1.3 resenhas, letramentos midiático e escolar.

3.2.1.1 Memórias, letramentos literário e familiar

Os candidatos que participaram do JEP referente à produção da memória, C3 e C4, imaginando-se descendentes de homens da zona rural, relataram a sua suposta infância e/ou adolescência vivenciada nesse ambiente. Tal recordação foi marcada pela reflexão e avaliação crítica da experiência relatada, conforme prática letrada requisitada pela memória. Vejamos o exemplo que segue.

Ex.: 3

Como gotas de sangue¹²

A vida sempre guarda suas alegrias e tristezas, derrotas e conquistas. Com olhos marejados de água e um coração apertado, lembro-me de minhas vivências, com saudade e alívio.

Nasci no sertão nordestino, terra seca e vazia, onde com luta trabalhávamos para nossa sobrevivência. Em casa, era eu e mais sete irmãos, meu pai morreu antes mesmo do meu nascimento, de forma que, como único homem restante, tive que tomar a dianteira e manter o sustento de minha família.

Que infância difícil! Nunca fui como as outras crianças que podiam brincar e ir à escola. Nunca pude. Tinha que acordar antes de o sol nascer, ir para roça e cuidar das plantações. O calor me castigava, o suor descia como gotas de sangue pelo meu rosto. Quantas vezes chorei calado! O rio de águas salgadas que escorria pelo meu rosto, corroia meus sonhos, matava minha esperança.

Os anos se passavam, eu crescia, mas o peso da responsabilidade não saía das minhas costas. E perdi toda minha adolescência, minha juventude. Não viajei, não fui a festas, não namorei. Tive que amadurecer antes da hora, ser um homem, quando no fundo, era apenas um menino.

Hoje estou velho e cansado. Profundas foram as marcas deixadas por esse caminho repleto de espinhos. Tornei-me fechado e carrancudo, nunca tive grandes realizações. Espero apenas o descanso na morte, ciente que, meu esforço e perseverança, servirá como lição para muitas pessoas, para que não desistam, apesar das adversidades!

(C3 – Redação produzida no vestibular regular UFCG 2007)

Notamos na redação apresentada que C3 insere-se no JEP, pois, assumindo a posição social de menino descendente do homem do campo, procura, à medida que recorda as atividades que realizou em sua infância, tecer comentários críticos e avaliativos sobre a mesma, respeitando, assim, o tema indicado na prova. Trata-se de uma recordação perpassada do início ao fim pela subjetividade. O autor não se detém aos

¹² As redações foram transcritas tal como aparecem no *corpus*.

fatos, pelo contrário, apresenta-os brevemente e, em seguida, faz uma reflexão quanto aos mesmos, em um tom melancólico e desalentador.

O título, *como gotas de sangue*, já sugere ao leitor uma memória com lamentações e sofrimentos. O primeiro parágrafo começa a confirmar esta hipótese, como indica o comentário do autor *Com olhos marejados de água e um coração apertado, lembro-me de minhas vivências, com saudade e alívio*. C3 dispõe-se, assim, a não apenas relatar como foi sua experiência enquanto menino no meio rural, mas, sobretudo, a refletir sobre as conseqüências resultantes dessa infância em sua vida.

Além disso, não se trata de uma mera descrição, objetiva, pelo contrário, é rica na apresentação das sensações e sentimentos supostamente vivenciados pelo candidato. Desse modo, C3 aceita participar do JEP e assume a figura de menino do campo.

No segundo parágrafo, C3 conta brevemente como era sua realidade: morava no sertão e cuidava dos seus sete irmãos, porque seu pai era falecido. A partir do terceiro parágrafo, começa a lembrar e, ao mesmo tempo, a refletir sobre sua cruel infância e adolescência. Vários trechos confirmam seu sofrimento: *Que infância difícil!; O calor me castigava, o suor descia como gotas de sangue pelo meu rosto. Quantas vezes chorei calado! O rio de águas salgadas que escorria pelo meu rosto, corroia meus sonhos, matava minha esperança; Tive que amadurecer antes da hora, ser um homem, quando no fundo, era apenas um menino*. O candidato consegue imaginar não só como seria a realidade da zona rural, mas também os sentimentos das crianças/adolescentes que moram lá, confirmando, assim, sua participação JEP.

Ao final da memória, C3 apresenta as conseqüências advindas de sua vida: *Hoje estou velho e cansado. Profundas foram as marcas deixadas por esse caminho repleto de espinhos. Tornei-me fechado e carrancudo, nunca tive grandes realizações*. A função

conativa da linguagem perpassa toda a memória, já que o candidato faz muitas apelações, tentando comover o leitor, ao longo do texto, com as cenas descritas, principalmente com as recordações apresentadas. Reforça essa lamentação dizendo que *Espero apenas o descanso na morte*. Somente nas últimas linhas da memória, procura redirecionar seu discurso, atribuindo-lhe um fim moral/pedagógico para a experiência relatada, à semelhança do que acontece nos depoimentos, afirmando que, *seu esforço e perseverança, servirá como lição para muitas pessoas, para que não desistam, apesar das adversidades!*

A escrita marcada pela expressão da subjetividade e o desfecho do texto parecido com o de depoimentos talvez possam ser explicados pelo HL de C3. De acordo com a entrevista, afirmou que tinha o hábito e que gostava de escrever, sobretudo depoimentos:

Registro 9

Gosto de escrever depoimentos como forma livre de expressar o que sinto, e isso me ajuda no meu desenvolvimento intelectual, bem como emocional; além do mais, na maioria dos casos, esses depoimentos viram letras de música, utilizados por uma banda de amigos meus; assim, sempre sou estimulada a escrever.

Dessa forma, embora C3, conforme entrevista, nunca tivesse produzido uma memória, era acostumado a escrever depoimentos, um evento configurado em geral no letramento literário, cujas práticas letradas requeridas são bastante similares às da memória – contar e refletir sobre um fato –, com a diferença de que no depoimento, tal relação deve ser feita com vistas a culminar em uma lição de vida, já na memória não necessariamente.

Ao perceber que as práticas letradas exigidas na produção de uma memória são bastante semelhantes com as da produção de um depoimento, C3 deve ter realizado o processo de transposição de práticas letradas do depoimento para a memória.

Entendemos, assim, que o candidato que tem experiência com práticas letradas advindas de letramentos diferentes tendem a recorrer a elas nas diferentes situações em que se encontram.

O domínio de práticas letradas semelhantes parece ser um auxílio, um suporte quando os candidatos lidam com eventos com os quais, *a priori*, nunca haviam tido contato. Este processo de transposição de práticas letradas de um evento de letramento para outro deve ter enfraquecido o efeito retroativo negativo da prova de redação, pois a familiaridade com a escrita de depoimento amenizou, provavelmente, a ansiedade e o nervosismo do candidato de maneira que tais variáveis não viessem a interferir no seu desempenho. Acrescenta-se a isso o fato de que, de acordo com a entrevista, C3 escrevia depoimentos por prazer, já que estes transformavam-se em letras de música de uma banda, e fazia-o de modo recorrente. Esses fatores parecem ter contribuído para que ele afirmasse não ter sentido dificuldade de participar do JEP.

Ademais, a experiência de escrita de C3, conforme entrevista, não era isolada, realizada eventualmente em um determinado tempo, mas o ato de escrever para ele já se constituía um hábito, um exercício cotidiano, *sempre sou estimulado a escrever*, fato que pode também tê-lo influenciado na produção da memória.

Nessa perspectiva, a experiência de produzir um gênero textual cuja estrutura composicional é semelhante a do gênero solicitado na prova de vestibular parece ter contribuído para que C3 acionasse práticas letradas para eventos de letramento que se configuram em outras agências letradas, no caso aqui focalizado, agência acadêmica, evento prova de redação.

Na redação 4, apresentada a seguir, podemos apontar também uma correlação entre a participação no JEP e o HL do candidato.

Ex.: 4

A maior das lições

Minha família e eu dividíamos uma casa de taipa, com dois cômodos, no Cariri Paraibano. Naquela época, em pleno Estado Novo, a seca comia nosso roçado, enquanto eu e meus cinco irmãos não tínhamos o que comer. Nós éramos uma das poucas famílias que resistiram à tentação de emigração.

Desde muito cedo eu fora doutrinado sob a perspectiva de trabalhar auxiliando meu pai que era agricultor, vaqueiro e oleiro. Sustentando a responsabilidade de primogênito, minha jornada começava, religiosamente, às 4 da manhã, todos os dias. Eu era, até então, um menino tolinho, de mentalidade restrita, fadado a ser mais uma vítima do triste determinismo da pobreza.

Foi então que, aos doze anos, me surgiu a professora Dora à porta de casa. Ela me convidava ao lugar no qual eu jamais havia pensado em estar: a escola! Dora, também filha de agricultores, havia vencido na vida e se formado normalista, e voltava há pouco à sua terra, com o intuito de alfabetizar os filhos dos seus conhecidos. A iniciativa de Dora – privada – encheu os corações das crianças daquele Cariri seco de novos sonhos e esperanças.

Papai, de início, ficou muito feliz em me ver aprendendo a cartilha: já imaginava-me doutor! Todavia, a falta de minha mão-de-obra na roça podia ser sentida nas panelas de mamãe: eu precisava trabalhar para que houvesse comida em casa! Pensei em desistir dos estudos, mas Dora nunca desistiu de mim. Em meio ao trabalho árduo e, muitas vezes, à fome, fiz dos livros o alimento do espírito. Fiz do sofrimento o fermento de sonhos.

Hoje, sou engenheiro agrônomo e trabalho em prol de comunidades rurais carentes do Sertão Nordestino. Lá, apesar de todas as dificuldades com as quais convivem os indivíduos necessitam apenas de uma oportunidade para melhorarem de vida.

(C4 – Redação produzida no vestibular regular UFCG 2007)

Podemos observar na redação apresentada, a inserção de C4 no JEP, uma vez que produziu uma memória colocando-se na condição de um adulto oriundo do meio rural que recorda sua experiência de criança e adolescente vivenciada nesse ambiente.

No primeiro e no início do segundo parágrafos, C4 relembra o cenário de sua infância – morava numa casa de taipa, com dois cômodos, no Cariri Paraibano. Acordava-se às quatro horas da manhã para ajudar seu pai. Em seguida, no final do segundo parágrafo, avalia seu comportamento nesse período – *Eu era, até então, um menino tolinho, de mentalidade restrita, fadado a ser mais uma vítima do triste determinismo da pobreza*. Neste trecho, o candidato resgata não apenas seu perfil, mas, de modo geral, o perfil das crianças que vivem na zona rural, as quais são limitadas, na maioria das vezes, a ajudar os pais na roça, executando um trabalho braçal, não tendo tempo para realizar atividades de outra natureza, além de, muitas vezes, conformarem-se que a vida é assim mesmo.

No terceiro parágrafo, deparamo-nos com o clímax da memória, marcado por uma mudança de perspectiva – *aos doze anos, me surgiu a professora Dora à porta de casa. Ela me convidava ao lugar no qual eu jamais havia pensado em estar: a escola!* Tendo apresentado esse fato, C4 tece alguns comentários sobre o que isso significou para ele na época: *encheu os corações das crianças [inclusive dele] daquele Cariri seco de novos sonhos e esperanças; Todavia, a falta de minha mão-de-obra na roça podia ser sentida nas panelas de mamãe: eu precisava trabalhar para que houvesse comida em casa! Pensei em desistir dos estudos, mas Dora nunca desistiu de mim.*

Estas reflexões revelam o olhar crítico do sujeito que reconhece a importância de freqüentar a escola, *lugar de sonhos, esperanças*, e, ao mesmo tempo, é ciente das precárias condições de sobrevivência de sua família que são comuns as da maioria das famílias que mora no sertão – criança precisa trabalhar para ajudar em casa. C4 faz, assim, uma crítica ao descaso dos poderes públicos no âmbito rural e à falta de investimento nesse âmbito, respeitando, dessa forma, o tema proposto na prova de redação.

Apesar do sofrimento, o adolescente enfrenta a ardorosa jornada de trabalho e de estudo e consegue se formar em engenharia agrônoma. Uma vez formado, volta a trabalhar em sua terra natal, mas, agora, em prol de comunidades carentes do Sertão Nordeste. Considerando sua trajetória de vida, C4 finaliza a memória dizendo que *apesar de todas as dificuldades com as quais convivem os indivíduos necessitam apenas de uma oportunidade para melhorarem de vida*. No caso da experiência dele, a professora Dora foi uma figura essencial, mais especificamente para o ingresso dele na escola, para que alcançasse essa mudança de vida.

Verificamos, dessa forma, que C4 consegue participar do JEP e parece-nos que a constituição do seu HL foi um elemento importante para tal.

Conforme entrevista realizada, observamos que C4 estava inserido em um meio bastante letrado, pois afirmou que seus pais costumavam ler e escrever cotidianamente, tanto por causa das atividades profissionais quanto das religiosas. Além disso, desde pequeno, disse ter sido incentivado por eles a ler e a escrever e, quando adolescente, debatia com seus pais matérias, reportagens, artigos publicados em revistas assinadas pela família.

A exposição às práticas letradas familiares, vendo seus pais lendo e escrevendo, deve ter favorecido a inserção de C4 em algumas destas práticas, a exemplo dos debates orais que, segundo ele, envolviam a leitura de um dado texto escrito seguida de uma discussão oral. Tal inserção contribuiu, provavelmente, com a constituição do HL de C4, de modo que fosse percebendo as práticas letradas como intrinsecamente ligadas ao dia-a-dia de sua família, logo, importantes para sua formação enquanto membro daquela família.

C4 afirmou também que, principalmente quando cursou o ensino médio, costumava, nos momentos de intervalo das aulas, discutir com alguns colegas da escola sobre temas polêmicos e, em geral, como resultado desses debates produzia artigos de opinião – *quando eu iniciei o ensino médio a gente... eu tinha uns amigos, então a gente tinha... é... grupos que ia debater filosofia, não sei o quê. A gente fazia jornalzinho, ou então, fazia um... a gente fazia textos, é... de opinião sobre algum assunto que tava é... corrente... no mundo.*

O gosto pela produção de artigos deve ter influenciado C4 na escrita da memória, pois, em ambos gêneros, destaca-se o uso de seqüências argumentativas e este

candidato as utilizou de forma bastante pertinente na redação produzida, a exemplo da crítica feita ao descaso dos governantes com o povo do meio rural, o qual vive em péssimas condições de sobrevivência, sendo necessário que as crianças trabalhem ajudando os pais, visando conseguir dinheiro para arcar com as despesas familiares, como destacado anteriormente. Assim, C4 parece não ter sentido dificuldade de refletir sobre a experiência que estava narrando, pois já estava acostumado a defender seu ponto de vista acerca de temas polêmicos.

