UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

EDSON FLORENTINO JOSÉ

A PROVA POSTA À PROVA
UMA ANÁLISE DO GÊNERO *PROVA* NA ESFERA ESCOLAR

São Paulo
2010

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

A PROVA POSTA À PROVA
UMA ANÁLISE DO GÊNERO *PROVA* NA ESFERA ESCOLAR

Edson Florentino José

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profª Drª Norma Seltzer Goldstein

São Paulo
2010

DEDICATÓRIA

À Profª Drª Norma Seltzer Godstein

Por ter confiado e acreditado em mim desde o princípio, dando-me a oportunidade de experimentar, nestes oito anos de convivência, a maior aventura de aprendizagem da minha vida, guiando-me com suas mãos seguras e plenas de carinho, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Às professoras Drª Maria Helena da Nóbrega e Drª Maria Silvia O. Louzada pela leitura atenta e cuidadosa, na banca de qualificação, e pelas sugestões que permitiram redefinir os rumos de minha pesquisa.

À professora Sueli Costa Marcelino, diretora da UME Rui Barbosa, Cubatão (SP), pela compreensão, incentivo e suporte, sem o que não teria sido possível concluir mais esta etapa importante de minha trajetória acadêmica e profissional.

Ao amigo Prof. Me. Artaxerxes Modesto, coordenador pedagógico da UME Rui Barbosa, Cubatão (SP), pelas oportunidades e pelo apoio no momento de passar pela qualificação deste trabalho.

Aos meus colegas professores do Rui, em especial a CL, ER e RM, pela confiança demonstrada ao me encaminharem as provas para análise.

Aos parceiros de luta do Centro de Apoio Pedagógico e de Formação Continuada (CAPFC), da Secretaria de Educação de Cubatão, por "segurarem as pontas" nas situações em que precisei me ausentar: Roberta Petin, Roberta Bruno, Renata Soares, Mariângela Bernardes, Débora Alves, Inês Severo, Silvia Rugani, Simone Marcondes e Fábio Gonçalves.

Aos meus irmãos Narciso, Sérgio, Rosana, Regina e demais familiares pela energia, pela torcida e por entenderem minha ausência.

A Inês Barreto, querida amiga e parceira de trabalho, com quem sempre pude contar nas horas críticas.

Ao Vice-Reitor do Centro Universitário Monte Serrat (UNIMONTE), Prof. Rogério Massaro Suriani, pela compreensão e apoio, nos momentos em que estava para finalizar este trabalho.

Em especial, agradeço ao querido casal amigo, Dri e Nilton, pela disposição, carinho e cuidado com que fizeram a revisão, formatação e impressão final do texto, madrugada a dentro.

A todos, muito, muito obrigado!!

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO..... 11

II. CAPÍTULO I - AVALIAÇÃO E PROVA: A QUESTÃO PEDAGÓGICA 18

1. Avaliação e Prova: alguns princípios epistemológicos 20

1.1 Avaliar para medir..... 20

1.2. Avaliação na perspectiva do saber crítico: interação 25

1.3. Prática avaliativa X Prática educacional 28

1.4. O lugar da prova na avaliação formativa..... 31

III. CAPÍTULO II - PROVA E AUTORIA: A QUESTÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA 36

2. Considerações iniciais 38

2.1. Linguagem, interação e intersubjetividade..... 39

2.2. Dialogismo, intersubjetividade e gênero 43

2.3. Intersubjetividade dialógica na esfera escolar 47

2.4. Prova e Autoria: a problemática do gênero na esfera escolar 51

2.4.1 Autor e Autoria..... 51

2.4.2 Conflito da autoria: gênero discursivo *prova* na esfera escolar..... 55

2.4.2.1 Diálogo do conflito: em busca da autoria 57

IV. CAPÍTULO III - PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA POSTA À PROVA..... 72

3. Prova posta à prova: a arquitetura do gênero..... 74

3.1 Indicação do caminho metodológico de análise..... 78

3.2 Exemplo de prova *mecânico-reprodutiva*..... 78

3.3 Exemplo de prova *dialógico-interativa* 87

V. CAPÍTULO IV. - ESTUDO APLICADO DO GÊNERO PROVA NA ESFERA ESCOLAR 103

4. O atual contexto educacional brasileiro 105

4.1. Prova Brasil: Concepção, Princípios, Metodologia 108

4.2 Contexto do estudo aplicado 112

4.2.1 Metodologia de constituição do *corpus* 114

4.3 Análise do *corpus* 116

4.3.1 Provas do Professor CL – Análise da elaboração 117

4.3.2 Provas do Professor CL – Análise da correção das respostas 122

4.3.3 Prova da Professora ER – Análise da elaboração 130

4.3.4 Prova da Professora ER – Análise da correção das respostas 138

4.3.5 Provas da Professora RM – Análise da elaboração 155

4.3.6 Provas da Professora RM – Análise da correção das respostas 161

CONSIDERAÇÕES FINAIS 193

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 201

ANEXOS 206

Anexo 1 – Exemplo de prova *mecânico-reprodutiva* 206

Anexo 2 – Exemplo de prova *dialógico-interativa* 209

Anexo 3 – Exemplo de prova de produção de texto 213

Anexo 4 – Matriz de correção – prova *dialógico-interativa* 214

Anexo 5 – Texto da prova professor C.L. 215

Anexo 6 – Prova aplicada pelo Professor C.L. 216

Anexo 7 – Provas aplicadas e corrigidas (amostra) – Professor C.L. 217

C.L. - A1 218

C.L. - A2 219

C.L. – A3 220
C.L. – A4 221
C.L. – A5 222
C.L. – A6 223
C.L. – A7 224
C.L. – A8 225
C.L. – A9 226
C.L. – A10 227
Anexo 8 – Prova aplicada pela Professora E.R. 228
Anexo 9 – Provas aplicadas e corrigidas (amostra) - Professora E.R. 230
E.R. – A1 231
E.R. – A2 233
E.R. – A3 235
E.R. – A4 237
E.R. – A5 239
E.R. – A6 241
E.R. – A7 243
E.R. – A8 245
E.R. – A9 247
E.R. – A10 249
Anexo 10 – Prova Aplicada pela Professora R.M. 251
Anexo 11 – Provas aplicadas e corrigidas (amostra) – Professora R.M. 252
R.M. – A1 253
R.M. – A2 255

R.M. – A3 257

R.M. – A4 259

R.M. – A5 261

R.M. – A6 263

R.M. – A7 265

R.M. – A8 267

R.M. – A9 269

R.M. – A10 271

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quino. *Mafalda* 19

Figura 2 - Relação entre ensino, avaliação e provas 32

Figura 3 - Sousa, M. *A Tribuna de Santos* 37

Figura 4 - Sousa, M. *A Tribuna de Santos* 73

Figura 5 - Sousa, M. *A Tribuna de Santos* 104

RESUMO

Este trabalho circunscreve-se ao campo de investigação da Linguística Aplicada. À luz da concepção dialógico-enunciativa da linguagem, defende a tese de que a *prova* é um gênero do discurso e, como tal, deve integrar o projeto discursivo de alunos e professores na sala de aula. Ao ser entendida como um gênero do discurso e não, apenas, como um instrumento de medida classificatório, a prova pode favorecer o ensino e aprendizagem da linguagem e, ao mesmo tempo, ser tomada como ponto de partida para (re)orientar o trabalho docente, no projeto de uma concepção de avaliação mais processual e formativa. A pesquisa foi aplicada em uma escola de periferia da rede municipal de Cubatão (SP). Envolveu um *corpus* de análise de 112 provas, resultado da aplicação de três modelos de provas de língua portuguesa, em quatro turmas dos anos finais do ensino fundamental (5ª. e 6ª. séries). As provas foram elaboradas, aplicadas e corrigidas por três professores de língua portuguesa que, voluntariamente, aceitaram participar do projeto e cederam suas provas ao pesquisador para a análise. A contribuição fundamental desta tese, de por a **prova á prova** , está na possibilidade de trazer novos significados para a prova na esfera escolar, tanto no que se refere à sua função como instrumento de medida da aprendizagem, quanto a de gênero discursivo estabilizador das relações entre professores e alunos, com vistas ao sucesso da aprendizagem.

Palavras-chave: Dialogismo – Gênero do discurso – Interação discursiva – Autoria - Avaliação da aprendizagem

ABSTRACT

This work is limited to the research field of Applied Linguistics. Based on a dialogic/enunciative conception of language, it defends the point of view that the school test is a gender of discourse and, because of that, should be part of the teachers and students discursive action in the classroom. When understood as a gender, not only as a measuring instrument, the school test may support teaching and learning language process and, at the same time, be taken as a starting point for (re) direct the teacher´s work in the proposed design of a formative assessment. The research was carried out in a public school, Cubatão, São Paulo. It has involved analysis of 112 school tests, resulting from the application of three types of Portuguese Language tests, in fifth and sixth grade classes (11 and 12 years old children). The tests were developed, applied and corrected by three teachers of Portuguese Language, who voluntarily agreed to participate in the project and gave their tests to the researcher for analysis. The key contribution of this thesis is the possibility of bringing new meaning to the test in schools, in both terms: as a measuring tool of learning and as a gender of discourse in order to aim the success of learning.

Keywords: Dialogism – Gender of discourse – Discursive interaction – Authorship – Learning assessment

I. INTRODUÇÃO

Este trabalho circunscreve-se ao campo de investigação da Linguística Aplicada, cujos estudos visam a tratar das questões de linguagem e seu ensino, procurando “desenvolver junto aos professores uma conscientização política e uma sensibilidade em relação aos problemas inerentes à linguagem e sua estreita vinculação com o contexto social, e com seu papel na construção dos contextos sociais nos quais vivemos” (CELANI, 2000, p.27).

Na dissertação de mestrado (JOSÉ, 2005), apoiado em uma concepção dialógica/ enunciativa da linguagem, voltei-me para a investigação e proposição de conceitos-chave para o trabalho com produção e leitura de textos no ensino fundamental, a saber: autoria, interlocução, texto, função e canonicidade das formas legitimadas da escrita. O propósito foi o de contribuir para o entendimento da necessidade de transformar a sala de aula em um espaço que propicie aos alunos práticas discursivas letradas (KLEIMAN,1995), determinadas não só pelas condições efetivas de uso da escrita, mas, sobretudo, sob a ótica de que essas práticas mudam segundo o contexto, o que faz delas aspectos não apenas da cultura, mas também um reflexo das estruturas de poder, numa sociedade em que o caráter de *neutralidade* da escrita não se sustenta nem se justifica.

Em continuidade ao trabalho de investigação das práticas de leitura e escrita no contexto da escola, agora em nível de doutorado, resolvi tomar como objeto de pesquisa a *prova*, não para estudá-la como instrumento de avaliação especificamente, mas como gênero discursivo no contexto das práticas avaliativas escolares.