Notamos, desse modo, que tal candidato tinha contato com práticas letradas familiares e midiáticas, fato que provavelmente deve ter interferido na constituição do seu HL, consolidando suas práticas letradas e, ao mesmo tempo, permitindo-lhe a construção do hábito de ler e escrever. Afirmou, inclusive, que tinha um *blog*¹³ no qual publicava seus escritos, sugerindo experiência quase diária com a escrita e sinalizando a familiaridade com outro tipo de letramento, o digital – *há umas semanas atrás, eu comecei voltar a escrever algumas coisas assim que eu andei lendo por internet, tentei fazer um blog para voltar a escrever*. C4 salientou ainda que recorria à internet, não apenas para postar textos, mas porque esse meio era a sua *principal fonte de informação*.

Fora a inserção de C4 nas agências de letramento há pouco referidas - familiar, midiática e digital – a experiência com práticas letradas oriundas do letramento literário deve tê-lo influenciado também na escrita da memória. Conforme entrevista, afirmou que *gosta de escrever literatura, contos de 1ª pessoa*. Tendo em vista que os gêneros memória e conto exigem práticas letradas semelhantes, a exemplo da presença de seqüências narrativas (apresentação do enredo), descritivas (caracterização das personagens e do

¹³ C4 não ofereceu o endereço do *blog* porque não quis se identificar.

cenário), argumentativas (reflexões quanto ao fato narrado), C4 parece não ter sentido dificuldades de mobilizá-las para a produção desse evento de letramento.

Com isso, ratificamos que, quando o sujeito participa de agências letradas, tende a transpor as práticas com as quais estabelece contato para outros eventos. Uma vez percebendo as semelhanças entre o conto e a memória, C4 parece não sentir dificuldades de ingressar no JEP. Em virtude disso, o efeito retroativo negativo da redação parece ser reduzido, não causando, em geral, impactos significativos que pudessem comprometer o desempenho do sujeito na produção da memória.

Ademais, o próprio candidato afirmou que não sentiu dificuldades de produzir a redação de vestibular, porque já escrevia literatura. Apresenta-se, desse modo, como um escritor proficiente que atualiza as práticas letradas com as quais estabelece contato nas diferentes agências de letramento em que se insere.

Portanto, C3 e C4, embora nunca tivessem produzido uma memória, costumavam produzir outros gêneros – dentre eles, depoimento e conto, respectivamente – cuja estrutura composicional é parecida com a do gênero escolhido na prova de redação, sendo predominante a utilização de seqüências textuais narrativas e argumentativas. Os candidatos, além de gostarem, tinham o hábito de escrever, sem ser por obrigação da escola. A nosso ver, esta experiência cotidiana com a escrita dos gêneros da esfera do letramento literário contribuiu para que demonstrassem as práticas letradas requeridas pela prova de redação, como eles próprios afirmaram:

Registro 10

C4. É... para mim... eu... eu gostei de ter feito [a memória], mas eu não sei se os colegas... se isso ia ser legal, principalmente para... porque, assim, eu já... eu já gostava de escrever literatura.

Registro 11

C3. Eu fiz [a memória] pensando num depoimento... e deu certo, né?

Como podemos verificar, tanto C4 quanto C3 reconhecem que a familiaridade que eles tinham com a escrita de depoimento contribuiu para que produzissem uma redação adequada à proposta indicada na prova, transferissem as práticas do letramento literário para a situação do vestibular, fazendo os ajustes necessários, a exemplo de escrever o texto imaginando-se serem pessoas descendentes do homem do campo.

O hábito de escrever por prazer parece dar mais segurança aos candidatos, de modo a sobrepor-se, muitas vezes, ao nervosismo e à ansiedade dos mesmos, diferentemente daqueles que escrevem eventualmente e/ou por exigência de professores, como mostraremos no item 3.2.2. Isso ratifica nossos comentários quanto ao fato de que as provas de redação aplicadas nos vestibulares realizados pela UFCG exigem não apenas práticas letradas escolares, mas também práticas de outras agências de letramento.

Sendo assim, no caso dos sujeitos aqui focalizados, a experiência com os letramentos literário e familiar parece ter sido significativa para que participassem do JEP.

3.2.1.2 Palestras, letramento familiar e midiático

Os candidatos que se inseriram no JEP referente à produção da palestra, à semelhança dos que produziram a memória, disseram que nunca haviam escrito o gênero, porém, ou já o haviam lido em Revistas, ou em casa (escrito por familiares), ou, ainda, assistido a palestras em agências letradas a exemplo da midiática. Vejamos o exemplo que segue.

Ex.: 5

Caminho e escolhas: dúvidas persistentes

Boa tarde, sou a coordenadora do curso de Medicina da universidade federal de campina Grande e fui escolhida para ministrar a palestra sobre escolha de profissão, por ter feito vários outros cursos antes de descobrir que a minha vocação era ser médica.

O primeiro fato que se deve ter em mente é que não importa qual será a sua profissão, você deverá estar sempre se atualizando para se destacar no mercado competitivo de trabalho. Não poderá parar de estudar.

Outro fator importante é que é permitido errar. A profissão escolhida este ano pode não ser daqui à duas décadas. Existem casos de pessoas com cinqüenta, sessenta anos que descobrem que gostariam de seguir seus sonhos e começam a lutar por isso. Portanto, permita-se recomeçar sempre que perceber estar errados.

Agora que deixamos a pressão de lado, na escolha de um emprego o fundamental é gostar do que faz, assim, você jovem, antes de marcar aquele x na opção do curso, deve parar e refletir sobre as coisas que mais gosta de fazer e aquelas que não suporta. Quais matérias você gosta mais de estudar, com que área você se identifica mais.

Já aos pais cabe orientar os filhos sobre qual o melhor caminho a seguir e não impôr um caminho por pensarem ser o mais correto.

Assim, pensem sobre seus gostos e o que o deixaria mais feliz. Sigam seus corações pois este sim indicará o caminho certo.

(C8 – Redação produzida no vestibular especial UFCG 2007)

Podemos observar na redação exposta que C8 participou, de fato, do JEP, uma vez que, provavelmente considerando a organização das palestras com as quais disse já ter tido contato, escreveu a sua respeitando a estrutura composicional do gênero bem como as condições de produção indicadas na prova – se imaginar como uma pessoa experiente no tocante à escolha profissional e proferir uma palestra para pais e filhos quanto a esse assunto.

Tendo assumido o papel social de palestrante, inicia a palestra, conforme prática letrada exigida nesse evento: saudação inicial – *boa tarde* – seguida de sua apresentação pessoal – *coordenadora do curso de Medicina da universidade federal de campina Grande* – e do motivo pelo qual foi escolhida para proferir a palestra – *fui escolhida para ministrar a palestra sobre escolha de profissão, por ter feito vários outros cursos antes de descobrir que a minha vocação era ser médica*.

No segundo e no terceiro parágrafos, C8 apresenta duas ressalvas quanto à escolha profissional que são, respectivamente, (1) o indivíduo deverá sempre,

independentemente do curso escolhido, atualizar-se e (2) é permitido errar na escolha da profissão, adequando sua fala ao tema indicado na prova, escolha profissional.

No quarto e no quinto parágrafos, o candidato direciona seu discurso para o público ao qual se destina a palestra, jovens e pais, confirmando, mais uma vez, sua inserção no JEP – ele não fez apenas uma exposição ou desenvolveu uma argumentação isolada/descontextualizada, mas direcionou seu discurso para os supostos destinatários de sua palestra.

Ao se dirigir aos jovens, C8 diz:

na escolha de um emprego o fundamental é gostar do que faz, assim, você jovem, antes de marcar aquele x na opção do curso, deve parar e refletir sobre as coisas que mais gosta de fazer e aquelas que não suporta. Quais matérias você gosta mais de estudar, com que área você se identifica mais. [grifos nossos].

O uso do pronome “você” marca, explicitamente, a tentativa do palestrante de interagir com os jovens, prática letrada requerida pelo evento de letramento aqui focalizado. Tendo-os aconselhado, C8 dirige-se aos pais destes e pede a eles que *orientem os filhos sobre qual o melhor caminho a seguir e não imponham um caminho por pensarem ser o mais correto*. Tal conselho ratifica também a participação de C8 no JEP, dado que direciona sua fala para o público alvo indicado na prova e o aconselha quanto à forma pela qual deve lidar com a escolha profissional, tema proposto.

No último parágrafo, C8 finaliza sua palestra, dirigindo-se novamente aos jovens, aconselhando-os para que *pensem sobre seus gostos e o que o deixaria mais feliz. Sigam seus corações pois este sim indicará o caminho certo*. Observamos que o desfecho da palestra é marcado pela função conativa da linguagem, como sugere o uso dos verbos “pensem” e “sigam” que foram empregados no modo imperativo, evidenciando um convite, um apelo. Sendo um profissional experiente no assunto focalizado na palestra, como

destacou no primeiro parágrafo, C8 conclui sua fala dando sugestões aos jovens no tocante à escolha profissional, outra prática letrada típica do evento palestra.

Entendemos que nossos comentários a respeito do ingresso de C8 no JEP podem ser respaldados pelo HL desse candidato. Desde pequeno, de acordo com entrevista, disse que gostava muito de escrever desde textos relativamente informais como roteiros teatrais até textos técnicos como procurações para seu pai que é advogado. O ato de escrever para C8, à semelhança de C3 e de C4, parece ser cotidiano, heterogêneo e feito por prazer, sem ligação com as determinações escolares, até porque os gêneros por ele destacados dificilmente são abordados nesta instituição.

A nosso ver, esta familiaridade com a escrita permite o desenvolvimento das habilidades e competências de tal modalidade lingüística, favorecendo a produção dos diversos textos com os quais o sujeito se depara, a exemplo da palestra, solicitada na prova de redação do vestibular. Ainda que nunca a tivesse escrito, C8 afirmou na entrevista que não sentiu dificuldades para produzi-la: *eu nunca escrevi uma palestra, mas só que eu tinha noção. Eu já vi várias palestra, tendeu: Ai eu sabia como fazia (...) eu vi uma ou outra por escrito do meu pai e... só assistindo o resto (...) Meu pai costuma preferir palestra por causa do trabalho dele* [grifos nossos].

C8 entende, assim, que o fato de nunca ter escrito uma palestra não o prejudicou na redação de vestibular, porque ele *tinha noção* do gênero e, sobretudo, [assistiu a] *várias palestras*, ou seja, parece que tinha um contato intenso com o gênero. A exposição a este modelo de texto, na agência familiar e em outras agências de letramento não especificadas por C8, deve ter favorecido, assim como aconteceu com C3 e C4, a apreensão das práticas letradas que regem tal evento de letramento. Esta apreensão de práticas parece ter sido realizada tanto a partir do contato com a escrita – leu palestras –

quanto do comparecimento ao evento de letramento – assistiu a palestras. Isso permite inferir a transposição de práticas letradas para a prova de redação.

C8 talvez não tenha sentido dificuldades de fazer isso, visto que afirmou ser acostumado a escrever e já ter “noção” do gênero solicitado no vestibular, fatores que devem ter contribuído para que se sentisse confiante/seguro no momento de produzir a redação e, conseqüentemente, para que houvesse um enfraquecimento do efeito retroativo negativo do exame.

Além disso, afirmou que em casa sempre teve contato com práticas letradas, pois seus pais liam e escreviam constantemente, sobretudo, por causa das suas atividades profissionais. Esta exposição às práticas familiares deve ter interferido na constituição do HL de C8, bem como favorecido a sua inserção nesse meio, chegando, inclusive, a produzir procurações para seu pai, como destacamos anteriormente.

Portanto, a inserção nesse meio letrado e o contato com o gênero palestra, em casa e em outras agências de letramento, parecem ter favorecido a participação de C8 no JEP.

Vale destacar ainda que, à semelhança do que verificamos na correlação entre a participação no JEP referente à produção das memórias e o HL dos candidatos (item anterior), o contato com as práticas letradas escolares parece não ter sido um dos fatores decisivos para que C8 atendesse às práticas requeridas pela prova de redação do vestibular. Isso porque, segundo ele, não estudou, na escola, como elaborar e/ou proferir uma palestra, pelo contrário, seu desempenho na prova deu-se, provavelmente, pelo contato estabelecido com o gênero em outras agências letradas a exemplo da familiar.

Sob este ponto de vista, ratificamos o que vimos afirmando na presente dissertação – somente o letramento escolar parece não ser suficiente para que os candidatos ao vestibular da UFCG consigam atender às práticas letradas requisitadas nas provas de

redação aplicadas por tal instituição, já que em tal prova é solicitada a produção de gêneros textuais que se configuram em diferentes letramentos, tais como o midiático e o literário.

Vejamos agora outro exemplo de uma palestra, a partir do qual procuramos correlacionar o JEP com o HL do candidato.

Ex.: 6

O objetivo dessa palestra é auxiliar os jovens, aqui presentes, na escolha de suas profissões, esclarecendo como é que seus respectivos pais podem ajudá-los nesse processo.

Primeiramente, gostaria de aconselhar-los a não deixarem influenciar pelo aspecto financeiro e até pelo status, porque fazer um curso só pelo seu prestígio deste no mercado de trabalho nunca foi garantia de sucesso, e esse desapego por sua profissão o tornará um profissional medíocre. O autor Alúísio de Azevedo, na sua obra “Casa de Pensão”, retratou como a escolha errônea de seu personagem Amâncio refletiu negativamente em sua vida no trecho “...nunca daria um bom médico, que jamais teria amor à sua profissão”.

Tomando novamente esse personagem como referência, não devemos deixar de levar em consideração nossas habilidades e dificuldades nas matérias que compõem o curso desejado. Se auto conhecendo vocês estarão aptos a escolherem qual será o caminho que devem trilhar. Como Amâncio ao perceber sua dificuldade para as matérias de cálculo descartou sua possibilidade de ir para a Marinha.

Além disso, os senhores pais devem ter em perspectiva que a função do pai é a de amparar o jovem emocionalmente durante a sua escolha, e não direcioná-lo para a profissão que os senhores acreditem ser melhor. Permitam que seus filhos possam escolher o seu próprio caminho. E finalmente, jovens sejam prudentes e calmos no momento da escolha, e boa sorte à todos.

(C9 – Redação produzida no vestibular especial UFCG 2007)

Como podemos verificar, C9 participa do JEP relativo à produção da palestra, demonstrando as práticas letradas requeridas por tal evento. No primeiro parágrafo, situa os leitores quanto ao objetivo da palestra – *O objetivo dessa palestra é auxiliar os jovens, aqui presentes, na escolha de suas profissões, esclarecendo como é que seus respectivos pais podem ajudá-los nesse processo.* Observamos que, além de apresentar o objetivo de sua fala, C9 interage com seu público alvo, conforme a expressão adverbial *aqui presentes* posposta à indicação de um dos interlocutores, *jovens*. Esta tentativa de interlocução com o destinatário é uma das práticas requeridas pela palestra, o que significa dizer que, ao demonstrá-la, C9 começa a inserir-se no JEP.

No segundo e no terceiro parágrafos, C9 aconselha os jovens quanto à escolha profissional, tomando como base argumentativa a escolha realizada por Amâncio, protagonista do romance “Casa de Pensão” escrito por Aluísio de Azevedo. Este livro foi indicado na lista das obras literárias para o vestibular e um dos seus fragmentos foi apresentado na prova de língua portuguesa.

C9 procurou relacionar o cerne de sua palestra com um dos temas focalizados no livro a partir de referência intertextual. A nosso ver é uma estratégia produtiva porque o candidato procura persuadir o público quanto ao tema indicado na prova, escolha profissional, explicitando a experiência do protagonista Amâncio, contada no romance. Para tal, alertou/aconselhou os jovens, citando como Amâncio fez para escolher sua profissão, situação pela qual iriam passar: *a escolha errônea de seu personagem Amâncio refletiu negativamente em sua vida; Tomando novamente esse personagem como referência, não devemos deixar de levar em consideração nossas habilidades e dificuldades nas matérias que compõem o curso desejado.*

A referência, na redação, ao livro “Casa de Pensão” pode ser entendida como adequada aos dois públicos alvos da prova: os jovens, uma vez que C9, colocando-se na posição de palestrante, toma a experiência de vida de Amâncio como exemplo para ensinar aos ouvintes como proceder no tocante à escolha profissional; e a banca corretora das redações, pois, o candidato, ciente de que estava concorrendo a uma vaga para ingressar no nível superior, procura sinalizar para a banca que leu o livro, articulando o enredo do mesmo ao tema e ao gênero indicados na prova de redação.

C9 consegue, assim, participar do JEP e, ao mesmo tempo, parece querer mostrar para os corretores que cumpriu com um das exigências do vestibular: ler as obras literárias indicadas para estudo, pelo menos, “Casa de pensão”.

No último parágrafo, C9 dirige-se explicitamente aos *senhores pais*, aconselhando-os a *amparar o jovem emocionalmente durante a sua escolha, e não direcioná-lo para a profissão que acreditem ser melhor. Permitam que seus filhos possam escolher o seu próprio caminho* e aos jovens – *sejam prudentes e calmos no momento da escolha, e boa sorte à todos*. Finaliza sua palestra ratificando as recomendações feitas ao longo de sua fala e desejando sorte para os jovens, conforme prática letrada exigida pelo evento.

A correlação entre a inserção de C9 no JEP e seu HL é parecida com a apontada no caso de C8. À semelhança deste, aquele afirmou que *nunca produzi, mas por já ter assistido várias palestras na televisão, mesmo não sendo sobre este tema, não vi dificuldade em escrever*. Com isso, C9 destaca que a exposição intensa ao gênero, ainda que não tenha sido sobre o tema indicado na prova de redação, foi suficiente para que apreendesse as práticas letradas por ele requeridas e, assim, atualizasse-as no evento de letramento apresentado na prova.

Outro fator, atrelado à familiaridade com o gênero palestra, que deve ter influenciado C9 no momento da produção textual, foi seu hábito de escrever. Afirmou na entrevista que *adoro escrever, sobretudo artigo de opinião. Escrevo quase todos os dias como forma de materializar meus pensamentos*. Verifiquemos que C9, além de escrever quase diariamente, o fazia por prazer, como sugere o uso da expressão verbal “adoro escrever”.

A preferência pela produção do artigo de opinião sugere-nos a prática de argumentar, pois se trata de um gênero em que predomina o uso de seqüências textuais argumentativas. Notamos, de fato, na palestra, uma argumentação consistente e articulada, exemplificada e fundamentada em uma intertextualidade de natureza literária, como mostramos anteriormente. C9 consegue, assim, utilizar uma experiência ficcional,

apresentada no romance “Casa de Pensão”, como subsídio argumentativo utilizado em uma suposta situação real, palestra.

Esta familiaridade com a escrita, bem como o hábito de escrever artigos devem ter influenciado a constituição do HL de C9 de forma a, assim como parece ter acontecido com C3, C4 e C8, deixá-lo mais confiante no momento da prova de redação, reduzindo a interferência do efeito retroativo negativo do vestibular.

Nesta perspectiva, percebemos que a experiência com o gênero associada ao hábito de escrever parecem ter contribuído para o bom desempenho dos candidatos na escrita da redação. Ademais, esta experiência, conforme C9 e semelhantemente aos outros candidatos a pouco citados, parece não ter sido construída na agência escolar, mas no contato com outras agências letradas, no caso dele, com a familiar e a midiática.

Portanto, apesar de a palestra ser um gênero que dificilmente já foi produzido e/ou conferido pelos candidatos ao vestibular com faixa etária de dezesseis a dezoito anos, os entrevistados disseram conhecê-lo. Isso porque é um gênero, assim como a carta, disseminado nas diferentes agências de letramento – escolar, religiosa, familiar, midiática, entre outras.

Talvez tenha sido em virtude disso que C8 e C9 afirmaram não ter sentido dificuldades de produzi-lo, até porque, segundo eles, tinham sido expostos, várias vezes, a tal evento. Tal exposição, nos dois casos, fora do meio escolar, parece confirmar a evocação de outros letramentos como necessária para o cumprimento das práticas letradas exigidas pelas provas de redação.

Isso evidencia que somente o letramento escolar parece não ser suficiente para que os candidatos atendam às práticas requeridas pela prova de redação, para que participem do JEP, o que não significa dizer que este letramento seja desnecessário e irrelevante

para aqueles que aspiram ingressar na UFCG. Na verdade, quando associado a outros letramentos, o escolar contribui com a mobilização de práticas letradas de um evento para outro, como mostraremos no item seguinte.

3.2.1.3 Resenhas, letramentos escolar e midiático

Analisando o HL dos candidatos que participaram do JEP relativo à produção da resenha, verificamos que tais sujeitos disseram ser acostumados a ler e a escrever este gênero seja na agência escolar seja na midiática. Vejamos a redação que segue.

Ex.: 7

Adolescência em destaque

A obra “Clarissa”, do autor gaúcho Érico Veríssimo (o mesmo de “Olhai os lírios do campo” e da trilogia “O tempo e o vento”), relata o momento de transição entre a infância e a adolescência da personagem que intitula o livro. Clarissa, com apenas treze anos, vai morar com uma tia, dona de uma pensão, por motivos de estudos, embora deseje retornar à casa dos pais e se casar com o primo Vasco por quem é apaixonada. Nessa pensão, ela faz descobertas típicas dessa fase da vida, como o flagrante que dá em uma mulher traindo o marido, percebendo que no mundo há pessoas que vivem de mentira e no pecado sem demonstrar constrangimento por isso.

Além disso, a obra enfoca a pureza e os sonhos de Clarissa, que permanecem mesmo na adolescência, contrastando com Amaro, personagem infeliz e frustado que termina por se apaixonar pela menina-moça enxergando nela ele próprio no passado.

Com uma linguagem simples, mas formal, Érico Veríssimo soube construir um enredo no qual sua visão de adulto foi colocada em segundo plano para enfatizar, de forma precisa, o ponto de vista e a emoções da adolescência experimentadas pela personagem-título. Dessa forma, “Clarissa” poderá ser vista não apenas como um romance, mas também como um retrato do modo de vida da época, se constituindo, certamente, em uma excelente leitura tanto para o público jovem quanto para o adulto.

(C11 – Redação produzida no vestibular especial UFCG 2007)

Como podemos observar, C11, entrando no JEP, produz uma resenha com o objetivo de tecer comentários a respeito da obra *Clarissa* que estava sendo reeditada pela Editora Globo.

No primeiro parágrafo, C11 faz referência tanto à obra a ser resenhada quanto a outras obras escritas por Érico Veríssimo – “*Olhai os lírios do campo*” e da trilogia “*O tempo e o vento*”. Em seguida, apresenta, resumidamente, a trama do romance, destacando as descobertas feitas pela protagonista – *flagrante que dá em uma mulher*

traindo o marido, percebendo que no mundo há pessoas que vivem de mentira e no pecado sem demonstrar constrangimento por isso – e acrescenta, no segundo parágrafo, comentários relativos às temáticas focalizadas pelo autor – *a pureza e os sonhos de Clarissa*. Com isso, adequa o texto ao tema indicado.

O candidato finaliza a resenha, fazendo uma análise da linguagem utilizada por Veríssimo, atribuindo sentido à leitura do livro – *a visão de adulto foi colocada em segundo plano para enfatizar, de forma precisa, o ponto de vista e a emoções da adolescência experimentadas pela personagem-título* – e a indicando para qualquer faixa etária – *um retrato do modo de vida da época, se constituindo, certamente, em uma excelente leitura tanto para o público jovem quanto para o adulto*. Estes três momentos presentes na conclusão de C11 constituem práticas letradas requeridas pelo evento resenha, fato que sinaliza o conhecimento de C11 quanto a tal evento.

Em entrevista realizada, C11 afirmou que não sentiu dificuldades para produzir a resenha porque já havia escrito algumas tanto na terceira série do ensino médio quanto no cursinho preparatório para o vestibular, sugerindo-nos que era acostumado a produzi-las ou deve tê-lo feito, pelo menos, duas vezes, já que afirmou ter escrito em duas agências letradas – escola e cursinho preparatório para o vestibular. Esta provável familiaridade com o gênero deve ter contribuído para que ingressasse no JEP, além de que deve ter reduzido o efeito retroativo negativo do exame – ansiedade e nervosismo.

Fora a prática de escrita proporcionada pelo letramento escolar, C11 disse que costumava ler resenhas críticas sobre livros e filmes publicadas em revistas de circulação nacional: *além de já ter escrito resenhas durante a minha preparação para o vestibular, eu costumo ler resenhas críticas sobre livros e filmes publicadas em revistas como Veja e Época*. Temos aqui a influência de outro letramento na constituição do HL de C11,

letramento midiático, o qual, juntamente com o escolar, deve ter também influenciado tal candidato no momento da prova. Isso porque C11 tinha a possibilidade de identificar e confrontar as práticas requeridas pela resenha tanto quando lia esse gênero nas revistas como quando o estudava na escola ou no cursinho, de modo que no momento da prova de redação não teria sentido dificuldades de realizar o processo de transposição destas práticas letradas.

No entanto, conforme afirmou na entrevista, sua familiaridade com a resenha não se deveu apenas à leitura, mas também à escrita, o que nos sugere o exercício de escrever o gênero, a prática de escrita. Isso facilita a produção textual, pois entendemos que as habilidades e competências da escrita não são, necessariamente, as mesmas da leitura.

Nossa experiência ministrando aulas de redação e conversando com os alunos e mesmo com alguns colegas de trabalho tem confirmado isso: há alunos que são leitores vorazes, mas que demonstram, nas redações, várias inadequações de natureza diversa (discursiva, textual, morfo-sintático-semântico) e o inverso também ocorre, mas com menos frequência, uma vez que os alunos acostumados a escrever tendem a apresentar bons argumentos (em se tratando de textos da ordem do argumentar) e o fazem, muitas vezes, porque conhecem o assunto, porque se informaram, porque leram.

Nesse sentido, C11 parece ter sido influenciado pelas práticas letradas configuradas nos eventos de letramento das agências escolar e midiática. Além disso, sua experiência de escrita não se limitava ao gênero resenha, mas:

Registro 12
gosto muito de escrever, é um prazer para mim. Sempre fui muito estimulada por minha mãe, a qual escreve com bastante frequência, e acredito que o fato de apreciar a leitura

me favorece na parte da escrita. Fora da escola eu costumo escrever e-mails para meus amigos e familiares, cartões de aniversário, e na minha agenda, onde eu escrevo sobre os acontecimentos da minha vida e, por isso, escrevo diariamente.

Como podemos observar, C11, quando indagado se gostava de escrever e o que preferia, não afirmou apenas que sim, mas intensificou seu gosto pela escrita, utilizando o advérbio “muito” – *gosto muito de escrever* – e o substantivo “prazer” – *é um prazer para mim* –, sugerindo-nos que o fazia espontaneamente. Além de ser uma escrita espontânea, é cotidiana, *escrevo diariamente*, o que parece confirmar o que vimos afirmando ao longo destes itens de análise: o candidato que tem o hábito de escrever tende a participar do JEP.

Este hábito de escrever talvez tenha sido construído a partir da exposição de C11 às práticas letradas familiares, sobretudo às realizadas por sua mãe. Conforme entrevista, C11 afirmou que sua mãe *gosta muito de escrever, ela também tem um diário onde escreve os acontecimentos de nossa família (daí vem o meu mesmo hábito!), e até já manifestou o interesse de escrever a história de nossa família*. Notamos aqui a influência de práticas letradas familiares: uma vez se espelhando em sua mãe, C11, como ele mesmo reconhece na parte em destaque, começa a também escrever em uma agenda, relatando os acontecimentos vivenciados no dia-a-dia.

Em todo caso, o fato é que o exercício de escrita parece favorecer a apreensão das habilidades e competências que tal modalidade da língua requisita de forma que o candidato tende a se sentir mais seguro diante das propostas de redação com as quais se depara, a exemplo da apresentada no vestibular.

Vejamos agora outro exemplo a partir do qual procuramos entender a participação de C13 no JEP articulada com o seu HL.

Ex.: 8

Um grande romance brasileiro está sendo reeditado pela editora Globo. Trata-se de “Clarissa”, do escritor gaúcho Érico Veríssimo. O livro mostra a personagem-título passando da infância a adolescência, quando deixa a casa dos pais, no interior, para morar na cidade com uma tia, numa pensão.