Nesta vertente, de se investigar o funcionamento da prova no contexto das práticas escolares, realizou-se uma pesquisa de caráter exploratório e explicativo, com foco predominantemente qualitativo, de maneira a não somente investigar o funcionamento do fenômeno observado, mas também tecer reflexões e teorizar sobre ele.

Partindo-se, então, da hipótese de que a *prova escolar* é um gênero do discurso, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

(i) Objetivo Geral:

- À luz da concepção enunciativo-dialógica da linguagem e do conceito de gênero do discurso (BAKHTIN, 2003), propor que a *prova,* tomada como gênero que integra o projeto discursivo de alunos e professores, passe a ser entendida não só como um instrumento de medida, mas também como um gênero do discurso, capaz de favorecer o ensino e aprendizagem da linguagem, incluindo a correção como ponto de partida para (re) orientar o trabalho docente, no projeto de uma concepção de avaliação mais processual e formativa.

(ii) Objetivos Específicos:

- Estabelecer um escopo teórico que seja ao mesmo tempo pedagógico e linguístico, possibilitando situar a *prova* no contexto das práticas avaliativas e da dinâmica discursiva própria da esfera escolar, propondo uma discussão sistemática de como a prova tem integrado as práticas escolares, apontando formas de se pensar possibilidades de redução das assimetrias constitutivas

dos papéis de professores e alunos, na perspectiva do conceito de avaliação processual e formativa.

- Propor um novo significado para a prova no ensino fundamental, pelo menos em dois aspectos: (i) como gênero do discurso, para que possa integrar o projeto discursivo de alunos e professores, em termos do ensino/aprendizagem de leitura, produção textual e análise linguística; (ii) como instrumento de avaliação eficaz e transparente, para que possa efetivamente medir o aprendizado, incluindo a correção como ponto de partida para (re)orientar o trabalho docente.

Por esta via, creio que a principal contribuição desta tese, para o campo dos estudos da Linguística Aplicada, esteja no fato de apontar a possibilidade de se proporem novos significados para a prova na escola, sem que se perca sua função de instrumento de medida da aprendizagem, mas entendendo-a também como um gênero discursivo estabilizador das relações entre os sujeitos. Em outras palavras, pensar a aplicação da prova como gênero significa considerar sua função comunicativa/interlocutiva, vinculando-a à proposta de ensino de língua materna, ao mesmo tempo em que, como instrumento de medida da aprendizagem, integre um processo de avaliação de caráter mais formativo/processual e menos somativo/classificatório (REUTER, 1996), embora deste último não seja possível prescindir por completo. Para dar cabo desta tarefa, entendo que o desenvolvimento

da tese deve ter o propósito de responder a três questões primordiais, retomadas nas páginas 76-77 e respondidas na página 100 e seguintes:

> **(1)** De que maneira a prova, como gênero, pode integrar o processo interlocutivo/comunicativo dos alunos e professores, sendo vista como mais uma boa oportunidade de interação pela linguagem, reduzindo as assimetrias constitutivas do processo de interação em sala de aula?;
>
> **(2)** Como a prova, enquanto instrumento de avaliação, pode medir efetivamente o aprendizado, incluindo a correção como ponto de partida para (re) orientar o trabalho docente, na perspectiva de uma avaliação formativa?;
>
> **(3)** Como trazer novos significados para o gênero *prova* na esfera escolar*,* tanto no que se refere à sua função como instrumento de medida, quanto à de gênero discursivo estabilizador das relações entre professores e alunos, com vistas ao sucesso da aprendizagem?

O caminho metodológico adotado neste estudo, incluindo o contexto inicial e as mudanças de rumo durante o processo, está detalhado no capítulo IV. No entanto, cabe esclarecer que, para se constituir, primeiro, a fundamentação teórica necessária aos propósitos do trabalho, coletaram-se dados em fontes bibliográficas, especialmente as vinculadas ao campo das ciências da Pedagogia e da Linguística. Por se tratar de pesquisa na área de Linguística Aplicada, a necessária aplicação foi realizada em uma escola de periferia da rede municipal de Cubatão (SP), onde leciono

há 10 anos. Envolveu análise documental de provas elaboradas, aplicadas e corrigidas por três professores de língua portuguesa, amostra representativa do universo dos seis que lecionam a disciplina na escola pesquisada e que, voluntariamente, aderiram ao projeto.

O *corpus* da pesquisa, composto por 112 provas, constituiu-se de provas elaboradas, aplicadas e corrigidas pelos professores integrantes da amostra que, por livre escolha de cada um, foram encaminhadas ao pesquisador para análise. As únicas condições estabelecidas foram: a) deveriam ser provas de língua portuguesa; b) deveriam ter sido elaboradas, aplicadas e corrigidas por eles próprios; c) o número de provas encaminhadas ao pesquisador deveria corresponder a pelo menos uma turma de cada professor, para que se pudesse ter dados com probabilística mínima de validação.

Desse universo de provas, foi recortada uma amostra de 30 (dez de cada professor), escolhidas aleatoriamente, por entendermos ser este um número médio representativo da quantidade de alunos por turma. Anexadas a este volume, serviram de referência no processo de estruturação da tese, compondo o *corpus* do qual foi feita a análise mais detalhada.

A pesquisa, ora apresentada, organiza-se em quatro capítulos. No primeiro, apontarei alguns princípios epistemológicos sobre avaliação no contexto da prática pedagógica, com o objetivo de propor uma concepção de avaliação formativa, em que a prova adquire novo significado e o que passa a importar são as intenções comunicativas/interlocutivas que conduzam ao aprendizado efetivo dos alunos, em seu processo de formação.

Situada a prova no contexto mais geral da avaliação da aprendizagem, no segundo capítulo, chega-se ao ponto que me interessa particularmente: estudar a prova como gênero do discurso na esfera escolar. Estabeleço a hipótese de que, no âmbito de um sistema de avaliação ainda predominantemente somativa, os alunos veem-se, na escola, frequentemente privados de inscreverem-se como sujeitos ativos do processo discursivo de interlocução, isto é, de se colocar como autores do discurso, pois o protocolo escolar não lhes possibilita estabelecer um projeto discursivo próprio, mormente nas circunstâncias em que a *prova* aparece como elemento polarizador das situações de ensino/aprendizagem.

Uma vez tratadas as duas formas de contextualização do gênero *prova* – uma no âmbito pedagógico e outra, no linguístico-discursivo – apresentarei, no capítulo três, uma possibilidade de descrição da arquitetura do gênero em análise, enfatizando dois exemplos paradigmáticos de elaboração de provas, assim denominados: prova *mecânico-reprodutiva* e *prova dialógico-interativa*. O objetivo será o de refletir sobre a limitação de ambas as propostas e a complexidade da tarefa de se elaborar instrumentos que deem conta de avaliar a dimensão da linguagem na perspectiva dialógico-enunciativa, uma vez que, no contexto de interação assimétrica que envolve professores e alunos na esfera escolar, reduz-se a possibilidade de os alunos assumirem-se como sujeitos da situação comunicativa/interlocutiva mediada pela prova.

Por fim, à procura de um caminho que permita repensar e ressignificar a *prova* como gênero discursivo, apresentarei, no quarto capítulo, um estudo aplicado em que analiso exemplos de provas elaboradas por professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos) de uma escola da rede pública do

município de Cubatão (SP). O foco das análises será confrontar as respostas de alunos submetidos a estas provas, no contexto cotidiano da sala de aula, com a expectativa dos docentes que as formularam, a partir da maneira como corrigiram tais respostas. O intuito será testar e validar as hipóteses apresentadas nesta pesquisa de que a utilização da prova, como gênero, no contexto do ensino de língua materna, tanto poderia trazer novos significados para a avaliação, quanto tornaria mais estável a relação professor/aluno, resultando em maior possibilidade de sucesso da aprendizagem.

CAPÍTULO I

AVALIAÇÃO E PROVA: A QUESTÃO PEDAGÓGICA

Figura 1 - Quino. *Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

1. Avaliação e Prova: alguns princípios epistemológicos

Conceitualmente, a avaliação educacional, do ponto de vista epistemológico, é um construto historicamente fundamentado em contextos sócio-políticos e econômicos específicos e, portanto, nunca neutro. Há sempre uma fundamentação teórica que sustenta as práticas avaliativas, ou seja, as práticas avaliativas são geralmente sustentadas por uma filosofia da educação e por linhas pedagógicas, tanto no âmbito da aprendizagem quanto no âmbito institucional.

As concepções mais tradicionais de avaliação são aquelas centradas na (i) **mensuração,** no (ii) **subjetivismo**, na (iii) **congruência entre objetivos e desempenho**, das quais tratarei inicialmente, para, em seguida, abordar as correntes mais contemporâneas, cujos postulados teórico-metodológicos vinculam-se a um caráter de avaliação como (iv) **mediação (dialógica/processual/formativa)**.

1.1 Avaliar para medir

A avaliação como mensuração sustenta-se no modelo de pensamento clássico, humanista, que compreende a aprendizagem como processo exógeno (FERNANDES, 2002). O sujeito da aprendizagem é visto como receptor passivo, um recipiente vazio a ser preenchido por um conhecimento que vem de fora e que se constitui como algo verdadeiro, absoluto, estável e permanente. Essa lógica situa o professor como o provedor desse saber e torna-o o juiz do desempenho dos alunos, o que conduz a uma prática avaliativa teoricamente imparcial e objetiva, pautada no cômputo de acertos e erros verificados por meio de certos instrumentos (arguições orais, provas

escritas, trabalhos) e em momentos específicos, num sistema de nota rígido e disciplinar:

> [...] a medida dá-se com a contagem dos acertos do educando sobre um conteúdo, dentro de um certo limite de possibilidades, equivalentes à quantidade de questões que possui o teste, prova ou trabalho dissertativo. [...] A medida da aprendizagem do educando corresponde à contagem das respostas corretas emitidas sobre um determinado conteúdo que se esteja trabalhando. (LUCKESI, 1998, p. 73)

Essa postura avaliativa, que no Brasil remonta à época dos educadores jesuítas, ainda é bastante presente e enraizada nas práticas de avaliação da aprendizagem que se concentra no autoritarismo do professor, no tratamento metodológico voltado para a transmissão de conteúdos selecionados pelas autoridades escolares ou pelo professor, traduzindo-se em um sistema de avaliação excludente, punitivo e classificatório.

Na década de 30 do século passado, com o desenvolvimento das pesquisas no campo da ciência da Psicologia, surge, no cenário brasileiro, em contraponto ao modelo tradicional, o movimento escolanovista, uma corrente de pensamento pedagógico que passa a ver o sujeito da aprendizagem como um ser ativo, que deve se desenvolver de acordo com suas potencialidades. Tal corrente, segundo Fernandes (2002), circunscreve a aprendizagem aos limites das aptidões pessoais e, em decorrência, a avaliação é vista como um processo fluido e voltado para os interesses e esforços dos alunos. Em substituição à nota, surge a escala de “conceitos”, num enfoque apenas qualitativo:

> [o] professor deixa de ser o único avaliador, dividindo com o grupo essa tarefa. Não importa mais o conhecimento aprendido, mas o esforço, o interesse, a participação, a frequência e a pontualidade. (FERNANDES, 2002, p.125)

Essa tendência psicopedagógica de avaliação, um pouco mais aberta, trouxe em seu bojo o respeito ao ritmo individual de aprendizagem e aos conhecimentos prévios dos alunos (experiências e valores) como estratégia de uma aprendizagem mais significativa (Ausubel, 2002), valorizando a autoavaliação e a análise de condições afetivas/emocionais que interferem na aprendizagem. A teoria da aprendizagem de Ausubel, psicólogo cognitivista norte-americano, propõe que a aprendizagem deva partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Por essa teoria, quando o conteúdo a ser aprendido não consegue conectar-se a algo já conhecido, a aprendizagem torna-se mecânica, pois as novas informações aprendidas não interagem com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva prévia.

Todavia, a concepção de avaliação calcada neste enfoque, por perder o caráter de avaliação do conhecimento, limitando-se ao aspecto comportamental, pode trazer o risco de a prática avaliativa tornar-se fluida, tendenciosa e elitista, pois pressupõe que a aprendizagem depende das aptidões pessoais, das capacidades inatas, abstraindo toda e qualquer interferência dos fatores sócio-histórico-culturais e perpetuando o determininismo de uma desigualdade também inata. Além disso, de acordo com Franco (1991), a matriz subjetiva trouxe um preconceito descabido e dogmático contra a quantificação em avaliação, por considerá-la necessariamente comprometida com o positivismo – teoria determinista das últimas décadas do século XIX – e, portanto, reacionária.

Outra tendência de avaliação, de caráter mais tecnicista, surgiu e desenvolveu-se quase que simultaneamente às correntes psicopedagógicas, que buscavam superar os paradigmas do pensamento educacional clássico. Trata-se da **avaliação por congruência entre objetivos e desempenho**. Enquanto na proposta

subjetivista/psicopedagógica a mensuração dá-se por meio de conceitos (A, B, C.ou Ótimo, Muito Bom, Bom etc.) com instrumentos elaborados de maneira livre e com questões abertas, na avaliação tecnicista são propostos testes padronizados, de respostas objetivas e com apoio em instruções programadas. Não se exige interpretação de pensamento e desenvolvimento de ideias, mas repetição ou escolha de respostas prontas. É uma avaliação quantitativa, que visa a verificar o quanto o educando se aproxima ou se distancia dos objetivos estabelecidos no programa de ensino. Essa concepção de avaliação foi bastante difundida na década de 70 do século passado, influenciada pelos modelos norte-americanos. De caráter próximo ao positivista, tal modelo vincula a avaliação à verificação do desempenho dos alunos ante os chamados *objetivos observáveis* ou *comportamentais*, traçados previamente nos planos de ensino. A finalidade, ao fim e ao cabo, é captar a produtividade dos alunos, aferindo, dessa forma, a eficiência e a eficácia do ensino.

Essa abordagem tecnicista/objetivista tenta superar o caráter subjetivista da concepção psicopedagógica e, neste sentido, aproxima-se da concepção clássica tradicional, pois, para se chegar ao resultado da avaliação, procede-se à contagem dos acertos, busca-se uma unidade de medida, geralmente “pontos”, transformando-se acertos em número de pontos em uma dada escala numérica (zero a 10 / zero a 100). A natureza epistemológica desse modelo conduz à prática de uma avaliação eminentemente quantitativa, limitada, voltada para escassos conteúdos. Professores e alunos tendem à perda de autonomia, pois dependem dos reguladores externos (programas/manuais) que estabelecem o conhecimento padronizado e o conjunto de objetivos a serem mensurados pelos testes.

O confronto entre as abordagens clássico-tradicional, psicopedagógica e tecnicista/objetivista conduziu, na década de 80, ao surgimento de modelos híbridos, isto é, modelos de concepção qualitativa – calcados no psicopedagógico –, porém quantitativos, operacionalmente, nos moldes clássico-tradicional e tecnicista/objetivista. Nesses modelos híbridos, o sistema opera teoricamente com conceitos, na perspectiva psicopedagógica, usando escalas como A, B, C, D, E; ou Ótimo, Muito Bom, Bom, Ruim; ou ainda Plenamente Satisfatório (PS), Satisfatório (S), Insatisfatório (I), Sem Rendimento (SR) etc., ao mesmo tempo em que faz corresponder a cada um dos conceitos, na escala, valores vinculados aos objetivos de ensino previamente traçados, por exemplo:

A = Atingiu plenamente os objetivos;

B = Atingiu os objetivos;

C = Atingiu os objetivos essenciais;

D = Atingiu parcialmente os objetivos

E = Não atingiu os objetivos

Na rede de ensino do Estado de São Paulo, essa foi a escala de conceitos e valores adotada até muito recentemente. Entretanto, devido à dificuldade de se operar com a mensuração de objetivos, buscou-se uma maneira, que se revelou paradoxal, de se operar “aritmeticamente com conceitos” para se chegar à “média”. Os professores passaram, então, a atribuir valor numérico aos conceitos (A=5; B=4; C=3; D=2; E=1), por vezes criando formas paralelas de registro dos resultados, tais como atribuir nota de 0 a 10 aos instrumentos aplicados, apurar a média e, depois, converter em conceito para atender ao sistema, por exemplo: entre 10 e 9,0=A; entre 7,5 e

8,5=B; entre 6,0 e 7,0=C etc. Esta prática de conversão era comum, havendo, inclusive, no âmbito dos serviços de secretaria das escolas, uma tabela de conversão oficial utilizada para regularizar os históricos de alunos provindos de outras redes que ainda adotavam sistema numérico de registro de notas.

Tais controvérsias, geradas pelos limite/rigidez dos modelos e por políticas públicas equivocadas, conduziram muitos estudiosos a divulgarem os primeiros trabalhos de crítica às concepções positivistas de avaliação: Soares, 1981; Luckesi, 1984, 1985; Rasche, 1984.

1.2. Avaliação na perspectiva do saber crítico: interação

No Brasil, a partir da década de 80, alavancadas pelos novos paradigmas cognitivista e sociointeracionista de ensino/aprendizagem, surgem pesquisas que tentam superar tanto a visão tecnicista, quanto a limitação das teorias crítico-reprodutivistas, buscando um enfoque que levasse em conta a relação entre educação e sociedade. Desloca-se o eixo de conhecimento da realidade de uma perspectiva unidirecional para uma multidirecional, em que se valoriza a experiência de vida. Ganham força as discussões em torno de dois modelos que redimensionam o escopo conceitual da avaliação da aprendizagem: (i) **avaliação como regulação e autorregulação do processo de ensino-aprendizagem** e, mais recentemente, (ii) **avaliação como mediação (dialógica/processual/formativa)**.

A avaliação como regulação e autorregulação do processo de ensino-aprendizagem é vista como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como instrumento classificatório, apenas. É

assumida como parte integrante e instrumento que possibilita ao aluno representar/internalizar as ações desejadas nas diferentes etapas intermediárias do processo de ensino-aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. Percebe-se, aqui, a confluência com o modelo tecnicista de **congruência entre objetivos e desempenho**, ainda bastante presente, por exemplo, nas políticas de avaliações padronizadas, como o SAEB/Prova Brasil, ENEM e ENADE.

> SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica, abrangendo o Ensino Fundamental e Médio, do qual a Prova Brasil é parte integrante. Os resultados da prova permitem montar um quadro sobre o educação básica brasileira, revelando suas potencialidades e fraquezas.
> ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – que se diferencia do SAEB nos seguintes aspectos: enquanto este é realizado a cada dois anos, feito em uma amostra que representa o universo das matrículas, envolvendo apenas os conteúdos de Português e Matemática, aquele é anual, aberto a todos os alunos que se inscrevem, tem como objetivo ajudar o estudante a conhecer melhor suas possibilidades individuais para enfrentar os desafios do dia-a-dia, por meio da verificação dos conhecimentos adquiridos na escola, ao longo dos 11 anos de escolarização básica.
> ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Criado pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).
>
> **FONTE: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**

A diferença, porém, na abordagem da avaliação como regulação e autorregulação do processo de ensino-aprendizagem reside no fato de que o resultado passa a ser visto como algo que diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema de ensino. Deixa de se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, e passa a ser compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Entende-se, nessa perspectiva, que as pessoas não estão prontas, mas constituem-se como sujeitos de um processo de construção pessoal e social. De acordo com Fernandes (2002):

> aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta; portanto o aprendido não decorre de uma imposição de memorização, mas do nível crítico de conhecimento ao qual se chegará pelo processo de compreensão, reflexão e crítica (p.131).

Mais contemporânea, a concepção de **avaliação como mediação (dialógica/processual/formativa)** pressupõe uma maior participação do aluno nos processos de gerenciamento de sua aprendizagem. Numa abordagem metacognitiva, implica desenvolvimento de estratégias de coparticipação e corresponsabilidade do aluno em relação ao controle de seus processos de aprender, possibilitando maior autonomia do aprendiz. Avaliar, nesta perspectiva, exige um professor com capacidade de diálogo e de interação horizontal com o grupo. Sem abdicar de seu papel nem do reconhecimento desse papel pelo grupo, o professor compartilha com os alunos os critérios, os instrumentos, a metodologia e o cronograma de trabalho e de avaliação.

> [a] avaliação da aprendizagem tem caráter fundamentalmente formativo: ela é voltada para a formação do aluno em sua totalidade, para o desenvolvimento de suas capacidades – que não são inatas. Ao contrário, são construídas socialmente e no próprio processo de aprendizagem. A avaliação da aprendizagem é, portanto, o acompanhamento do processo de desenvolvimento e transformação dos alunos, inserido no próprio processo de transformação social. (BELLONI *apud* FERNANDES, 2002, p 132)

O que geralmente se observa nas práticas avaliativas do professor é que as concepções de avaliação aqui apresentadas coexistem na sala de aula, de maneira, por vezes, inconsciente e inconsistente, desvinculada de um projeto educativo. Assim, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, defenderei o estabelecimento de uma concepção de avaliação que congregue as concepções de **avaliação como congruência entre objetivos e desempenho, como regulação e autorregulação da aprendizagem e como mediação (dialógica/processual/formativa),** capaz de

sustentar uma prática educacional que leve, efetivamente, à utilização dos resultados da avaliação para promover o avanço da aprendizagem dos alunos.