O novo ambiente de Clarissa, com vários tipos representativos da época, irá influenciar essa transição. Ela irá descobrir a crueza do mundo, as injustiças. Dentre alguns fatos, um adultério, o sofrimento de uma criança, a falta de empregos. Tudo isso a fará amadurecer. Ela também irá começar a deixar as brincadeiras infantis de lado, prestando mais atenção nos meninos, começando a usar saias. Nesse desabrochamento, Clarissa irá despertar a atenção de um homem triste, amargurado, chamado Amaro. E ela trará mais alegria, clareza não só para a vida dele, mas para todos ao seu redor.

A linguagem da obra, na sua simplicidade, torna o livro de fácil leitura, possibilitando a clara percepção do crescimento da protagonista. As indagações, inquietações de Clarissa mostram também posições do próprio autor a respeito da situação sócio-política da década de 30, época em que a obra foi escrita. Tal característica, comum a outros modernistas, torna esse livro singular, junto com a beleza e o deslumbramento de se observar o crescimento da protagonista. Que muitos leitores possam descobrir assim esse prazer, seja lendo pela primeira vez, ou através de uma nova leitura.

(C13 – Redação produzida no vestibular especial UFCG 2007)

Podemos observar na redação apresentada que C13, à semelhança de C11, inseriu-se JEP. Fê-lo inclusive de forma mais explícita que C11, pois faz referência, já no início do texto, à situação sócio-comunicativa indicada na prova – *Um grande romance brasileiro está sendo reeditado pela editora Globo*. Feita essa indicação, apresenta, ainda no primeiro parágrafo, o foco principal do livro, a passagem da infância para a adolescência acompanhada da mudança do interior para a cidade grande.

No segundo parágrafo, C13 faz algumas interpretações da obra, destacando temas – *Ela irá descobrir a crueza do mundo, as injustiças. Dentre alguns fatos, um adultério, o sofrimento de uma criança, a falta de empregos* – e dizendo em que medida estes temas, mais especificamente as experiências de Clarissa, contribuem para sua forma de conceber o mundo – *Tudo isso a fará amadurecer*.

No último parágrafo, C13 tece comentários a respeito da linguagem utilizada pelo autor do romance – *simplicidade, torna o livro de fácil leitura, possibilitando a clara percepção do crescimento da protagonista* – e procura relacionar o comportamento da protagonista com o posicionamento do autor quanto à situação sócio-política da década de

30, salientando que se trata de uma característica típica dos modernistas. Com isso, faz um convite aos leitores para que *possam descobrir o prazer, seja lendo pela primeira vez, ou através de uma nova leitura.*

Ao relacionar o enredo do romance com o contexto sócio-histórico no qual foi escrito e com o estilo literário do qual Veríssimo participa, C13 demonstra que não se limitou a ler o enredo do livro, mas que conhecia informações de outra natureza, as quais subsidiaram a produção da sua resenha.

A participação de C13 no JEP pode ser entendida a partir da constituição do seu HL. Tal candidato afirmou que, assim como C11, tinha experiência com a leitura e a escrita de resenhas e por isso não sentiu dificuldades de escrevê-la: *preferi a resenha por ser um gênero do qual leio gosto muito, leio muito, e também já tinha escrito algumas. Então pra mim foi fácil* (C13) [grifos nossos]. Esta experiência com o gênero permitiu, provavelmente, a C13 tanto apreender as práticas letradas requeridas pela resenha quanto a transpô-las para o evento indicado na prova de redação.

Analisando o HL deste candidato, acreditamos que o hábito de escrever aliado ao prazer de realizar tal atividade devem ter favorecido o desenvolvimento de habilidades e competências de escrita ao mesmo tempo contribuído para que o candidato se sentisse capaz de produzir o texto que lhe havia sido solicitado. Com isso, o efeito retroativo negativo do exame de vestibular fica, em geral, enfraquecido.

Mesmo afirmando que gosta de escrever e tendo demonstrado as práticas letradas requeridas pela prova de redação, C13 faz um desabafo: *a sensação que tenho ao escrever é a de parir*. Tal analogia sugere-nos o quanto C13 considera doloroso o ato de escrever, processo árduo, mas também prazeroso no momento em que nos deparamos com o produto. Todavia, a intensidade desta sensação não o desestimula, pelo contrário,

parece ser um desafio a ser vencido por ele, como sinal de que é capaz e de que consegue fazê-lo.

Portanto, C11 e C13 tiveram contato com a resenha em duas agências de letramento distintas, a saber: na escolar e na midiática. Esse contato não foi, segundo os candidatos, limitado à leitura, mas eles, de fato, escreviam resenhas, ou seja, tinham certa familiaridade/experiência com o gênero que produziram no vestibular. Além disso, afirmaram que escreviam não só como um exercício para treinar com vistas ao vestibular, mas também por prazer, fora o fato de que costumavam ler resenhas publicadas em revistas. Todos estes fatores, juntamente com a associação do letramento midiático com o escolar parecem ter contribuído para que os candidatos participassem do JEP. Ademais, tal associação deve ter contribuído para enfraquecer o efeito retroativo negativo da prova de redação.

SÍNTESE I

A correlação estabelecida, neste item, entre as redações produzidas pelos candidatos e o HL deles sinalizou que um dos principais fatores que devem tê-los influenciado a participar do JEP foi, conforme a entrevista, a experiência com práticas letradas configuradas em diferentes agências.

Verificamos que os candidatos apresentaram-se como sujeitos multiletrados, visto terem sinalizado na entrevista que tinham familiaridade com mais de um tipo de letramento – escolar, literário, midiático, familiar. Neste sentido, o seu HL, marcado por experiências com práticas letradas plurais, parece ter favorecido significativamente a participação destes candidatos no JEP, pois devem ter mobilizado, em tal prova, práticas letradas com

as quais estabeleciam contato e eram semelhantes às requeridas pelo evento escolhido para produção na prova de vestibular.

Desta forma, a história de vida dos sujeitos, rica em experiências letradas, mostra-se como uma variável importante para que obtenham êxito na redação, ratificando o pensamento de Bazerman (2007): a história de vida do sujeito direciona os seus usos de escrita. Os textos evidenciam particularidades dos sujeitos, trazem indícios de suas práticas letradas. Com isso, entendemos que, nos dados analisados neste item, o fator individual parece ter exercido uma influência maior nas escolhas dos candidatos, no desempenho deles na redação, do que o fator social.

Além disso, entendemos que o multiletramento destes sujeitos favoreceu o enfraquecimento do efeito retroativo negativo do exame, de modo a reduzir, na escrita da redação, o impacto das variáveis de natureza psicológica, a exemplo do medo, do nervosismo e da ansiedade.

3.2.2. PARTICIPAÇÃO DO JOGO ENUNCIATIVO ESCOLAR, INDÍCIOS DO LETRAMENTO ESCOLAR

Alguns candidatos, C1, C2, C14, C15, C16 e C17, diante das situações sócio-comunicativas propostas na prova, em vez de adentrarem no JEP, de assumirem uma das posições enunciativas indicadas, ingressaram no JEE. Neste jogo, eles colocaram-se na posição de vestibulandos que escrevem a redação para a banca corretora com o objetivo de serem avaliados quanto a uma vaga no ensino superior. Sendo assim, aqueles que marcaram, na folha de redação, a opção “memória”, produziram um relato e os que marcaram “palestra” ou “carta protesto”, produziram uma dissertação. Mostraremos isso

nos dois subitens que seguem, a saber: 3.2.2.1 relatos escolares e 3.2.2.2 dissertações escolares.

3.2.2.1 Relatos escolares

Os candidatos que optaram pela produção da memória, mas que produziram relatos escolares, C14 e C15, participaram do JEE, visto que não assumiram a posição enunciativa indicada na prova – homem descendente da zona rural e nessa condição produza uma memória recuperando experiências vividas na infância e/ou adolescência – e, sim, a posição de vestibulandos que escrevem um texto apenas para cumprir com uma das exigências do concurso.

Vejamos a seguir a redação produzida por C14 e de que forma a participação no JEE poderia ser explicada a partir do HL deste candidato.

Ex.: 9

Escalando os desafios

Falar da minha infância é um pouco triste, sofri muito naquele castigo da seca e miséria que vivi. Meus pais faziam de tudo para me proporcionar uma alimentação diária, porém, houveram dias que fiquei sem comer no horário correto.

Vivi momentos de diversão. Papai adorava contar piada quando estávamos reunidos. Um dia sorrimos bastante e logo após perguntei a minha mãe o que iríamos comer. A resposta foi dura, mas tinha que aceitar, não havia nada para a nossa alimentação.

À medida que fui crescendo tive que ir trabalhar na plantação de um fazendeiro rico da região para ajudar nas despesas de casa. Diversas vezes fui humilhado, porém agüentei toda aquela situação, pois precisava do dinheiro para assegurar o sustento da família.

Após uma grande estiagem na região, tivemos que migrar para a cidade em busca de melhoria de vida. Chegando aqui no Rio de Janeiro viemos morar na favela. Meu pai morreu no meio de uma confusão entre bandidos e policiais. E minha mãe com problema de coração. Hoje com muita luta, consegui fazer um curso superior e aprendi que tudo o que vivi serviu de ensinamento e força para vencer e ter sucesso.

(C14 – Redação produzida no vestibular regular UFCG 2007)

Notamos na redação apresentada que C14 desconsidera o JEP e se insere no JEE, no qual produz um relato, abordando parcialmente o tema indicado na prova. Não

demonstra, desse modo, preocupação em resgatar uma experiência vivenciada na zona rural, mas em narrar superficialmente fatos, os quais não estão diretamente relacionados às condições de sobrevivência do homem do campo e à implantação de políticas públicas, tema indicado.

No primeiro parágrafo, sinaliza para o leitor o objetivo de seu texto, falar sobre sua infância, e caracteriza esta tarefa como sendo dolorosa – *infância triste, castigo da seca e miséria, fiquei sem comer na hora certa*. Tal objetivo não se concretiza, de fato, ao longo do texto, já que não há progressão informacional no mesmo e a informação dada no segundo parágrafo contradiz o que C14 afirmou no final do primeiro. Neste parágrafo, afirmou que *houveram dias que fiquei sem comer no horário correto*; naquele, disse que *Vivi momentos de diversão. Papai adorava contar piada quando estávamos reunidos*. Em outros termos, primeiro diz que passou por momentos críticos depois que se divertia com as piadas contadas pelo pai.

No segundo parágrafo, C14 apenas destaca que vivenciou momentos que eram, simultaneamente, de diversão e de sofrimento, pois seu pai gostava de contar piadas como uma estratégia para fazer esquecer, por alguns instantes, a realidade pela qual estavam passando, *não havia comida na mesa*. Ele não tece comentários, não avalia nem reflete sobre esse fato. Pelo contrário, tendo feito esta referência, inicia o parágrafo seguinte, apresentando outro acontecimento, vivenciado na adolescência – começou a trabalhar na plantação de um fazendeiro rico da região. Comenta sutilmente que, apesar das humilhações, suportou *toda aquela situação, pois precisava do dinheiro para assegurar o sustento da família*. Porém, não aprofunda a reflexão quando introduz o fato.

Esta postura de apenas relatar fatos e/ou descrever as informações sem tecer comentários avaliativos, refletir sobre as mesmas, parece ser uma das características do

letramento escolar. Em geral, não somos estimulados, na escola, a nos posicionar quanto aos assuntos discutidos na atualidade, seja nos debates em sala de aula, os quais, na maioria das vezes, são centralizados no professor, seja nos textos escritos. Nestes últimos, predominam as seqüências expositivas e as narrativas em detrimento das argumentativas, ainda que os gêneros escritos estejam inseridos no domínio argumentativo. Não podemos esquecer também que nossa cultura letrada é, relativamente, fragilizada, já que, conforme estatísticas sinalizam, o povo brasileiro, em geral, não tem o hábito de ler nem de escrever, o que contribui para a passividade e acriticidade do mesmo.

Esta prática letrada escolar deve ter influenciado C14 na redação, uma vez que, conforme entrevista, sua experiência de escrita era limitada às solicitações escolares. Isso deve ter favorecido sua inserção no JEE cujo principal foco é escrever com fins avaliativos.

Estamos, assim, diante de um texto escolar, de uma redação escrita por um vestibulando para a banca corretora com o objetivo de pleitear uma vaga na universidade, de modo que ele parece estar mais preocupado com o sistema de avaliação do que com o JEP, pois, não há, no texto, marcas que sinalizem a tentativa de se inserir em tal jogo.

No último parágrafo da redação, C14 menciona que, devido a uma grande estiagem, teve que, juntamente com sua família, migrar para o Rio de Janeiro, lugar onde seus pais faleceram. Conseguiu superar essa fase, cursar o nível superior e, sobretudo, disse ter aprendido *que tudo o que vivi serviu de ensinamento e força para vencer e ter sucesso*. Neste finalzinho do texto, avalia sua experiência, extraíndo dela um ensinamento, uma lição de vida a qual poderia servir para os leitores que tiveram acesso ao relato.

Este tipo de desfecho, no qual nos deparamos com a superação de todos os obstáculos e sofrimentos vivenciados pelo narrador, foi bastante recorrente nos relatos de

experiência produzidos no vestibular aplicado pela UFCG em 2005, cujo tema era *juventude no Brasil – relação entre nível de escolaridade e ingresso no mercado de trabalho* (cf. SILVA, ROCHA & LINO DE ARAÚJO, 2006). Esta semelhança, não só no tocante à conclusão mas ao texto de modo geral, pode ser fruto do efeito retroativo do gênero solicitado na prova aplicada em 2005, relato. Como foi o primeiro vestibular aplicado pela COMPROV depois do desmembramento da UFPB, seu impacto nas atitudes e comportamentos dos alunos/candidatos deve ter sido bastante intenso. Além disso, como nos dois gêneros, relato e memória, há seqüências narrativas, talvez o candidato tenha inferido serem os mesmos gêneros.

Ainda que reconhecendo o possível efeito retroativo da prova de redação aplicada em 2005, entendemos que outro fator pode ter contribuído com a inserção de C14 no JEE, a experiência com práticas letradas escolares em detrimento de práticas oriundas de outras agências letradas. Conforme afirmou na entrevista, *sempre estudei, li e escrevi esse gênero [memória] na escola*. O uso do advérbio “sempre” sugere-nos que C14 tinha bastante familiaridade com o gênero tanto no que diz respeito à leitura quanto à escrita. Entretanto, tal experiência parece ter sido, conforme entrevista, apenas na agência escolar, agência na qual, embora muitos professores venham abordando diferentes gêneros textuais, o fazem, em geral, tomando-os como objetos de ensino-aprendizagem (cf. SILVA & LINO DE ARAÚJO, 2006a; LORENZETTI NETO, 2006; GATINHO, 2006). Não há, na maioria das vezes, concretização das propostas textuais; os gêneros produzidos dificilmente ultrapassam os muros das escolas.