1.3. Prática avaliativa X Prática educacional

Para estabelecer uma prática avaliativa coerente com a prática educacional a que me referi, faz-se necessário vincular o ato de avaliar aos objetivos do processo de ensino-aprendizagem, pois ambos são elementos indissociáveis. Os objetivos de ensino são importantes, na medida em que orientam o aluno quanto ao que dele se espera e o professor, ao que deverá ensinar, fornecendo meios para a obtenção de informações sobre o progresso/desenvolvimento dos alunos, para o diagnóstico dos seus pontos fortes e fracos, para as falhas ocorridas ao longo da aprendizagem do que está sendo avaliado e, consequentemente, para o aprimoramento do ensino.

Compreender as razões da avaliação certamente favorece a transformação da prática e, consequentemente, da relação professor/ aluno. Para se efetivar uma prática avaliativa em que haja diálogo/mediação, é preciso ter clareza dos objetivos e propósitos da formação pretendida, compartilhar tais objetivos e estabelecer medidas baseadas em critérios que busquem verificar o seu alcance pelos alunos, suprindo-os com informações acerca da qualidade de seu desempenho (EVANGELISTA, 2003; COX, 2007). São essas atitudes do professor que propiciam, ao aprendiz, operar metacognitivamente, isto é, desenvolver autocontrole sobre os próprios processos de aprendizagem, tornando-se mais autônomo.

> O que se percebe é que quanto mais se leva o aluno a atingir níveis mais complexos de raciocínio, maior grau de autonomia e participação ele consegue. Um aluno que sabe avaliar seu trabalho, certamente está muito

> mais preparado, em termos de aprendizagem, do que um aluno que apenas desenvolve uma tarefa sem julgá-la. (DEPRESBITERIS, 1998, p.165)

É fato que, quando o sujeito se envolve no processo como parceiro, sua compreensão e envolvimento mudam significativamente, pois passa a partilhar dos objetivos e das razões por que tal percurso foi criado ou escolhido, sendo capaz de sugerir encaminhamentos e assim tornar-se corresponsável pelo processo. Para que isso ocorra, é necessário fornecer ao aluno uma ideia clara a respeito dos objetivos que se pretende alcançar, possibilitando-lhe adquirir habilidades que lhe permitam comparar, com alguma objetividade, a qualidade do que ele está produzindo em relação ao padrão esperado.

Se pensarmos o processo de avaliação como elemento integrante e inalienável de um percurso formativo, entenderemos que as formas de avaliação, atreladas aos objetivos e às expectativas de aprendizagem, devem oferecer ao educando oportunidades diversas de mostrar seu desempenho, evitando-se fazer do processo de ensino um mecanismo de só aplicar instrumentos de avaliação (cf. DEPRESBITERIS, 1998).

Reuter (1996, p.167), embora foque especificamente o ensino da escrita, destaca que "*l`évaluation formative doit aussi être adaptée à la spécificité de la didactique de l´écriture, en tentant notamment de rectifier les défauts constatés dans l´enseignement traditionnel et ses modes d´evaluation*"[1]. Aponta que há três dimensões que estruturam os princípios de uma avaliação formativa e que justificam o seu lugar no ensino:

---

[1] **Tradução:** A avaliação formativa deve também ser adaptada à especificidade da didática da escrita, tentando particularmente retificar falhas percebidas no ensino tradicional e suas formas de avaliação.

> - elle est conçue pour s´intégrer dans le procès de travail et d´apprentissage (elle ne fonctionne pas de façon externe et indépendante);
> - elle vise à aider les apprenants à reussir (et non simplement à les classer et à les sélectionner);
> - elle est conçue de telle sorte qu´elle puisse être comprise et appropriée par les apprenants (et non uniquement par les formateurs)[2]. (REUTER, 1996, p.165)

O professor – ao compreender a avaliação como meio integrante e orientador das práticas de ensino-aprendizagem e não, um fim em si mesma – assume o lugar de parceiro mais experiente, que compartilha as expectativas/objetivos de aprendizagem com seus alunos, tornando-os copartícipes de um processo que objetiva o sucesso, isto é, a construção de conhecimentos necessários não só para que avancem em seu processo de escolarização, mas, sobretudo, para que compreendam melhor a realidade que os cerca, na perspectiva das possibilidades de uma intervenção consciente.

No sentido formativo, a avaliação é um processo pelo qual se observa, se verifica, se analisa, se interpreta um determinado fenômeno (construção do conhecimento), situando-o concretamente quanto aos dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão em busca da produção humana. Avaliar, nesse paradigma, é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que propicia ao aluno, no processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo em geral, com possibilidades de relacionar o conhecimento com a prática, favorecendo o desenvolvimento da sua capacidade crítica e criativa, por meio de inúmeros e diversificados instrumentos.

---

[2] **Tradução:**
- ela é concebida para se integrar ao processo de trabalho e de aprendizagem (não funciona de forma externa e independente);
- ela visa a ajudar os alunos a ter sucesso (e não simplesmente a classificá-los e selecioná-los);
- ela é concebida de tal modo que possa ser compreendida e apropriada pelos aprendizes (e não apenas pelos formadores).

Como já mencionado, faz-se essencial definirem-se critérios, cabendo ao professor indicar os itens realmente relevantes e informá-los aos alunos, pois a avaliação só tem sentido quando é vista como uma via de “mão dupla”, provocando o desenvolvimento do educando e levando o docente a rever permanentemente a maneira como o faz. O importante é que o educador utilize o diálogo como eixo articulador da ação pedagógica. Freire (1996, p.125) argumenta que

> O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse fixo do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.

O diálogo é visto, pois, como uma concepção dialética de educação, pois visa a superar tanto o sujeito passivo da educação tradicional quanto o sujeito ativo da educação atual, em busca de um sujeito **interativo.**

1.4. O lugar da prova na avaliação formativa

A avaliação formativa pode ser definida como um procedimento sistemático e abrangente. Embora no contexto desse processo avaliativo o fulcro da questão não esteja propriamente nos instrumentos de avaliação, mas na forma como são concebidos para avaliar a aprendizagem do aluno, diversificá-los torna-se imprescindível, se pretendemos que os avaliandos desenvolvam diferentes habilidades e competências. Não é apropriado, portanto, considerar a prova como o único instrumento válido e confiável de avaliação, uma vez que existe um variado leque de outras possibilidades: questionários, portfólios, apresentações de seminários,

trabalhos em grupo, relatórios, registros de observações, memoriais, resenhas, fichas de leitura, debate oral regrado, autoavaliação, etc. A avaliação, portanto, não se esgota e não deve ser resumida à prova, embora não deva excluí-la da prática avaliativa do professor, como pode ser visto na figura 2 abaixo.

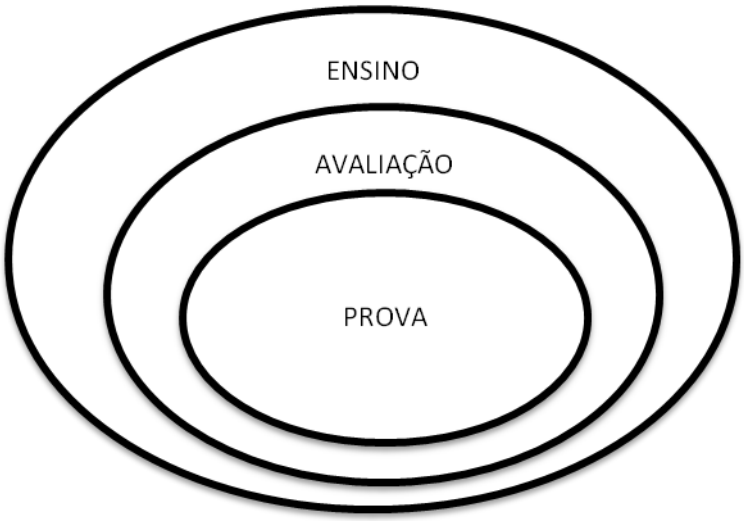


Figura 2 - Relação entre ensino, avaliação e provas. Adaptado de BROWN (2004, p.5)

A prova, quando colocada a serviço da prática e das intenções pedagógicas, é instrumento que pode suscitar boas oportunidades de aprendizagem, desde que repensemos a maneira como tradicionalmente ela integra a prática avaliativa. Em relação a isso, especificamente, dois momentos são fundamentais: a prévia idealização do instrumento e a posterior revisão-correção junto com os alunos.

A idealização deve ser pautada pela intencionalidade no sentido macro, isto é, a adequação do instrumento aos objetivos que se pretendem medir, bem como a sua estrutura composicional (estrutura dos testes; elaboração/redação das questões fechadas e abertas; estrutura das questões discursivas etc).

A revisão-correção (*feedback*), quando dialogada e construtiva, favorece o processo de autoavaliação de todos os atores envolvidos no processo e o papel do professor, neste contexto de revisão, é decisivo:

> No matter how cooperative and co-constructed the learning process, the role of the teacher, the expert, is to guide the learner to facilitate and improve student´s performance. Feedback is crucial in this process. Student expect feedback to help them improve (…)[3] (COX, 2007, p. 99)

Por meio de *feedback*, o aluno percebe quais são seus pontos fortes e fracos e pode tentar aprimorar seu modo de aprendizagem e desenvolver novas estratégias que lhe possibilitem superar suas dificuldades. O professor, por sua vez, pode avaliar a eficiência de suas abordagens de ensino (EVANGELISTA, 2003; COX, 2007), orientando-se pelas seguintes questões: O que os alunos aprenderam? O que não aprenderam? O que não entenderam? Os enunciados das questões foram claramente expressos? Quais dificuldades foram identificadas? Quais estratégias podem ser pensadas para que os problemas identificados recebam um tratamento e tenham possibilidade de solução?

Acredito que, longe de ser permeada por questionários, testes ou exercícios mecânicos, a prova, no contexto da avaliação formativa, deve ser entendida como mais um momento de internalização da construção ou reconstrução de conhecimentos ao longo do percurso de aprendizagem. Ou seja, a aplicação da prova, sua correção e o fornecimento de *feedback* devem constituir uma experiência de aprendizagem.

---

[3] **Tradução:** Não importa quão cooperativo e co-construído o processo de aprendizagem, o papel do professor, como parceiro mais experiente, é orientar o aluno para facilitar e melhorar o desempenho. O *feedback* é crucial nesse processo, pois os alunos esperam, do professor, informações que os ajudem a progredir.

A proposta de reflexão e alteração acerca da forma como concebemos a prova envolve, necessariamente, uma quebra de paradigma no que tange à Filosofia da Educação, pela maneira como o professor encara a sua relação com os alunos, pelo conhecimento do processo de aprendizagem e, por fim, por sua própria visão de mundo. Trata-se, portanto, de um desafio que é, ao mesmo tempo, filosófico e metodológico. Sendo assim, a prova passa a ser vista como um momento de reorganização dos conhecimentos, com novas dimensões e metas.

Em síntese, toda atividade de avaliação, seja ela realizada por meio de provas ou por meio de outros instrumentos, é um processo em três etapas: (1) coleta de informação, (2) análise dessa informação e conclusão sobre o resultado dessa análise e (3) tomada de decisões, de acordo com a conclusão. Essa regulação não acontece em um momento específico da ação pedagógica, mas deve ser um de seus componentes permanentes. A avaliação como regulação e autorregulação dos processos de ensino e aprendizagem (**avaliação formativa**) é vista como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como instrumento classificatório, apenas (**avaliação somativa**). É assumida como parte integrante e instrumento que possibilita aos alunos representar/internalizar as ações desejadas nas diferentes etapas intermediárias dos processos de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos.

Situada a prova e sua função no contexto pedagógico das práticas avaliativas, é hora de tratar da sua análise: primeiro, defendendo a tese de que se trata de um *gênero do discurso* que integra as práticas linguísticas de sala de aula para, então, no final, colocarmos a *prova à prova*, analisando as formas de sua elaboração, aplicação

e correção pelo professor, na perspectiva da (des)constituição da autoria do sujeito-aluno.

CAPÍTULO II
PROVA E AUTORIA: A QUESTÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

Figura 3 - Sousa, M. *A Tribuna de Santos*, 19/06/2010. Caderno D-3.

2. Considerações iniciais

Para situar a prova como *gênero do discurso* que integra as práticas linguísticas de sala de aula, bem como sua relação com o conceito de autoria, no contexto escolar, organizarei a exposição deste capítulo em três momentos:

(1) Apresentação do princípio dialógico-enunciativo sobre a Linguagem na concepção de Bakhtin e seu Círculo, concernente aos aspectos fundamentais que envolvem o processo de interação/intersubjetividade;

(2) Descrição sobre como se estabelece a intersubjetividade na esfera escolar por meio da *prova* e como, nesta dinâmica, ela se define como gênero estabilizador das relações entre os sujeitos, focando a problemática da perda das particularidades enunciativas desse gênero diante dos papéis que professor e alunos assumem especificamente nesse contexto;

(3) Comentário sobre a problemática da autoria vinculada à prova na esfera escolar, analisando algumas situações de respostas bem humoradas de alunos, do ensino fundamental e médio, provocadas pela maneira como as questões foram formuladas em provas de diferentes disciplinas.

2.1. Linguagem, interação e intersubjetividade

A linguagem, na concepção de M. Bakhtin e seu Círculo, é vista como interação social, voltada para as práticas linguísticas enquanto atividades constitutivas dos sujeitos (intersubjetividade). O princípio dialógico/enunciativo da linguagem funda-se no entendimento de que "qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação ininterrupta" (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Estudar o enunciado (objeto-textual), desse ponto de vista, significa considerá-lo em suas múltiplas situações de interlocução, vê-lo como resposta a enunciados anteriores, como fruto de trocas verbais social e concretamente situadas em todas as esferas da atividade humana em que é produzido. Todo enunciado – resultado do processo social de interação verbal, realizada por meio da *enunciação* ou *enunciações* – é dialogicamente marcado, pois compreendê-lo implica transferir seus elementos significativos isoláveis para um outro contexto, ativo e responsivo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992):

> A compreensão é uma forma de *diálogo*: ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é por a palavra do locutor a uma *contrapalavra*. [A] significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. (p.132)

Nas esferas em que os discursos são produzidos, o processo de interação verbal materializa a língua, a palavra, os signos ideológicos, a intersubjetividade, a articulação entre os fatores externos/internos à esfera, o que torna a busca da

compreensão e atitude responsiva, no diálogo que se estabelece, absolutamente dependente dessa materialização.

No âmbito da interação entre locutores, marcada pelo papel social que cada um desempenha na esfera de atividades em que se encontram, os gêneros tornam-se decisivos no jogo das ações praticadas com a linguagem, já que

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. (...) O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros* do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

Brait (2002) afirma que o gênero discursivo diz respeito, também, às coerções estabelecidas entre as diferentes atividades humanas e os usos da língua nessas atividades, ou seja, as coerções das práticas discursivas. Entretanto, argumenta a autora, essa concepção de gênero discursivo não significa que haja um *determinismo* que impossibilitaria os falantes de criar, modificar, alterar um gênero, só porque o tema, a estrutura composicional e o estilo seriam características de um gênero a que o falante se sujeitaria numa esfera de comunicação específica.

> Dessa perspectiva, volta-se à idéia de que, em Bakhtin, não há possibilidade de mecanicamente operacionalizar conceitos preestabelecidos, na medida em que ele não acreditava ser função das Ciências Humanas, aí incluídos os estudos da linguagem, oferecer modelos acabados de descrição, o que implicaria olhar um objeto como fixo, a partir de um olhar também fixo. Seu pensamento, como sua atitude diante de um conhecimento, significa um contato dialógico com o corpus selecionado, ou seja, com esse contínuo dinâmico, cujo acabamento, mesmo que visível, é sempre inconcluso (BRAIT, 2002,p.22).

A ruptura, portanto, com o *determinismo* imposto por uma dada esfera é, ao fim e ao cabo, a ruptura com as forças ideológicas coercivas da esfera discursiva em que se dá o processo de interação. Neste sentido, Grillo (2006, p.138) afirma: “a expressão individual [subjetividade] já é dialogicamente orientada, uma vez que se manifestará em razão das condições sócio-históricas da existência dos sujeitos e da relação com a alteridade [intersubjetividade]”.

Por essa via, tratar das “coerções das práticas discursivas” em qualquer esfera não significa tratar de um sujeito “assujeitado” à ideologia que o desconstrói. Bakhtin/Voloshinov (1992, p.41), ao abordar um dos problemas fundamentais do marxismo, qual seja, a relação entre a infraestrutura (condições materiais de uma sociedade) e as superestruturas (esferas da cultura), afirma que a essência da problemática liga-se à questão de saber *como* a realidade (a infraestrutura) determina o signo, *como* o signo reflete e refrata a realidade em transformação. Seguem afirmando que as características da palavra fazem dela um dos mais adequados materiais para orientar o problema da relação infraestrutura/superestrutura no plano dos seus princípios, interessando menos por sua pureza semiótica do que por sua *ubiquidade social*:

> [a] palavra penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais ínfimas e mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 41)

A acepção marxista do conceito de *ideologia*, na obra de Bakhtin e seu Círculo, adquire novos contornos, posto que passa a considerar a existência de uma *ideologia do cotidiano* (ou *psicologia do corpo social*) que interfere nas esferas da produção ideológica (literatura, ciência, religião, artes, educação, política etc.), não permitindo que elas permaneçam estáveis.

> **A psicologia do corpo social é justamente o meio ambiente inicial dos atos de fala** de toda a espécie, e é neste elemento que se acham submersas todas as formas e aspectos da criação ideológica ininterrupta (...) A psicologia do corpo social se manifesta essencialmente nos mais diversos aspectos da "enunciação" sob a forma de *diferentes modos de discurso*, sejam eles interiores ou exteriores. (...) **Estas formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social**. Assim é que **no seio desta psicologia do corpo social materializada na palavra acumulam-se mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas.** (*ibid.ibd.,*p. 42) [grifos meus]

Dessa forma, o diálogo, em sentido amplo, é o que caracteriza a linguagem, numa concepção em que os usuários da língua ou interlocutores, ao interagirem no processo comunicativo, produzem efeitos de sentido de acordo com a situação e o contexto sócio-histórico e ideológico, sem que isso signifique adotar uma atitude de assujeitamento à *ideologia oficial*, mas, antes, entender que esta, embora mais estável e hegemônica, trava um luta com a *ideologia do cotidiano*, o que gera contradições de valores responsáveis por desconstruir sua estabilidade e por sugerir caminhos para sua reformulação.

> O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se *refrata*. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a *luta de classes*. Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente, em *todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios.* O signo torna-se a arena onde se desenvolve a luta de classes. (...) Nas condições habituais da vida social, esta contradição [que fica] oculta em todo signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por

> assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. Donde o caráter refratário e deformador do signo ideológico nos limites da ideologia dominante. (*ibd.ibd.*, p.46-47)

A seguir, como síntese, farei considerações pontuais sobre o princípio dialógico-enunciativo da linguagem, intersubjetividade e gênero do discurso para, em seguida, apontar como se estabelece a intersubjetividade por meio da *prova* na esfera escolar, aqui analisada como um enunciado que integra as práticas discursivas desta esfera, com a finalidade precípua de categorizá-la como gênero do discurso estabilizador e revelador das assimetrias constitutivas dos sujeitos em interação.

2.2. Dialogismo, intersubjetividade e gênero

Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin (1997) apresenta a noção de discurso como a "língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística". Nomeia *Metalinguistica* o estudo daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística. Ao constatar o caráter polifônico dos romances de Dostoiévsky, isto é, a presença de diferentes vozes com visões de mundo e posições ideológicas definidas, Bakhtin amplia a problemática ao questionar o *ângulo dialógico* sob o qual essas diferentes vozes se confrontam ou entram em tensão na obra. Determina que tal ângulo dialógico "não pode ser estabelecido por critérios genuinamente linguísticos, porque as relações dialógicas, embora pertençam ao campo do discurso, não pertencem ao campo puramente linguístico de seu estudo". E conclui: "as relações

dialógicas (inclusive as relações dialógicas do falante com a própria fala) são objetos da Metalinguística" (p.182).

Ao apresentar o conceito de Metalinguística – depois denominado *Translinguística* pelos franceses, para não confundir com a nomenclatura das "Funções da Linguagem", de Roman Jakobson – Bakhtin determina as relações dialógicas como seu objeto de estudo, de caráter extralinguístico, afirmando:

> A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada das relações dialógicas. (BAKHTIN, 1997, p.183)

A concepção dialógica da linguagem funda o entendimento de que o discurso não se constrói na singularidade, mas pressupõe sempre um outro. Como princípio constitutivo da linguagem, o dialogismo é resultado da interação verbal entre sujeitos, em que a palavra é recebida da voz do outro, repleta da voz do outro:

> [toda] palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato *de* que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e interlocutor. (BAKHTIN/ VOLOSHINOV,1992,p.113)

Nesse sentido, todo enunciado é produzido na e pela situação de interlocução, em que um sujeito (locutor) ao orientar sua palavra em relação ao outro (interlocutor), **constrói-se discursivamente** pela intersubjetividade dialógica. É dessa concepção dialógico-enunciativa da linguagem que surge a teoria dos gêneros do discurso.