Nesta perspectiva, podemos sistematizar, pelo menos, três motivos que poderiam justificar a participação de C14 no JEE.

Primeiro, o contato que estabeleceu com o gênero, conforme entrevista, foi apenas na agência escolar, o que nos faz pensar ter sido uma experiência situada e pontual, pois, tendo em vista que um dos principais objetivos da terceira série do ensino médio é preparar os alunos para as provas de vestibulares, os professores de língua portuguesa e de redação tendem a abordar superficialmente os gêneros, enfatizando a estrutura composicional dos mesmos. Desse modo, o foco do ensino parece ser o repasse de informações em detrimento da construção e da troca de conhecimentos. Além disso, o processo de interação entre professor e aluno fica, em geral, comprometido.

C14 confirmou isso quando indagado sobre quais critérios seu professor utilizava para corrigir as redações: *a estrutura de acordo com o gênero, o corpo do texto, quantidade de parágrafo, recuo esquerdo e direito, letra legível e uniforme*. Tal afirmação, juntamente com outras desta mesma natureza que foram feitas por outros candidatos, parece evidenciar que o foco da maioria dos professores, principalmente os que ensinam no nível médio e nos cursinhos pré-vestibulares, diz respeito à estrutura formal das redações, ao trabalho com o maior número possível de gêneros.

Segundo motivo, complementar ao primeiro, diz respeito à afirmação de C14 quanto a sua preferência de escrita: *gosto de escrever dissertações*. Ao citar apenas a escrita de dissertações escolares, tal candidato nos sinaliza uma prática de escrita restrita ao letramento escolar e que pode ter sido refletida na redação produzida no vestibular. Como mostramos, C14 preocupou-se mais com a descrição do cenário e com os fatos narrados do que com a reflexão sobre estes, apresentando prática letrada típica das dissertações: falar a respeito de algo sem necessariamente refletir sobre. Ao destacar a escrita deste gênero escolar, ficamos com a impressão de que C14 não o escrevia por prazer, mas por obrigação da escola e pensando, provavelmente, na prova de redação do vestibular, já

que sua afirmação quanto ao gosto de escrever foi bastante objetiva e pontual: *gosto de escrever dissertação*.

Por fim, o terceiro motivo que poderia explicar a participação de C14 no JEE diz respeito ao efeito retroativo negativo do exame, como ele mesmo reconheceu na entrevista: *eu sempre estudei, li e escrevi esse gênero [memória] na escola. Não senti muita dificuldade de escrevê-lo não. O que contou muito foi o nervosismo na hora da prova [grifos nossos].* Esta variável destacada por C14, o nervosismo, aponta para um outro elemento que deve ser considerado no processo de produção textual, qual seja, o impacto negativo que exames seletivos podem causar nas atitudes e comportamentos dos sujeitos, principalmente quando estes não se sentem preparados para tal.

Como C14 disse que sua experiência com o gênero memória era restrita à agência escolar e como nesta agência predomina, em geral, o sistema de repasse de informações, o efeito retroativo negativo tende a influenciar com mais intensidade o candidato quando produz a redação.

Nestas circunstâncias, não podemos negar que, dentre os efeitos causados pelo concurso vestibular, o abalo no componente psicológico/emocional em alguns alunos é um deles, uma vez que, como o exame visa selecionar e classificar candidatos a um número limitado de vagas, causa ansiedade nos examinandos, podendo interferir negativamente no seu desempenho durante, não só o período preparatório, mas também o dia da realização do exame.

No caso de C14, o nervosismo deve ter se intensificado devido ao fato de que, apesar de ter estudado memória na escola e mesmo de tê-la produzido, quando indagado sobre o que costumava escrever, destacou apenas a dissertação. O fato de estar habituado a escrever um gênero predominantemente expositivo e argumentativo deve tê-lo

prejudicado um pouco no momento da produção textual, já que na prova de redação do vestibular deparou-se com um gênero no qual se destaca a seqüência narrativa articulada à argumentativa, a memória.

Nesse sentido, entendemos que os candidatos cujas práticas letradas restringem-se às escolares ou cuja familiaridade com a escrita é pouca parecem estar mais sujeitos ao efeito retroativo negativo da prova de redação, como nossos dados mostraram. Isso porque, não se sentindo seguros e confiantes em relação à escrita de um dado gênero textual, tendem a recorrer às práticas letradas com as quais estabelecem mais contato, no caso dos candidatos aqui focalizados recorreram às escolares.

Fato semelhante percebemos na associação entre a participação de C15 no JEE e o seu HL.

Ex.: 10

Recordações em mente

Sou filha de pais pobres e do sertão paraibano e não me envergonho disso, ao contrário, sinto orgulho, pois com eles aprendi a ser digna e a batalhar pelas coisas que eu queria.

Me recordo de vários momentos da minha vida e estes, em sua maioria, são de dor e sofrimento. Morávamos em um pequeno pedaço de terra perdido em meio à solo seco e sol ardente, nossa casa era de taipa e foi nela onde eu e meus irmãos nascemos. Meu pai, o senhor José (que Deus o guarde), era um homem batalhador, que para nos sustentar, plantava milho e criava três vaquinhas; minha mãe, diariamente, ia a um pequeno barreiro pegar a água que saciava a nossa sede.

Um momento que até hoje se faz presente em minha memória, foi uma época de seca total que, sem escolher, tivemos de passar. Essa seca acabou com o pouco que tínhamos, deixando apenas, alguma palmas e um restinho de água lamacenta do pequeno barreiro. Foram dias difíceis, comíamos apenas palma cozida e em conseqüência de tanta fome, tive a mal sorte de perder o meu irmão mais novo. Além da seca, éramos esquecidos por aqueles que se diziam ser o melhor para o povo, o governo.

Apesar de nossa situação, meu pai sempre falava que eu tinha que estudar e todos os dias eu ia para um pequeno grupo escolar que ficava a uns seis quilômetros de distância de minha casa; mas como ele dizia que era o melhor, eu ia.

Aos quinze anos fui trabalhar de doméstica em uma casa na qual tive a sorte de ter uma patroa do bom coração. Morando lá, de dia trabalhava e à noite estudava; com o apoio dela, me formei em letras e hoje sou professora. Com o que ganho, pude comprar uma pequena casa porém, confortável, dei estudo aos meus irmãos que hoje trabalham, e moro com a minha mãe.

(C15 – Redação produzida no vestibular regular UFCG 2007)

Podemos verificar que o texto apresentado, à semelhança do anterior, parece ser mais um relato do que uma memória, uma vez que C15 priorizou o uso de seqüências

textuais narrativas e descritivas em detrimento das argumentativas. Desconsiderando, assim, o JEP, produz um texto escolar, marcando sua participação no JEE – escreve para cumprir com um dos requisitos do exame.

No primeiro parágrafo, C15 apresenta-se como *filha de pais pobres e do sertão paraibano* e, logo em seguida, desconstrói o preconceito de que as pessoas inseridas nessa realidade envergonham-se de sua origem: *não me envergonho disso, ao contrário, sinto orgulho aprendi a ser digna e a batalhar pelas coisas que eu queria*. Embora faça tal declaração, C15 não mostrou, ao longo do texto, de que forma orgulhava-se de sua origem nem sinalizou sua batalha.

No parágrafo seguinte, C15 descreve sua moradia – *morávamos em uma casa de taipa em meio ao solo seco e sol ardente* – e o cotidiano de seus pais que trabalhavam arduamente para sustentar a família – *Meu pai, o senhor José (que Deus o guarde), era um homem batalhador, que para nos sustentar, plantava milho e criava três vaquinhas; minha mãe, diariamente, ia a um pequeno barreiro pegar a água que saciava a nossa sede*. Nesse parágrafo, não há reflexão quanto à realidade narrada, apenas referência ao fato vivenciado, nem relação direta com o tema indicado na prova, já que não se problematiza as condições de sobrevivência do homem do campo.

No terceiro parágrafo, C15 descreve outro fato por ele vivenciado, a seca, a qual, segundo ele, *acabou com o pouco que tínhamos, deixando apenas, alguma palmas e um restinho de água lamacenta do pequeno barreiro*. Salienta que *foram dias difíceis, comíamos apenas palma cozida e em consequência de tanta fome, tive a mal sorte de perder o meu irmão mais novo*. Em seguida, critica o descaso dos políticos – *Além da seca, éramos esquecidos por aqueles que se diziam ser o melhor para o povo, o governo*. Notamos, assim, que C15 demonstra maior preocupação em contar o fato em detrimento

da avaliação e reflexão sobre o mesmo, confirmando sua participação no JEE, pautado, na maioria das vezes, na desconsideração do uso real e efetivo da língua nos diferentes contextos sócio-comunicativos.

No quarto parágrafo, C15 cita um conselho dado pelo seu pai – *meu pai sempre falava que eu tinha que estudar (...) como ele dizia que era o melhor, eu ia*. Percebemos também neste trecho a participação do candidato no JEE, haja vista que não aproveita o conselho de seu pai para fazer uma auto-reflexão, subsidiando sua recordação. Pelo contrário, faz apenas uma breve e objetiva referência ao discurso paterno.

No último parágrafo, faz uma conclusão não condizente com a temática indicada na prova: diz que aos 15 anos foi trabalhar de doméstica, durante o dia, e estudar à noite e que, tempos depois, conseguiu se formar em letras.

Desta forma, diante dos dois jogos enunciativos, o proposto na prova e o inerente a ela (o escolar), C15 opta por este último, dado que não demonstra na redação marcas que pudessem sinalizar que ele estava colocando-se na posição enunciativa de um descendente do homem do campo, de um adulto que estava refletindo sobre como tinha sido sua vida na infância e/ou adolescência na zona rural.

A participação de C15 no JEE pode ser melhor compreendida, considerando seu HL, marcado sobretudo pela sua familiaridade com práticas letradas escolares. Conforme entrevista:

Registro 13

Já havia lido e estudado um pouco sobre ele [memória] tanto na escola como no cursinho. Mas não pratiquei o suficiente e na redação do vestibular não me lembrava ao certo da sua estrutura e, pelo menos é o que penso, acho que isso me prejudicou. Senti dificuldades sim ao escrevê-lo.

A fala de C15 sugere-nos que tal candidato tinha grande probabilidade de obter bom desempenho na prova de redação do vestibular, uma vez que tinha familiaridade com

o gênero solicitado seja porque já o havia lido seja porque já o havia escrito. Além disso, segundo ele, este contato deu-se em duas agências escolares, na escola e no cursinho preparatório para o vestibular, contribuindo duplamente com o conhecimento do gênero, bem como com a apreensão das práticas letradas que requisita.

Todavia, C15 afirmou ter sentido dificuldades de produzir a memória por dois motivos – [1] *não pratiquei o suficiente* e [2] *na redação do vestibular não me lembrava ao certo da sua estrutura*. Acredita, desta forma, que o seu desempenho pouco satisfatório na prova de redação tenha sido resultado da pouca prática de escrita dos modelos textuais. Tal comentário sinaliza que C15 entende que para escrever não basta simplesmente conhecer/decorar as estruturas composicionais dos gêneros, como normalmente acontece na agência escolar, inclusive, caso os candidatos decorem determinadas informações, correrão o risco de esquecê-las, como parece ter acontecido com C15.

Temos aqui uma auto-reflexão de C15 quanto às suas próprias práticas escolares – reconhece as limitações destas práticas e infere que isso foi um dos fatores que o prejudicou na produção textual do vestibular. Como suas práticas letradas eram preferencialmente oriundas da agência escolar, talvez tenha sentido mais facilidade para ingressar no JEE.

Desta forma, a participação de C15 no JEE pode ser entendida pela prática de escrita limitada à escolar. Quando lhe perguntamos, na entrevista, se gostava de escrever, disse que *acho interessante. Escrevo dissertação. Escrevo freqüentemente, todo dia*. Tal candidato não apresentou em sua resposta nenhuma marca de que escrevia por prazer ou de que costumava escrever outros gêneros que não os indicados, em geral, no âmbito escolar. Destacou, à semelhança de C14, o gosto pela escrita de dissertações. Ainda que tenha dito escrever *freqüentemente, todo dia*, sua prática parece ser restrita à escolar,

além de que, como já salientado, os gêneros dissertação escolar e memória requisitam, de forma geral, práticas letradas diferentes, de modo que sua experiência de escrita talvez não tenha contribuído no momento de sua produção textual.

Desse modo, o fato de que C15 escrevia apenas dissertação escolar atrelado ao pouco exercício do gênero memória devem ter contribuído para que o efeito retroativo negativo da prova de redação do vestibular fosse mais intenso e o afetasse mais facilmente. Isso porque o não se recordar da composição do gênero solicitado na prova causa nervosismo e medo, pois aumenta o risco do candidato ser excluído do processo seletivo, já que tal prova é eliminatória nesse tipo de concurso e, caso não fosse eliminado, poderia ficar com uma pontuação muito baixa, o que poderia também prejudicá-lo na seleção.

Portanto, C14 e C15, embora tenham assinalado na folha de redação a opção “memória” e terem dito que conheciam e já haviam produzido este gênero, escreveram um relato, contando como era a vida no campo, que atividades executavam, com quem e de que forma. Há poucos comentários avaliativos sobre essa experiência, de modo que ficou comprometida a reflexão sobre a infância ou adolescência supostamente vivenciada no campo. A prática de escrita restrita à escolar e o efeito retroativo negativo do concurso, em especial o nervosismo, parecem ter sido fatores que influenciaram no desempenho destes candidatos, favorecendo a inserção deles no JEE.

Sob este ponto de vista, podemos dizer que, não conseguindo participarem do JEP, se imaginarem na situação simulada, e sofrendo o efeito retroativo negativo do exame, C14 e C15 produziram um gênero provavelmente já estudado na escola, o relato, gênero que, assim como a dissertação, foi e, ainda é, solicitado pelos professores sobretudo de língua portuguesa: *relate como foram suas férias, relate o passeio X.*

Tais constatações fazem-nos pensar que, quando o candidato não tem ou tem pouco contato com outros tipos de letramento, tendem a recorrer ao escolar, já que parece ser o tipo com o qual tiveram mais experiência. Isto mesmo percebemos nas redações em que os candidatos não participaram do JEP referente à produção da palestra e da carta protesto, como mostraremos a seguir.