Para Bakhtin (2003), todas as esferas da atividade humana estão indissociavelmente ligadas à utilização da língua, que se realiza por meio de

enunciados orais e escritos, produzidos pelos integrantes dessas esferas. Esses enunciados, por sua vez, refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, responsáveis por lhes atribuir um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional, que se fundem no todo do enunciado e, portanto, qualquer enunciado é marcado pela especificidade da esfera em que circula. Tais enunciados, *relativamente estáveis*, são o que Bakhtin denomina de *gêneros do discurso*.

Para o autor (*op.cit.*), ao falar ou escrever, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, isto é, todos os enunciados produzidos nas situações de interlocução dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de estruturação de um todo. As formas da língua e as formas típicas dos gêneros do discurso introduzem-se em nossa consciência conjuntamente.

> Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN,2003,p.283)

Os gêneros do discurso, entretanto, não se restringem apenas a formas discursivas compartilhadas/determinadas socialmente e que estabilizam a comunicação nas diferentes esferas da atividade humana em que são produzidas. Bakhtin apresenta-nos a complexidade da questão ao focar o enunciado no âmbito das relações dialógicas:

> Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonância de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui

> concebemos “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p. 296-297)

Quando interagem pela linguagem, os interlocutores não produzem palavras e frases, mas enunciações consubstanciadas em enunciados, que são sempre resposta a outros enunciados. O sujeito, ao interagir **dialogicamente**, no processo comunicativo, produz efeitos de sentido de acordo com a situação e o contexto sócio-histórico e ideológico que o inclui e inclui o(s) outro(s) parceiro(s) a quem se dirige – **intersubjetividade** – tendo o **gênero** como estabilizador dessa relação interlocutiva.

> Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. **Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos**. Gêneros são lugares familiares para onde nos dirigimos para **criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros** e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (BAZERMAN, 2006, p.23) [grifos meus]

Ora, parece-me que tal princípio de interação dialógica intersubjetiva aplica-se integralmente às situações de comunicação escolar mediadas pela *prova*: do processo de elaboração à correção das respostas pelo professor, passando, evidentemente, pelo momento em que os alunos a realizam, o que está em jogo, o tempo todo, são os efeitos de sentido produzidos de acordo com a situação e o contexto sócio-histórico e ideológico que inclui os sujeitos na situação de interação. Partindo desse princípio, antes de asseverarmos ser a *prova* um gênero, vejamos, a seguir, uma possibilidade de compreender como se estabelece a intersubjetividade dialógica por meio da *prova* na esfera escolar.

2.3. Intersubjetividade dialógica na esfera escolar

Empiricamente, é possível constatar que a *prova* adquire feição de "ícone" polarizador de todas as ações dos sujeitos na escola, tornando-se, por assim dizer, instrumento de controle dos discursos e das ações/interações produzidas nesse ambiente. Embora inerentes, não é minha intenção focalizar o estudo nos aspectos psicossociais das relações entre os sujeitos, mas antes, no *dialogismo* decorrente da presença da *prova* na esfera escolar, focando a atitude responsiva dos sujeitos, a fim de compreender, nesse processo, como a *prova* desencadeia tensões resultadas da assimetria própria das relações intersubjetivas, nesta esfera:

> A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não; se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos [pai, mãe, marido, etc.]. (BAKHTIN, 1992, p.112)

Por esse raciocínio, a *prova* cumpre papel bastante peculiar como elemento estabilizador e regulador dos processos de interação entre os sujeitos na escola: de um lado, corpo docente, coordenação, direção – avalizados pelos pais dos alunos; de outro, os próprios alunos. Dentre as inúmeras situações de interlocução verbal produzidas nesta esfera, aquelas em que a *prova* aparece é, sem dúvida, a de maior destaque e tensão, já que a *prova* se configura, via de regra, como elemento de controle das ações e interações discursivas que envolvem os sujeitos, justificando, de certo modo, todas as ações e atividades propostas nesse âmbito. Por isso defendo a tese de que a *prova* é um gênero, já que ela resulta de uma vontade (volição) discursiva inerente a um dado campo/esfera, em que os papéis estão social e

ideologicamente postos, definidos e tacitamente aceitos por todos aqueles que interagem em seu interior:

> A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero do discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2003, p.282)

Definida e aceita como gênero, portanto, entendo que a *prova* é um objeto privilegiado para o estudo dos processos de interação discursiva, na vida escolar, uma vez que as relações dialógicas estabelecidas por meio dela são marcadas pelo jogo de estabilidade/ruptura das forças ideológicas coercivas inerentes à esfera discursiva em que se dá o processo de interação, jogo que seria consequência da perda das particularidades enunciativas do gênero discursivo *prova* na esfera escolar, de cuja problemática tratarei mais adiante.

Focando, primeiro, a questão das relações intersubjetivas envolvendo professor/alunos, verifica-se que os enunciados resultantes das atitudes responsivas dos sujeitos envolvidos no processo de interação em sala de aula são marcados e determinados por atitudes de resistência e de conflito. Erickson (1987), ao tratar da relação entre o processo de interação em sala de aula e a aprendizagem, afirma haver evidências, nesse processo interativo, de que são as formas culturalmente determinadas de organização da comunicação em sala de aula, os diferentes estilos de comunicação verbal e não verbal, os responsáveis, na maioria das vezes, pelas falhas ou sucessos na comunicação e, por extensão, na aprendizagem escolar, de alunos de baixo status socioeconômico e das minorias étnicas e culturais.

> How is such school success possible, if the instructional processes violate the expectations of students regarding communicative routines and norms? (…) This reveals the communication process explanation, taken literally and read narrowly, as an implicitly cultural determinist position in which cultural difference is seen as necessarily leading to trouble and conflict and cultural similarity is seen (implicitly at least) as necessarily leading to rapport and the absence of conflict.[4] (ERICKSON, 1987, p.341)

Nesse contexto de comunicação intercultural, ideologicamente marcado, encontram-se problematizados, por um lado, os vários parâmetros determinantes do sucesso ou do fracasso na aprendizagem, sobretudo pela desconstrução que os alunos sofrem enquanto sujeitos, "uma vez que seus saberes não encontram espaço na escola, que privilegia o saber livresco" (KLEIMAN, 2002).

Por outro lado,

> [to]understand the complexity of the discursive practices of the periphery, we have to situate the communities in their changing historical contexts, and develop an interpretative framework that looks at their linguistic and cultural practices(…) We have to historicize the ethnographic present. The challenge, however, is not just to connect the local with global, the concrete with the abstract, and structure with history, but to do so with a critical edge. In other words, the purpose of meshing these domains is to better understand the potential of culture to lead that community towards domination or empowerment. [5] (CANAGARAJAH, 1999, p.47-48)

Neste sentido, como abordado anteriormente, o desafio é compreender que a "desconstrução do sujeito", na esfera escolar e em outras, não ocorre na perspectiva de um sujeito "assujeitado" à ideologia que o desconstrói (BAKHTIN/VOLOSHINOV,

---

[4] **Tradução:** Como é possível tal sucesso escolar se os processos instrucionais violam as expectativas dos alunos em relação às rotinas comunicativas e às normas? (...) Isto revela que os processos de comunicação da explicação [da interação em sala de aula], são tomados literalmente e lidos de forma estreita, sob uma posição cultural determinista implícita, em que a diferença cultural é vista como algo que necessariamente conduz a problemas e a conflito, enquanto a homogeneidade cultural é vista (ao menos implicitamente) como algo que necessariamente conduz à sintonia comunicativa e à ausência de conflito.

[5] **Tradução**: Para compreender a complexidade das práticas discursivas da periferia, temos de situar as comunidades em seus contextos históricos e desenvolver um quadro interpretativo que olha para suas práticas linguísticas e culturais(..) Temos de historicizar a etnografia presente. O desafio, entretanto, não é só fazer a conexão entre o local e o global, o concreto e o abstrato, a estrutura e a história, mas fazê-lo sob uma perspectiva crítica. Em outras palavras, o objetivo de entrelaçar estes domínios é o de melhor compreender o potencial da cultura como fator que pode conduzir estas comunidades à dominação ou ao empoderamento.

1992). Na esfera escolar, embora haja o movimento ideológico de “fora para dentro” de desconstrução do saber dos sujeitos-alunos, há, em contrapartida, uma refração “de dentro para fora”, em que os signos ideológicos assumem nova significação, devido à inserção que os sujeitos fazem, desses mesmos signos, em um novo contexto vivencial (GRILLO, 2006, p.138).

É nesta dimensão, portanto, de demonstrar, por meio da explicitação da concepção dialógica de linguagem, a perda das particularidades enunciativas do gênero discursivo *prova* na esfera escolar, que reside o propósito de tratar a relação entre **prova e autoria**. Ao trilharmos esse caminho de investigação, inevitavelmente chegaremos aos pontos de tensão que essa dinâmica causa na interação professor/aluno, pois a inevitabilidade da atitude responsiva, como visto, está presente na relação, mesmo quando se tenta anular, como no caso da prova escolar, a inscrição do sujeito-aluno como autor.

> [O] ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente, a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente; todo ouvinte se torna falante. [...] Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, *mutatis* mutandis, ao discurso escrito e ao lido. (BAKHTIN, 2003,p. 271-272)

O centro da investigação serão as situações de interação dialógico-discursiva por meio do gênero *prov*a na esfera escolar, de maneira a compreender como, nessa esfera, a prova perde suas particularidades constitutivas de enunciado no diálogo produzido na interação assimétrica entre professor e aluno, já que este último, na dinâmica imposta pelo contexto, vê-se frequentemente privado de inscrever-se como

sujeito ativo do processo discursivo de interlocução, isto é, de se colocar como autor do discurso, uma vez que o protocolo escolar não lhe faculta estabelecer um projeto discursivo próprio, sobretudo nas circunstâncias em que o gênero *prova* – assim como outros instrumentos de avaliação – aparece.

2.4. Prova e Autoria: a problemática do gênero na esfera escolar

Tratarei da problemática da perda das particularidades enunciativas do gênero discursivo *prova* na esfera escolar, por meio da abordagem dos papéis que os sujeitos assumem neste âmbito interacional-dialógico. Antes, porém, é conveniente conceituar, ainda sob a concepção dialógico/enunciativa da linguagem, como se entende *autoria* no contexto desta pesquisa.

2.4.1 Autor e Autoria

Em minha dissertação de mestrado, como dito na introdução, voltei-me para a investigação e proposição de conceitos-chave para o trabalho com produção e leitura de textos no ensino fundamental, entre eles, o de autoria (JOSÉ, 2005). Faço, então, uma retomada deste conceito, para depois ampliá-lo, acrescentando, em paralelo, as contribuições de Bazerman (2006) sobre o que ele conceitua como sendo agente/agenciamento.

Bakhtin (2003) dedica um grande espaço em sua obra para debater a relação entre autor e herói. O texto se apresenta como a descrição do ato de criação, em especial da criação literária. Ele a considera um caso particular da relação entre dois seres humanos e volta-se, portanto, para esta relação, na qual uma vida (personagem) encontra um sentido e com isso se torna um ingrediente possível da

construção estética, somente se for vista do exterior (exotopia), englobada no horizonte de alguma outra pessoa (o autor). Para ele, o autor deve ser compreendido, acima de tudo, a partir do acontecimento da obra, em sua qualidade de participante, de guia autorizado pelo leitor. Compreender o autor significa compreendê-lo no mundo histórico de sua época, compreender seu lugar na sociedade, sua condição social.

Porém, para além da criação literária, Bakhtin considera que a relação autor-herói não é mais do que um caso específico de relação inter-humana e volta-se para o estudo fenomenológico desta relação. Apercebe-se, então, de que tal relação não pode ser considerada como contingente, pelo contrário, é indispensável para que o ser humano se constitua num todo, pois o acabamento só pode vir do exterior, através do olhar do outro.

> A opção de Bakhtin pela palavra “autor” não é casual, pois para ele a atividade do diálogo e da criação do personagem no interior da literatura é modelar para o diálogo e a criação em todos os domínios da vida. O autor literário, como o “eu” concebido por Bakhtin, não é uma entidade estática, mas, antes, uma energia disponível, que existe em interação com outros “eus” e personagens. (STAM, 2000, p.18)

Colocar-se como sujeito do próprio discurso em uma situação de interlocução é colocar-se na posição de **autor** (TFOUNI,1992), que estrutura seu dizer de acordo com um “principio organizador contraditório, porém necessário, que lhe possibilita uma posição de auto-reflexibilidade crítica no processo de produção do seu discurso” (p.42). Tfouni (2001) opta por uma abordagem centrada na psicanálise lacaniana, na medida em que, para ela, a autoria está relacionada com um processo descrito por Authier-Revuz como de “ajuste perfeito entre as palavras e o real, que sempre escapa”, i.e.,para produzir um texto, o autor precisa controlar o movimento de deriva e dispersão de sentidos, as formações do inconsciente, principalmente os lapsos e atos

falhos que quebram a estrutura linear do discurso, a fim de não comprometer a "unidade" ilusória do texto.

Embora aceitando a proposta de Tfouni, optarei, neste trabalho, por não abordá-lo exclusivamente sob a ótica psicanalítica, mas ampliá-lo, complementando com outra abordagem. Tratarei a noção de sujeito do discurso – consequentemente, a de autoria – sob a perspectiva de uma *operação cognitiva*, também coerente com a concepção dialógica / enunciativa da linguagem aqui adotada. Para tanto, considerarei o que nos apresenta Geraldi (1995):

> Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam. Minha aposta não significa que o sujeito, para constituir-se como tal, deva *criar* o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito *comprometer-se* com sua palavra e de sua *articulação* individual com a formação discursiva de que faz parte. (Geraldi, 1995: 136) *[grifos do autor]*

Essa relação do enunciado com o locutor-autor tem o gênero do discurso como o instrumento da ação impetrada pelo/no discurso:

> (...) um sujeito, o locutor-enunciador, (...) age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva que permite, a um só tempo, a produção e compreensão de textos. [...] A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. (Dolz & Schnewly, 2004,p.26-27)

Bazerman (2006) não só corrobora o que dizem Geraldi e Dolz & Schnewly, como amplia o entendimento do que seja comprometer-se com a palavra agindo discursivamente, e, neste âmbito, descreve o papel que o *gênero* desempenha nesta atitude. Para o autor, *gênero* é mais do que um constructo formal, é uma "**ação tipificada** pela qual podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para os

outros” (p.10). Em consequência, o gênero é o que configura nossas ações discursivas, sendo, portanto, uma forma dinâmica de **agência**. Por esse raciocínio, para compreender o caráter dinâmico, interativo e agentivo de uso dos gêneros é preciso considerar “a existência de pessoas que querem realizar coisas através da escrita em um mundo em mudança” (p.11). Em relação ao contexto de ensino da escrita, especificamente, acrescenta:

> Eu acredito que se reconhecemos os estudantes como agentes, aprendendo a usar criativamente a escrita dentro das formas interacionais tipificadas, mas dinamicamente cambiantes que chamamos de gêneros, eles virão a entender o poder da escrita e serão motivados a fazer o trabalho árduo de aprender a escrever efetivamente. (BAZERMAN, 2006, p.11)

Entende-se, por esta abordagem de Bazerman, que autoria implica **agenciamento**, isto é, para assumir-se autor é necessário exercer **agência**, o que se faz por meio de um gênero, o qual não está divorciado das ações e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras.

Assim, situada a noção de autor/agente - autoria/agenciamento, como algo que nasce do/no contexto da prática discursiva, tendo o gênero como instrumento de agência, isto é, das ações e intenções discursivas, vejamos, agora, a maneira como se estabelece a interlocução na esfera escolar por meio do gênero *prova* e o conflito resultante das perdas das particularidades enunciativas, quando se tenta apagar/anular o processo de constituição da autoria/do agenciamento de um dos interagentes, na dinâmica típica da formação discursiva escolar. Durante as análises que serão apresentadas, procurarei aplicar e explicitar um pouco mais os conceitos descritos nesta seção.

2.4.2 Conflito da autoria: gênero discursivo *prova* na esfera escolar

Empiricamente, podemos constatar que o papel social de que se investem os interlocutores (professor e o aluno) na esfera de comunicação escolar é bastante evidenciado na maneira como se organiza o enunciado no gênero prova. Considerando que, por definição (ou presunção), o professor é aquele que ensina porque sabe e, por saber, é quem, na relação, pode aferir o que o outro aprendeu, o que, por sua vez, significa, via de regra, medir a capacidade do aluno de "devolver" aquilo que lhe foi transmitido, cabe a ele, como locutor primeiro nessa esfera, num ato de vontade discursiva, responsabilizar-se por imprimir um estilo ao enunciado, abordar um conteúdo temático e dar-lhe uma construção composicional. Bakhtin (1993) denomina *volição livre* este ato de vontade discursiva, definindo-a como uma *norma*, uma forma especial de *livre arbítrio* de uma pessoa em relação a outras.

> [a] sua real obrigatoriedade – como uma *norma* – é avaliada não do ponto de vista de seu conteúdo, mas do ponto de vista da autoridade real de sua fonte ou da autenticidade e exatidão da transmissão. [...] Sua validade com relação ao seu conteúdo-sentido é fundada apenas pelo livre arbítrio (pelo legislador ou por Deus). (*ibid.ibid,*41-42)

Neste processo de determinismo das ações discursivas a que estão submetidos os sujeitos da interação na esfera escolar em que o gênero circula, a prova, refletindo essa dinâmica, constitui-se geralmente de perguntas diretas ou indiretas, questões elaboradas pelo professor sobre certos conteúdos abordados envolvendo um conjunto de aulas. Considerando o processo tradicional de ensino que ainda prevalece em muitas escolas, Geraldi (1995) comenta:

> Uma boa metáfora é compará-lo [o professor] a um capataz de fábrica: sua função é *controlar* o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no "manual do professor", marcar o dia da "verificação da aprendizagem", entregando aos alunos **a prova adrede preparada**, etc. (GERALDI,1995, p.94)

Na dinâmica de interação estabilizada pela *prova*, segundo essa visão de ensino, a faculdade de o interlocutor-aluno tomar parte do projeto discursivo, como sujeito da situação comunicativa/interlocutiva em que se encontra, fica obliterada. Dele espera-se uma obrigação de resposta, não "qualquer resposta", mas aquela por meio da qual o professor busca reconhecer, quase que literalmente, o conteúdo das aulas ministradas. Pela dinâmica imposta na interação, já que o aluno é o "aprendiz", aquele que está se apropriando de saberes, ele passa a ser visto como alguém que nada mais tem a dizer, exceto devolver ao professor aquilo que dele foi ouvido.

> Nesta relação assimétrica, o controle da interação por parte do professor pode ser detectado na própria organização discursiva típica da sala de aula em [:] Iniciação-Resposta e Avaliação (cf. Sinclair & Coulthard, 1975), que coloca a Iniciação caracteristicamente na boca do professor: é o professor que faz as perguntas sobre respostas que já sabe, que controla o discurso, e que, portanto, detém o poder. (...) E é essencial que os alunos compartilhem dessa estruturação discursiva para operar em sala de aula com sucesso (MOITA LOPES, 2005, p.98)

É como se, na sala de aula, fosse imposto um apagamento da autoria do sujeito-aluno, ou melhor, como se essa autoria se limitasse apenas à organização do que foi compreendido daquilo que foi dito pelo professor. Em outras palavras, na organização discursiva típica da sala de aula, aconteceria de o professor buscar na autoria do aluno o reflexo da própria autoria, que possivelmente se limite a retomar e reiterar os autores das fontes de que ele, professor, se utilizou na elaboração de suas aulas. E toda essa dinâmica, quando respeitada, no sentido de cada qual reconhecer seu papel e seguir o *script* , tende a minimizar os conflitos e conduzir ao "sucesso",

como nos apresenta Moita-Lopes (*op.cit.*), o que, em termos práticos, seria a obtenção de uma “boa nota”.

Ora, se considerarmos – à luz da concepção dialógica/enunciativa da linguagem – que a expressão do enunciado, como *resposta*, exprime a relação do locutor com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos de seu enunciado (BAKHTIN, 2003, p.298), é possível evidenciar, por meio das experiências proporcionadas na esfera escolar, incluindo a aplicação dos testes, o apagamento da autoria do sujeito-aluno, ou, como nos ensina Bazerman (2006), a impossibilidade de os estudantes exercerem agência.

Particularmente em relação aos instrumentos de avaliação – prova ou similar – a subjugação do aluno ao sistema restringe-lhe a faculdade de agenciar seu livre projeto de discurso, tornando-se coerente, assim, investigar a pertinência da problemática enunciativa do gênero *prova* a que me referi. Para exemplificar, passo a apresentar uma análise do gênero *prova*, buscando descrever o diálogo do conflito que se estabelece nesta interação e o modo como se processa.