3.2.2.2 Dissertações escolares

Os dois candidatos que optaram pela produção da carta protesto, C1 e C2, e dois que escolheram escrever uma palestra, C16 e C17, participaram do JEE. Todos produziram uma dissertação em detrimento do gênero textual sinalizado na folha de redação. Assim sendo, organizamos este subitem em duas partes. Na primeira, analisamos as dissertações produzidas no lugar das palestras e na segunda parte, as que foram produzidas no lugar das cartas protesto.

➤ Palestras = dissertação

Ainda que as instruções referentes à participação no JEP tenham sido explicitamente apresentadas – produção de uma palestra destinada a jovens e seus pais sobre a escolha profissional –, C16 e C17 optam pela inserção no JEE – produzem uma dissertação sobre o tema indicado na prova. Vejamos a redação escrita por C16.

Ex.: 11

O futuro em nossas mãos

Escolher a profissão que se quer seguir no futuro, além de não ser uma tarefa fácil como se imagina, requer um amadurecimento adequado à idade de quem está prestes a fazer sua escolha profissional.

Escolha essa que, inevitavelmente, sofrerá forte influência dos amigos mais próximos e, principalmente, dos pais.

Estar maduro para escolher uma profissão não é sinônimo de ter uma idade específica, a partir da qual há obrigação de uma escolha, mas sim ter experiências de vida suficientes para saber o que se quer e o que não se quer para o futuro. E para que isso aconteça, é preciso encarar alguns desafios e situações difíceis, pois somente assim se terá argumentos para escolher essa ou aquela profissão.

Por se tratar de uma decisão séria, pode-se pedir a ajuda sábia dos mais vividos, assim como conversar com aqueles que passam pela mesma situação. Mas deve-se atentar para uma questão: a resposta final é sua, pois o futuro em questão é o seu e ninguém pode direcioná-lo melhor que você.

Confesso que é chato e, às vezes, até constrangedor ter uma certa idade e ainda depender financeiramente dos pais, mas não deve ser por esse motivo que se escolha qualquer profissão; apenas pelo dinheiro. Pois nem sempre o caminho mais fácil é o melhor.

Pelas diversas dificuldades enfrentadas e pela certeza de um futuro promissor, aconselho a todos que se sentem despreparados ou imaturos diante da escolha de sua futura profissão, que busquem o conhecimento interior, assim como o exterior, com sabedoria e pureza, pois só através das experiências você se descobrirá um ser humano inserido num mundo que oferece infinitas oportunidades de realizações.

(C16 – Redação produzida no vestibular especial UFCG 2007)

Observemos que C16 não começa o texto, saudando os interlocutores nem se apresentando ou mesmo dizendo o objetivo da palestra, práticas letradas requeridas por este evento. Pelo contrário, desconsiderando as regras estabelecidas no JEP, não assume, nesse momento, a posição enunciativa indicada na prova, especialista no tocante à escolha profissional que deveria conferir uma palestra sobre este tema destinada a jovens e seus pais. Tal candidato, na verdade, insere-se no JEE e produz o texto com um objetivo bem pragmático – obter boa pontuação para facilitar seu ingresso na universidade. Para tal, organizou as idéias do texto de forma semelhante ao que acontece no gênero dissertação escolar: tese, argumentos e conclusão.

No primeiro parágrafo, C16 apresenta a sua tese – a escolha profissional não é uma tarefa fácil, exigindo tanto amadurecimento como escuta de conselhos de pessoas mais experientes. Tendo exposto a tese, nos três parágrafos seguintes, C16 procura convencer os leitores quanto a sua opinião, apresentando, para tal, argumentos.

No segundo parágrafo, explica o que é estar maduro para escolher uma profissão – *é ter experiências de vida suficientes para saber o que se quer e o que não se quer para o*

futuro. No terceiro, destaca a importância de pedir a ajuda sábia dos mais vividos, assim como conversar com aqueles que passam pela mesma situação e, ao mesmo tempo, faz a ressalva de que a resposta final é sua, pois o futuro em questão é o seu e ninguém pode direcioná-lo melhor que você.

A ressalva feita por C16, marcada lingüisticamente pelo uso do pronome possessivo “sua” e do pronome de tratamento “você”, sinaliza a tentativa do candidato de participar do JEP – palestrante interagindo com seu público alvo. Todavia, no parágrafo seguinte, C16 retorna ao JEE, visto que continua argumentando sem direcionar sua fala para o público definido no JEP. Isso é ratificado quando faz uma afirmação, no seu texto, sobre os pais, mas se sem dirigir a eles, os quais supostamente estariam ouvindo-o: *[é] constrangedor ter uma certa idade e ainda depender financeiramente dos pais, mas não deve ser por esse motivo que se escolha qualquer profissão.*

No último parágrafo do texto, C16 tenta novamente participar do JEP, dirigindo-se aos jovens, público alvo da palestra, dizendo que:

aconselho a todos que se sentem despreparados ou imaturos diante da escolha de **sua futura profissão**, que busquem o conhecimento interior, assim como o exterior, com sabedoria e pureza, pois só através das experiências **você se descobrirá** um ser humano inserido num mundo que oferece infinitas oportunidades de realizações.

[grifos nossos]

Embora o desfecho do texto esteja pertinente aos desfechos das palestras – resumindo os argumentos apresentados, o palestrante aconselha seu público sobre o assunto focalizado em sua fala, conforme partes destacadas –, entendemos que fazê-lo somente na conclusão não é suficiente para efetivar a inserção do candidato no JEP. A posição enunciativa de vestibulando parece ter sido predominante na redação, uma vez

que a argumentação desenvolvida por C16 parece ter sido direcionada, ao longo do texto, para o corretor das redações do vestibular.

O conhecimento do HL de C16 ajuda-nos a compreender um pouco as atitudes deste candidato. Quando indagado se já havia produzido o gênero palestra, afirmou que *Não. Nem mesmo estudado sobre. A sorte é que eu já tinha uma idéia de como uma palestra ocorria e eu tentei escrever o que eu só conhecia na prática. Senti um pouco de dificuldade, pois não sabia as regras para escrever* [grifos nossos]. Diferentemente de C8 e de C3, candidatos que participaram do JEP por causa, provavelmente, da intensa exposição, em agências letradas, ao gênero palestra, C16 não teve tal exposição, disse apenas que tinha uma “idéia”, já que a “conhecia na prática”. Em virtude disso, afirmou ter sentido dificuldade de escrevê-la na prova de vestibular.

Nesta perspectiva, C16 destacou o mesmo argumento apresentado por C15 – o que lhe prejudicou no momento da produção da palestra foi o não exercício do gênero. Ainda que tivesse assistido a algumas palestras, disse que nunca havia produzido, não sabia como organizá-la por escrito. Reconhece, assim, que os textos orais têm certas especificidades que os diferenciam dos escritos e que, no caso dele, somente o fato de ter assistido a palestras não foi suficiente para que demonstrasse as práticas letradas requeridas por tal evento.

Não se sentindo confiante para escrevê-lo, C16 recorre à estrutura composicional do gênero com o qual se deparou, provavelmente, durante muitos anos na escola, a dissertação, gênero em que predomina o uso de seqüências textuais expositivas e argumentativas, como acontece na palestra. Uma das diferenças básicas entre estes gêneros, cujo não cumprimento fez com que C16 não entrasse no JEP, mas se inserisse

no JEE é que na palestra, o sujeito interage com os leitores, característica não perceptível na dissertação.

Enquanto na dissertação, temos os alunos escrevendo para os professores com o objetivo de serem avaliados (cf. SOUZA, 2003), na palestra, temos uma pessoa especialista em uma determinada área palestrando sobre um dos temas de sua especialidade para um público interessado e interagindo, na medida do possível, com este público. No caso do JEP, os candidatos deveriam se imaginar assumindo este papel de especialistas na área da escolha profissional e escrever uma palestra para jovens e seus pais.

Sendo assim, parece-nos que, conforme a entrevista, o fato de só ter tido uma “idéia” do gênero palestra e de que sua prática de escrita estava mais relacionada com o letramento literário – *gosto muito de escrever crônicas* – não favoreceu o processo de transposição de práticas letradas de um evento para outro, uma vez que nas palestras predomina, em geral, o uso de seqüências expositivas e argumentativas, ao passo que nas crônicas, as narrativas. Estes fatores devem ter contribuído para que C16 fosse passível de sofrer o efeito retroativo negativo do vestibular, de modo a não conseguir participar do JEP.

Vejamos no exemplo 12 outra redação em que o candidato produziu uma dissertação em vez de uma palestra.

Ex.: 12

A escolha da profissão é mais do que marcar um x na opção de carreira contida no manual do vestibular. Ao escolher seu futuro, profissional, você estará traçando seu caminho daí por diante. Escolher fazer o curso de medicina pelo “status” social ou dinheiro que possa vir a ganhar, pode torna-lhe uma pessoa de prestígio, mas não um bom médico.

Pensar num curso pelo o que este pode lhe oferecer em termos financeiros e esquecer de que precisa-se de afinidade na escolha da profissão, faz surgir muitos profissionais frustrados.

Por outro lado, pessoas que sabem o que querem, mas pelo medo de enfrentar, e principalmente, pela preguiça de estudar mais, acabam escolhendo qualquer curso que possam lhe parecer mais fácil e sem

tantos obstáculos, também não estarão satisfeitos com suas carreiras. Será que no futuro, quando essas mesmas pessoas olharem para trás, não vão sentir um amargo arrependimento por tudo o que deixaram de fazer em prol de si mesmas?

Saber decidir é tão importante quanto resolver enfrentar algum curso, porque o futuro é algo em que não pode ser enxergado no presente, mas o presente tende a refletir no futuro. E o que pode aparecer apenas um x no vestibular, decidirá toda uma vida, trazendo vitórias, derrotas, conquistas e perdas. Porém, trará principalmente a sensação de realização ou de tempo perdido.

(C17 – Redação produzida no vestibular especial UFCG 2007)

Como podemos ver, C17 não direcionou seu texto para o público alvo indicado na prova, jovens que estão escolhendo sua profissão e seus respectivos pais, mas, inserindo-se no JEE, produziu, em uma linguagem impessoal, uma dissertação, de acordo com a estrutura composicional desse gênero: tese, argumentos e conclusão.

No primeiro parágrafo, C17 expõe a tese de que a escolha profissional não se constitui como uma mera atitude mecânica de marcar um *X na opção de carreira contida no manual do vestibular*, mas com esse *X você estará traçando seu caminho daí por diante*. Nos dois parágrafos seguintes, C17 desenvolve esta idéia, criticando quem escolhe um curso por motivos financeiros (segundo parágrafo) ou porque tem medo ou preguiça de lutar pelo curso almejado (terceiro parágrafo). Com isso, defende que tomar tais atitudes implicaria uma escolha profissional equivocada, conseqüentemente, prejudicaria o futuro do jovem.

No último parágrafo, C17 retoma o que já havia dito, produzindo uma conclusão síntese – *Saber decidir é tão importante quanto resolver enfrentar algum curso (...). E o que pode aparecer apenas um x no vestibular, decidirá toda uma vida, trazendo vitórias, derrotas, conquistas e perdas.*

Ao longo da redação, C17 não apresentou nenhuma marca lingüística que pudesse servir de tentativa de interlocução com o público alvo indicado na prova, compromete, assim, sua participação no JEP e, ao mesmo tempo, confirma sua inserção no JEE.

Embora tenha afirmado na entrevista que não só conhecia o gênero palestra como também era acostumado a conferi-lo – *Meu trabalho requer muita escrita, seja na parte assistencial ou na organização de palestras e treinamentos de pessoal* –, não conseguiu fazer a transposição de práticas letradas configuradas no evento profissional para o evento acadêmico. Nestas circunstâncias, recorre às práticas letradas escolares, produzindo uma dissertação.

Notamos na fala de C17 apresentada no parágrafo acima que tal candidato costumava escrever por causa de suas atividades profissionais e, dentre estas atividades que requisitam a prática escrita, destacou a palestra, gênero por ele escolhido para produção na prova do vestibular, mas no qual não obteve êxito, visto não ter se inserido no JEP.

Com isso, verificamos que o fato de ter contato com o gênero não garante, necessariamente, que o sujeito saberá produzi-lo, haja vista que a situação sócio comunicativa, os interlocutores, o tema e os objetivos são diferentes, logo, as práticas letradas requeridas não coincidem de forma biunívoca com as exigidas pelo evento com o qual o candidato estava acostumado a lidar.

Além disso, C17, no contexto profissional, escrevia em situações reais de uso da língua, percebia uma funcionalidade para suas palestras; já no vestibular, ele deveria se imaginar em uma situação simulada na prova. Parecia estar ciente de que, apesar do contexto de produção indicado na prova, deveria escrever o texto para a banca corretora de redações.

Diante dos dois jogos enunciativos, C17 opta pelo JEE, recorrendo, para tal, a práticas letradas escolares com as quais disse ter tido contato quando estudou em um cursinho pré-vestibular – *na época em que fiz cursinho, o gênero em que os professores*

mais se detinham era a dissertação. Percebemos a familiaridade com o gênero dissertação escolar, o qual, conforme nossos dados, foi, em geral, produzido pelos candidatos que não participaram do JEP.

A afirmação de C17, apresentada no parágrafo anterior, confirma o que vimos afirmando neste item – quando o candidato diz ter mais experiência com a agência escolar, tende a produzir, na redação de vestibular, os gêneros que circulam na escola, a exemplo da dissertação. Em outras palavras, a produção deste gênero em detrimento do gênero solicitado na prova de vestibular parece evidenciar que – se o contato com práticas de escrita estabelecido pelo candidato é restrito, ele tende a reproduzir na prova aquele gênero com o qual deve ter tido mais familiaridade e, talvez, segurança, para escrever, mas cujas seqüências tipológicas predominantes aparecem, na maioria das vezes, no gênero solicitado.

De fato, de modo geral, aqueles que não conseguiram produzir a memória, escreveram um outro gênero, o relato, no qual, assim como na memória, há seqüências narrativas; e aqueles que não conseguiram produzir uma palestra ou uma carta protesto fizeram um dissertação escolar, gênero em que, como acontece nos outros dois, predomina o uso de seqüências expositivas e argumentativas. Estas associações podem ter sido feitas pelos candidatos de forma consciente ou não e servem para confirmar a inserção deles no JEE.

Mostraremos a seguir a correlação estabelecida entre o HL dos candidatos e seu ingresso no JEE, em detrimento do JEP referente à produção de cartas protesto.

➤ **Cartas protesto = dissertações escolares**

Os candidatos que não participaram do JEP relativo à escrita de cartas protesto, C1 e C2, produziram uma dissertação, sinalizando sua inserção no JEE. Vejamos o texto produzido por C1.

Ex.: 13

Caros leitores

Já faz tempo que em nosso país observamos o descaso de nossos governantes em relação à construção de novas políticas públicas para solucionar os problemas da população. Isto fica bastante nítido quando observamos a situação daqueles que vivem na zona rural.

É uma população que vive às margens dos benefícios sociais como educação, saneamento, esgoto e saúde. A situação fica mais difícil se analisarmos como anda a dignidade humana. Todo ser humano deve ter o direito a ser sustentado por si mesmo, mas para isso é necessário que haja condição para tal fato acontecer.

Parece que os nossos governantes não se importam com isso, preferem ignorar a situação e criar programas com medidas populistas para permanecer no poder.

Existem casos em que o governo apoiou a população e deu certo. É o que acontece em algumas áreas no meio do sertão nordestino com irrigação artificial, que produzem frutos de ótima qualidade, sendo até exportados. Talvez se o povo tomasse consciência que tem voz, saberia falar mais alto, para que seu clamor chegasse até os governantes. Esses então, escutariam que o povo não quer depender de esmola, mas sim trabalhar e viver dignamente.

Van Victor Carvalho de Sousa

(C1 – Redação produzida no vestibular regular UFCG 2007)

Podemos verificar na redação apresentada que o vocativo utilizado no início da carta, *Caros leitores*, o uso do pronome possessivo “nosso(s)”, nas expressões *nosso país* e *nossos governantes*, bem como a utilização de verbos em primeira pessoa do plural, *observamos* e *analisarmos*, revelam a tentativa de C1 de ingressar no JEP, dado que, procurando assumir a posição enunciativa de cidadão atuante em prol de melhores condições para o homem do campo, dirige-se à população, público alvo da carta, conforme nossos grifos.

No entanto, tais marcas lingüísticas evidenciam uma aparente participação de C1 no JEP, porque, a partir do segundo parágrafo do texto, C1 troca sua posição de cidadão,

que está escrevendo para a população com o objetivo de alertá-la quanto aos problemas que afligem esta zona, para a de um escritor de dissertação a ser lida por um destinatário previamente definido no vestibular, o corretor de redações. Isto pode ser percebido a partir do distanciamento tomado por C1 que começa a argumentar em 3ª pessoa do singular, de forma impessoal e objetiva – *É uma população que vive às margens dos benefícios sociais como educação, saneamento, esgoto e saúde e Todo ser humano deve ter o direito a ser sustentado por si mesmo, mas para isso é necessário que haja condição para tal fato acontecer.*

A conclusão do texto constitui-se o ápice do abandono do JEP, uma vez que o autor, ao propor uma alternativa de como lidar com os problemas do meio rural, distancia-se do interlocutor, atribuindo a esse a responsabilidade de agir em prol dos interesses do homem do campo, conforme sinaliza o uso da 3ª pessoa do singular – *se o povo tomasse consciência (...) o povo não quer depender de esmola.* Se tivesse assumido a posição enunciativa sinalizada na prova, não teria, provavelmente, se eximido do seu papel enquanto cidadão que defende os direitos dos homens rurais, pelo contrário, teria se incluído nessa missão, conseqüentemente, feito a sugestão em primeira pessoa do plural.

Notamos, assim, que a inserção de C1 no JEE se fortalece, já que tal candidato não interagiu, até o final da carta, com os leitores. Além disso, não colocou no seu texto alguns elementos característicos da estrutura composicional das cartas – local, data (no início do texto) e expressão de despedida (final do texto) conforme prática letrada requerida pelo evento carta protesto. Os únicos traços característicos desse gênero, que aparecem no texto, são o vocativo e a assinatura, sendo aquele o mais peculiar em textos epistolares. Ademais, a interação com o destinatário, como já dito, é perceptível apenas na saudação inicial e na utilização da primeira pessoa do plural no primeiro e no terceiro parágrafos.

Talvez, a dificuldade de C1 em participar do JEP deva-se ao fato de que, conforme disse na entrevista, *na terceira série do ensino médio, não havia redações e eu não havia estudado o gênero* [carta protesto], fatores que devem ter intensificado o efeito retroativo negativo do exame na produção textual de C1, de maneira que preferiu inserir-se no JEE.

Considerando que ele afirmou não ter estudado redação na terceira série do nível médio, o que não implica dizer que não o tenha feito nas séries anteriores, e cientes de que a dissertação é um gênero de tradição escolar, entendemos que C1, na redação de vestibular, mobilizou práticas escolares e ingressou no JEE. Pudemos observar, no texto por ele escrito, algumas práticas letradas requeridas pela dissertação. No primeiro parágrafo, C1 apresenta a sua tese – [há um] *descaso de nossos governantes em relação à construção de novas políticas públicas para solucionar os problemas da população*.

No segundo, o vestibulando apresenta argumentos que procuram justificar por que a ausência de políticas públicas na zona rural é complicada - *população vive às margens dos benefícios sociais como educação, saneamento, esgoto e saúde. A situação fica mais difícil se analisarmos como anda a dignidade humana*. Tendo em vista tais problemas, argumenta que *Todo ser humano deve ter o direito a ser sustentado por si mesmo, mas para isso é necessário que haja condição para tal fato acontecer*.

No parágrafo seguinte, o autor continua a linha argumentativa, criticando os governantes – *nossos governantes não se importam com isso, preferem ignorar a situação*. Em seguida, apresenta contra-argumentos (também no último parágrafo) – *criam programas com medidas populistas para permanecer no poder; Existem casos em que o governo apoiou a população e deu certo. É o que acontece em algumas áreas no meio do*

sertão nordestino com irrigação artificial, que produzem frutos de ótima qualidade, sendo até exportados.

A utilização desses contra-argumentos revela uma estratégia textual por meio da qual o autor demonstra domínio do assunto discutido de tal forma que consegue imaginar os possíveis argumentos de um leitor que discordaria do seu posicionamento, enriquecendo, assim, sua linha argumentativa.

No final do último parágrafo, C1 sugere uma solução para o fato discutido: *talvez se o povo tomasse consciência que tem voz, saberia falar mais alto, para que seu clamor chegasse até os governantes. Esses então, escutariam que o povo não quer depender de esmola, mas sim trabalhar e viver dignamente.* Observemos que o autor confirma sua inserção no JEE, visto que, como acontece, em geral, nas dissertações escolares, produz uma conclusão sugestiva, conforme demonstra o uso do advérbio “talvez” seguido da conjunção “se”, introduzindo uma alternativa a qual o povo poderia recorrer para solucionar os problemas focalizados no texto.

A argumentação apresentada por C1 parece não ser consistente para o JEP: o candidato deveria produzir uma carta de reclamação, ou seja, deveria denunciar, protestar com relação aos problemas que estavam atingindo o homem do campo, tema indicado na prova. Não percebemos este tom de denúncia e de persuasão, mas uma preocupação de argumentar sobre o assunto, sem uma interlocução definida, prática letrada que satisfaz o JEE, no qual as práticas escolares são, em geral, mais pautadas na exposição e no repasse de informações do que na argumentação e no se posicionar frente aos fatos.

Portanto, C1 parece ter mobilizado, na redação de vestibular, práticas letradas advindas do letramento escolar, tendo em vista o abandono do JEP e uma conseqüente adesão ao JEE: troca-se a posição enunciativa de cidadão atuante da melhoria das

condições do homem do campo para a de candidato produtor de dissertação escolar que escreve com fins avaliativos. Isso mesmo pôde ser verificado quando correlacionamos a redação produzida por C2 com o seu HL. Vejamos a redação por ele escrita.

Ex.: 14

Sítio Rosinha, 17 de dezembro de 2006.

Caro leitor,

Assim como vocês sou leitora da “Revista nordeste” e ao ver que será criada a seção “Cartas e Memórias” decidi denunciar aqui a minha indignação em relação a realidade da minha região.

Sou professora e me sinto constrangida com fatos aqui ocorrentes. Desde que cheguei ao Sítio Rosinha, vejo a falta de condição de sobrevivência de trabalhadores rurais, que aqui plantam e colhem, quando tem o que colher. Eles não tem energia, água e vivem em condições subumanas com altos índices de trabalho infantil e grandes jornadas de trabalho.

Para controlar tal situação, eu, junto com outros professores, organizamos o projeto “Por um nordeste melhor” que tem por objetivo protestar ao governo um aumento de verbas. Desde já gostaria de pedir a ajuda da revista para que, publicando tal denúncia, esta venha abrir os olhos da população e tentar desatar as mãos dos políticos que aqui governam, pois é inadmissível que o governo continue com os olhos vendados.

Atenciosamente,

T. C. B.

(C2 – Redação produzida no vestibular regular UFCG 2007)

Notamos no exemplo apresentado acima uma aparente inserção de C2 no JEP, conforme sugere a reprodução da estrutura composicional do gênero carta – local, data, saudação inicial, interlocução com o destinatário, saudação final e assinatura. Estamos considerando uma aparente inserção, porque, no corpo do texto, não há uma argumentação consistente, nenhum protesto, nenhuma denúncia de maneira a persuadir os leitores no tocante às condições de sobrevivência do homem do campo, temática da prova. Ainda que C2 tenha tentado enganar a banca, fingindo participar do JEP, a essência do seu texto é escolar, sua participação efetiva dá-se no JEE.

No primeiro parágrafo, C2 contextualiza sua carta, expondo seu objetivo – denunciar sua indignação quanto aos problemas que afligem a sua região. No parágrafo seguinte, justifica sua indignação quanto à falta de condição de sobrevivência dos

trabalhadores rurais. Para tal, utiliza como argumento sua própria experiência lá no sítio Rosinha: *plantam e colhem, quando tem o que colher. Eles não tem energia, água e vivem em condições subumanas com altos índices de trabalho infantil e grandes jornadas de trabalho.* Argumentar a partir da própria experiência é uma estratégia produtiva, pelo fato de sugerir veracidade das informações. O problema é que só um argumento não é suficiente para problematizar a realidade da zona rural. Como persuadir o leitor a partir da exposição de apenas um argumento? O não desenvolvimento da argumentação compromete a essência da carta protesto, conseqüentemente, o objetivo do texto não é atingido.

No último parágrafo, C2 diz a que alternativa recorreu para amenizar a situação emblemática do sítio – elaborou juntamente com outros professores o projeto “Por um Nordeste melhor”, cuja finalidade foi protestar ao governo um aumento de verbas. Ao afirmar o que já fez, C2 fere umas das práticas letradas requeridas pela carta protesto, na qual, ao final do texto, o autor, geralmente, sugere algo que poderia ser feito, faz uma solicitação aos leitores e não relata o que já fora realizado.

O respeito à estrutura composicional do gênero carta e o enfraquecimento da linha argumentativa talvez possam ser explicados pelo HL de C2. Conforme entrevista, afirmou que

Registro 14

os professores diziam as características de cada redação e...assim...a como eu vou dizer a parte física também. A letra tem que ta bonita, tem que ta uma margem bem feita. Essas... as principais características. Ai... eles batiam muito nisso, assim, porque pelo menos nisso, assim, todo mundo tem... porque a... as várias estruturas de redação todo mundo tem que saber, né? Já que.. mesmo que o conteúdo não seja tão bom mas a estrutura pelo menos. [grifos nossos]

Tomando como base o trecho apresentado, sobretudo as partes destacadas, parece-nos que C2 produziu seu texto com base nas práticas letradas escolares

repassadas pelo seu professor, haja vista que, ao citar os critérios focalizados nas aulas de redação, C2 destaca apenas aspectos formais, conforme nossos grifos. Chega a afirmar que a estrutura é mais importante que o conteúdo, assertiva confirmada na análise da carta que produziu no vestibular – demonstrou preocupação em reproduzir a estrutura da carta, mas não tratou nem argumentou sobre o tema indicado.

Nesta perspectiva, o letramento escolar parece ter se configurado como um elemento importante para que o candidato demonstrasse algumas práticas letradas requeridas pelo gênero carta, uma vez que afirmou, na entrevista, não ter sentido dificuldades para produzir a carta protesto, porque já a havia estudado na escola e porque *eu tenho mais familiaridade com a carta*.

Considerando que C2 enfatizou o estudo estrutural dos gêneros, que aparecem na agência escolar, podemos supor que ele tenha sido exposto à carta, de modo a favorecer a assimilação da estrutura e, conseqüentemente, realizar o processo de transposição de práticas letradas. O letramento escolar parece ter favorecido, assim, a participação de C2 no JEE, pois afirmou que *escrevo apenas o que é solicitado na escola* [grifos nossos]. O uso do termo destacado sugere-nos uma experiência restrita de C2 com as práticas letradas escolares, além de que parece confirmar o que vimos defendendo na presente dissertação – os candidatos que não têm o hábito de escrever, que se limitam às práticas escolares tendem a transpô-las para a prova de redação. Fora o fato de que ficam, em geral, mais sujeitos ao efeito retroativo negativo da prova por não conseguirem se inserirem no JEP.

SÍNTESE II

A correlação estabelecida, neste item, entre as redações produzidas pelos candidatos e o seu HL sinalizou que um dos principais fatores que devem tê-los influenciado a participar do JEE em detrimento do JEP foi, conforme a entrevista, a maior experiência com práticas letradas escolares frente às configuradas em outras agências.

Verificamos que os candidatos mobilizaram, na prova de redação, práticas escolares referentes à produção textual: vestibulando escreve o texto para a banca corretora do vestibular com o objetivo de ser avaliado para ingressar na universidade (cf. PILAR, 2001). Esta mobilização favorece o distanciamento dos candidatos do JEP, ao mesmo tempo que confirma a sua inserção no JEE.

Diferentemente do observado na síntese I, notamos aqui que o aspecto social parece sobrepor-se ao individual, haja vista que os candidatos participam do JEE em detrimento do JEP porque não há, de acordo com a entrevista, traços da história de vida deles que pudessem interferir nas suas escolhas quanto à produção do gênero, bem como experiência com práticas letradas oriundas de outras agências que não a escolar, as quais pudessem ser transpostas para o evento prova de redação.

Desta forma, entendemos que a experiência social, construída na agência escolar, foi um elemento importante para que os candidatos abandonassem o JEP e ingressassem no JEE. Como afirma Mey (2001), a voz do sujeito expressa um espaço de socioletramento. Como os candidatos disseram ter mais familiaridade com as práticas escolares, o espaço socioletrado, no qual estas práticas aparecem, pode ter influenciado-os mais do que suas experiências individuais, as quais disseram ser singulares, pontuais e pouco diversificadas.

Por fim, atrelado aos fatores a pouco comentados, o efeito retroativo negativo do exame apresenta-se como outra variável que também parece ter interferido no processo de produção textual dos candidatos, visto que o não domínio das práticas letradas requeridas pela prova de redação parece gerar em tais sujeitos medo, ansiedade e nervosismo.

Conclusões

Considerando as perguntas de pesquisa propostas e os objetivos traçados para o desenvolvimento da presente investigação, e com base nas sínteses produzidas ao final de cada item de análise, chegamos a alguns resultados a partir dos quais podemos realizar algumas reflexões.

No item 3.1, apresentado na análise, procuramos responder à primeira questão de pesquisa: quais são as práticas letradas requeridas pelas provas de redação aplicadas nos vestibulares especial e regular da UFCG em 2007? Os dados analisados indicaram que tais provas exigiam, pelo menos, três práticas, quais sejam, participação no jogo enunciativo, adequação do texto ao tema proposto e uso do registro escrito formal da língua portuguesa.

Estas práticas, especialmente a primeira, sinalizam o efeito retroativo dos novos estudos lingüísticos sobre escrita – gêneros textuais e letramentos – na elaboração das propostas de redação apresentadas nas provas referidas. Há, desse modo, uma ampliação nas práticas letradas que até então são solicitadas na maioria das provas de vestibular aplicada no Brasil, as escolares (em geral, exige-se a escrita de uma dissertação).

Nessa ampliação de práticas letradas, contempla-se a complexidade das práticas da sociedade, requisitadas em eventos de letramento configurados em diferentes agências letradas, conforme observado nas provas em questão – além do letramento escolar, outros letramentos, a exemplo do literário e do midiático, estão subjacentes a tais provas tendo em vista a solicitação, respectivamente, dos gêneros memória e palestra.

Isso implica dizer que o letramento escolar parece não ser suficiente nem o único que pode ajudar os candidatos a demonstrar as práticas letradas exigidas nas provas focalizadas. As redações analisadas nos itens 3.2.1 e 3.2.2 confirmaram isso e nos permitiram responder à segunda questão de pesquisa: que correlação pode ser estabelecida entre a mobilização de práticas nas redações e o HL dos candidatos?

Na análise, item 3.2.1, mostramos que os candidatos que demonstraram as práticas letradas requeridas pelas provas, que participaram do JEP, embora tenham dito que nunca haviam escrito o evento escolhido no vestibular, afirmaram que tinham familiaridade com eventos de letramento cujas práticas eram semelhantes às exigidas naquele. Esta familiaridade deve ter favorecido o processo de transposição de práticas letradas de um evento para outro. Além disso, eles afirmaram que estavam acostumados a escrever e que o faziam por prazer, sinalizando experiência com a prática de escrita. Estes fatores parecem tê-los deixado seguros e confiantes no momento de produzir a redação, enfraquecendo, assim, o efeito retroativo negativo do exame – medo, nervosismo e ansiedade.

Também na análise, item 3.2.2, mostramos que os candidatos que não atenderam adequadamente às práticas, participaram do JEE em detrimento do JEP, tinham mais experiência com o letramento escolar. Disseram que produziam textos escolares e, em geral, o faziam tendo em vista as exigências da escola e/ou do vestibular. Este contato limitado com práticas de escrita deve ter contribuído com o efeito retroativo negativo do exame no desempenho desses candidatos, uma vez que, não tendo (ou tendo pouca) experiência com outros tipos de letramento, mobilizaram, na prova de redação, práticas escolares, com as quais pareciam ter mais contato.

Estando cientes das práticas letradas requeridas pelas provas de redação aplicadas nos vestibulares da UFCG e da correlação que pôde ser feita entre as práticas demonstradas pelos candidatos e o seu HL, algumas reflexões são suscitadas pelos dados.

Entendemos ser possível que os vestibulares exijam, na prova de redação, a produção de diferentes gêneros textuais, bem como a mobilização de práticas letradas configuradas em diferentes letramentos, haja vista que as teorias de gêneros e de letramento estão cada vez mais presentes nos centros acadêmicos como também fundamentam os PCNs e, conseqüentemente, os livros didáticos adotados pelos professores. Além do mais, os candidatos e as pessoas de modo geral têm contato diariamente com exemplares de gêneros e não com dissertações escolares, bastante solicitada em vestibulares.

Sabendo que a escola é vista como uma agência letrada que tem como um de seus objetivos preparar os alunos para ingressarem na universidade e que, conforme verificado nos dados, somente as práticas letradas que lá se configuram parecem não ser suficientes para que o candidato obtenha bom desempenho na prova de redação, parece-nos necessário um redirecionamento teórico e, sobretudo, metodológico no tocante à abordagem de gêneros textuais na escola.

Para isso, é preciso que os professores da academia contribuam com a formação dos docentes que atuam na educação básica, oferecendo para estes cursos de formação continuada, nos quais possam refletir teórico-metodologicamente sobre os gêneros e, assim, possam abordá-los em sala de aula não como meros objetos de ensino, mas como instrumentos para a construção/produção de conhecimentos. Ademais, possam ampliar sua familiaridade com eventos oriundos das diferentes agências letradas,

conseqüentemente, com as práticas configuradas em tais eventos, o que poderá favorecer o processo de mobilização das mesmas.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Ana Lúcia. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In.: KLEIMAN, Ângela (org.). *A formação do professor*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 115- 135.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Fundamentos da pesquisa etnográfica. In.: *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. p. 15-69.

ARAÚJO, Maria do Carmo. *Histórias de letramento de sujeitos egressos da educação de jovens e adultos*. Dissertação de mestrado. Campina Grande: UFCG, 2008. 106p.

AVELAR, Silvana Lúcia Teixeira de. *Mudanças na concepção e prática de avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de ensino médio e técnico*. Dissertação de Mestrado. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2001.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARTON, David e HAMILTON, Mary. Literacy Practices. In.: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz. *Situated Literacies*. London e New York: Routledge, 2000. p. 07-15.

BAZERMAN, Charles. *Escrita, gênero e interação social*. DIONISIO, Ângela Paiva & HOFFANAGEL, Judith Chambliss (orgs.). São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. MEC 94/2001. Portaria.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1988.

_____. *Problemas de lingüística geral II*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, N.º. 23, 1994. p. 55-69.

CORREIA, Rosane Martins Duarte. *O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos de um curso preparatório comunitário*. Dissertação de Mestrado. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2003.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. FALE – UFMG, Belo Horizonte, 1988. 225p.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e mutiletramento. In.: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA Beatriz & BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). *Gêneros textuais – reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In.: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, N.º 115, 2002. p. 1-13.

FERREIRA, Maria Nazareth Lopes. *Emprego das preposições: atualização nas redações do vestibular*. Dissertação de Mestrado. Campina Grande: UFPB, 1979.

FLORES, Valdir do Nascimento & TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à lingüística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2008.

FLORES, Valdir do Nascimento [et al.]. *Enunciação e gramática*. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GATINHO, João Beneilson Maia. Seqüências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. In.: SIGNORINI, Inês et al. (org). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.143-156.

GEE, James Paul. The New literacy studies. In.: *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge, 2000. p. 180-197.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

GOFFMAN, Erving. Representações. In.: *A representação do eu na vida cotidiana*; tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 25-75

GUALBERTO, Maria Ieda Félix. *Análise descritiva da concordância verbal no vestibular*. Dissertação de Mestrado. Campina Grande: UFPB, 1979.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Narrativas de práticas de leitura: trajetórias da professora alfabetizadora. In.: KLEIMAN, Ângela (org.). *A formação do professor*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 69-94.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia et al. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco In.: KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). *Letramento e formação do professor – práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005 (Coleção Idéias sobre Linguagem). p.65-92.

HEATH, Shilery B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HILA, Cláudia Valéria Doná. As representações do contexto de produção da redação do vestibular. In.: *Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Santa Catarina, 2007. p. 837-852.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

_____ Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In.: KLEIMAN, Ângela (org.). *A formação do professor*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 13-35.

LANZONI, Hélcio de Pádua. *Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em inglês: um estudo sobre efeito retroativo*. Tese de Doutorado. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2004.

LEMOS, Cláudia T. G. de. Redações no vestibular: algumas estratégias. In.: *Cadernos de Pesquisa*. Campinas, Unicamp – IEL, n° 23, 1977.

LIMBERTI, Rita de Cássia A. Pacheco. “Herrar” é “umano”: alguns aspectos da produção textual de vestibulandos. In.: LARA, Glaucia Muniz Proença. *Língua (gem), texto e discurso – entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, Minas Gerais: FALE/UFMG, 2006. p. 181-196.

LINO, Denise de Araújo. *Um “professor” no horário nobre: estudo da explicação em telejornais*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2004. p. 128-135.

LOPES, Iveuta de Abreu. *Cenas de letramentos sociais*. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB, 2006. 221p.

LORENZETTI NETO, Hugo. Leitura, gênero e juízo: linguagem e “deve ser” em seqüências de atividades didáticas. In.: SIGNORINI, Inês et al. (org). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.157-173.

MANUAL DO CANDIDATO, COMPROV / UFCG, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In.: SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

MEY, Jacob L. *Vozes da sociedade* – Seminário de pragmática. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em lingüística aplicada? In.: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p.113-128.

_____ Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In.: *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, Educ, V. 10, N°. 2, 1994. p. 329-338.

MOREIRA, Herivelto & CALEFFE, Luiz Gonzaga. Abordagens à Pesquisa e Classificação da Pesquisa. In.: *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 39-94.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. Coleção Paradidáticos: Série Educação. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In.: KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2002.

PAVANI, Cínara Ferreira & KÖCHE, Vanilda Salton. Redação de vestibular: um gênero discursivo heterogêneo. In.: *Caderno Seminal digital*, Ano 12, N° 5, V. 5 (Jan/Jun 2006).

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PILAR, Jandira. A redação como gênero. In.: MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs). *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 159-172.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

RODRIGUES JÚNIOR, Adail Sebastião. Metodologia sócio-interacionista em pesquisa com professores de línguas: revisitando Goffman. *Linguagem e ensino*, v.8. n. 1, 2005. p. 123-148.

ROJO, Roxane. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. In.: *Revista ANPOLL*. n° 11, jul./dez 2001. p. 235-262 .

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1975.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. *Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico no ensino de LE (Inglês)*. Contexturas, São José do Rio Preto, v. 5, 2001. p. 97-109.

_____. Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Unicamp, Campinas, v. 34, 1999. p. 7-29.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi & CORACINI, M. J. Apresentação - Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Unicamp, Campinas, v. 40, n. 40, 2002. p. 5-8.

SCRIBNER, S. & COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Havard University Press, 1981.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinado a escrever. In.: CHIAPPINI, Lígia & GERALDI, João Wanderlei (orgs.). *Aprender e ensinar com textos*. v.1 São Paulo: Global, 1998. p. 21-39.

SIGNORINI, Inês. O relato autobiográfico na interação formador/formando. In.: KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). *Letramento e formação do professor – práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2005 (Coleção Idéias sobre Linguagem). p. 93-126.

_____. *Pedir informações / explicar: estratégias comunicativas em interações assimétricas letrado / não letrado*. In.: *DELTA*, vol. 10, n.º. 1, 1994. p. 29-46.

SILVA, E. M^a, ROCHA, C. N. O. & LINO DE ARAÚJO, D. Práticas de uso da escrita requeridas e demonstradas na questão de redação da UFCG 2005. In.: *Leia Escola*. vol. 6. n.º. especial, 2006. p. 07-33.

SILVA, Elizabeth Maria da Silva & LINO DE ARAÚJO. Redação e/ou gêneros textuais: caminhos de produção de textos no vestibular e no ensino médio. In.: *Anais da XXI Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos do Nordeste*. João Pessoa, 2006. p. 35-43.

SILVA, Elizabeth Maria da Silva & LINO DE ARAÚJO. Redação no vestibular e no ensino médio: um estudo sobre efeito retroativo. In.: *Anais do III Congresso de Iniciação Científica*. Campina Grande, 2006a. p. 34-44.

_____. Redação e/ou gêneros textuais: caminhos de produção de textos no vestibular e no ensino médio. In.: *Anais da XXI Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos do Nordeste*. João Pessoa, 2006b.

_____. Relato de experiência no vestibular da UFCG 2005: um estudo sobre as práticas de uso da escrita. In.: *Anais da XIII Semana de Letras da UEPB: linguagens, tecnologia e ensino: a palavra (re)escrita e (re)lida*. Campina Grande, 2006c.

_____. A intertextualidade no gênero relato como uma prática de uso da escrita no vestibular da UFCG. In.: *Anais do I Encontro Unificado de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFCG*. Campina Grande, 2005.

_____. Práticas letradas na redação de vestibular da UFCG. In.: *Anais do IV Seminário sobre ensino de língua materna e estrangeira e de literatura*. Campina Grande, 2005a.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II* – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002. p.119-141.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Edna Guedes de. Dissertação: gênero ou tipo textual? In.: DIONÍSIO, Angela Paiva & BESERRA, Normanda da Silva (orgs.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 163-183.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 1-21.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In.: KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995. p. 91-117.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988.

THEREZO, Graciema Pires. *Como corrigir redação*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2002.

Vestibular Unicamp: redações 2003. Pró-reitoria de graduação. Comissão permanente para os vestibulares. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

VYGOSTKY, Lev Semenov. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VÓVIO, Cláudia Lemos & SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In.: KLEIMAN, Angela B. & MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). *Letramento e formação do professor – práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2005 (Coleção Idéias sobre Linguagem). p.41-64.

ZANUTTO, Flávia & OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de. O gênero redação de vestibular: o que prova essa (re)produção textual? In.: MATHESIS - *Revista de Educação* - v. 5, n. 1 - p. 83 - 103 - jan./jun. 2004.

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](#)