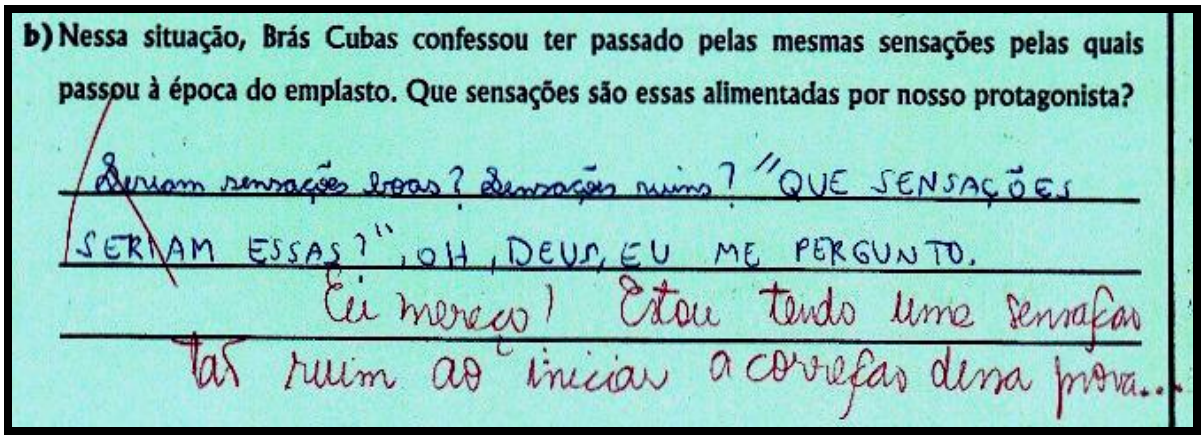
2.4.2.1 Diálogo do conflito: em busca da autoria

A título de exemplo, minha análise inicial retoma algumas situações de interação dialógico-discursiva por meio do gênero *prova*. Cumpre dizer que os textos ilustrativos desta exposição fazem parte de *e-mail* que circulou pela *internet* com o título “*Professor sofre”*. Presumidamente, seriam respostas dadas por alunos das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos, antes 5ª a 8ª séries) e do Ensino Médio a questões formuladas em provas para verificação da aprendizagem. Embora,

como disse, apenas ilustrem, de maneira bem humorada, o diálogo do conflito, não sendo parte integrante do *corpus* da pesquisa – que será analisado mais adiante –, julgo que seria possível considerá-los exemplos representativos, *clichês* alusivos ao ambiente escolar.

Possivelmente coubesse, no caso, fazer outros tipos de análise, como o do tom paródico ou humorístico, além do modo de circulação de acontecimento e textos na *web*. Dados os objetivos propostos, limito-me a comentar a interação discursiva perceptível nos exemplos a seguir.

Exemplo 1-Prova de Literatura


b) Nessa situação, Brás Cubas confessou ter passado pelas mesmas sensações pelas quais passou à época do emplasto. Que sensações são essas alimentadas por nosso protagonista?

~~Seriam sensações boas? Sensações ruins?~~ "QUE SENSAÇÕES SERIAM ESSAS?", OH, DEUS, EU ME PERGUNTO.
Eu mereço! Estou tendo uma sensação tão ruim ao iniciar a correção dessa prova...

Nesse exemplo, verifica-se de imediato e explicitamente a abertura do enunciado ao diálogo, pelo reconhecimento de formas gramaticais consagradas no aprendizado da escrita (MARCHEZAN, 2006), no caso, uma pergunta sinalizada pelo ponto final de interrogação. O locutor sinaliza ao interlocutor que espera dele uma resposta que atenda ao *tema* vinculado à questão enunciada.

O *tema* do enunciado, embora parta da *significação* mais estável dos elementos linguísticos que o constituem, não se restringe a eles, mas, antes, relaciona-se aos elementos extraverbais que envolveram e envolvem os sujeitos concretamente na situação de comunicação apresentada, sócio-historicamente determinada e, neste sentido, é o que orienta a resposta esperada, ou seja, a resposta deveria estar vinculada a todo o contexto que envolve/envolveu locutor e interlocutor, no que se refere à obra estudada.

No exemplo em tela, presume-se que o professor propusera em suas aulas a leitura da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. Provavelmente, ele teria debatido e analisado a obra com os alunos e, ao término do trabalho – seguindo o *protocolo* tradicionalmente estabelecido, investido do papel de autoridade que lhe confere a esfera de atividade escolar – propôs a questão da prova para medir o grau de compreensão da obra pelo aluno. A ele cabe, seguindo o mesmo protocolo, considerar o contexto da interação, reconhecer o acordo tácito ideologicamente imposto pela esfera de produção do enunciado e dar a resposta esperada pelo professor e pelo sistema escolar de que faz parte.

Atendo-nos um pouco mais à pergunta, é possível constatar como, em seu aspecto estilístico, próprio da esfera de atividade em que o gênero *prova* circula, já há como que uma definição dos papéis que os sujeitos devem desempenhar na interação, o *script*.

> O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, **de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva** – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 2003,p.266) *grifos meus.*

Ao perguntar *Que sensações são essas alimentadas por nosso protagonista?,* o professor estaria assumindo o seu papel como a*quele que sabe* e tem autoridade para perguntar, ao mesmo tempo em que ficaria sugerido o papel do aluno como o *daquele que deve devolver o que aprendeu*. Também fica caracterizado, pelas marcas estilísticas do enunciado, que não é permitido ao aluno, nessa esfera de relação, inscrever-se como sujeito do discurso, isto é, sua resposta deve ser a reprodução (nem sequer a interpretação) do discurso de outrem, quer seja do que disse o professor nas aulas, ou do que diz sobre a obra literária o comentário do manual didático ou outras fontes usadas na escola.

> O ensino de uma disciplina abstrata, separada de seus usos, pode parecer uma subjugação a sistemas de ordem impostos, em vez de ser a provisão de ferramentas úteis para a vida que os estudantes podem adquirir para seus propósitos pessoais. Para os estudantes, uma aprendizagem puramente formal pode parecer "o que as autoridades insistem que eu devo fazer, não o que faz sentido para mim – a não ser para me ajudar a me formar com as credenciais respeitada" (BAZERMAN, 2006, p.10)

É neste sentido que afirmamos haver, já na pergunta, a imposição de um apagamento da autoria do sujeito-aluno, impossibilitando-o de exercer o agenciamento discursivo, algo típico da dinâmica interlocutiva no espaço escolar: professor "fala" e alunos "ouvem"; professor "pergunta" e alunos "respondem".

Se o aluno "desenvolvesse" a resposta previamente planejada, o caso estaria encerrado. Entretanto, neste caso, ao dar sua resposta, o aluno surpreende e rompe com a imposição do papel a ele destinado. Refrata o *determinismo* das forças ideológicas impostas pela esfera escolar e busca inscrever-se como sujeito-autor-agente, imprimindo um estilo irônico ao enunciado que ameaça a face de autoridade do interlocutor e obriga-o a responder. Na concepção de Goffman (1970), os indivíduos, em processo de interação verbal, investem-se, cada um, de uma ***face***, isto

é, da construção de uma autoimagem constituída de certos valores sociais que se busca impor e preservar. De acordo com Silva (1999), “em uma conversação, é comum os interactantes cooperarem para a manutenção da face um do outro, havendo uma espécie de acordo tácito entre eles”. Quando, por qualquer razão, tal acordo é rompido, se estabelece a dinâmica de ***ameaça/preservação da face***.

Em sua réplica, portanto, na busca pela preservação da face, o professor procura resgatar sua voz de autoridade. Desqualifica a reação do aluno (*Eu mereço!*) e impõe-lhe uma sanção como forma de lembrá-lo de seu papel (*Estou tendo uma sensação ruim ao iniciar a correção dessa prova*), sugerindo uma consequência por aquela atitude o que, considerando a esfera escolar e seus protocolos, provavelmente seja a atribuição de uma nota ruim.

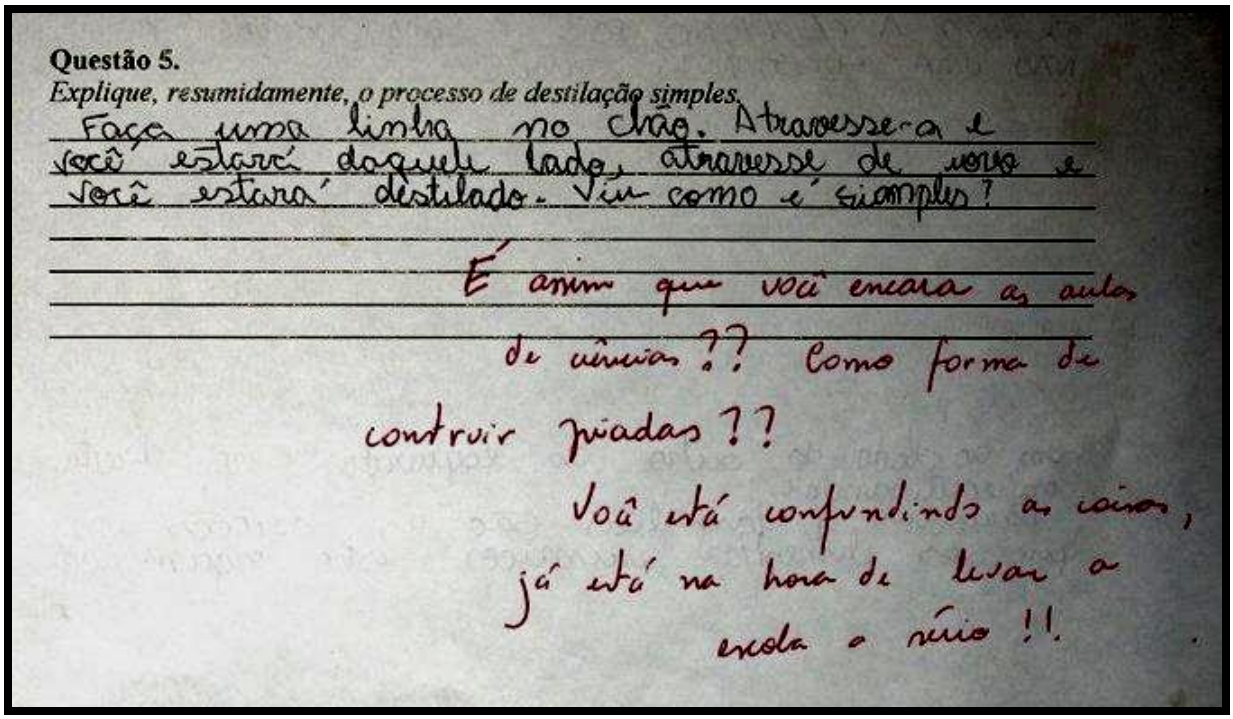
É interessante notar que o professor replica dialogicamente, participa do novo cenário discursivo criado por seu interlocutor, utilizando o mesmo jogo de ironia que o aluno fez com a palavra *sensações* que figura na pergunta proposta na prova. Ainda em relação à réplica do professor, cumpre observar como ele usa o seu discurso de autoridade para alterar a motivação do aluno em continuar rompendo com o estabelecido na esfera de comunicação em que se encontram.

> Enquanto a coerção (física ou simbólica) incide diretamente sobre as ações dos sujeitos, determinando-as ou proibindo-as (...), as ações linguísticas sobre o outro incidem sobre as motivações para agir. Como estas motivações podem ser de diferentes ordens e resultam de diferentes modos de como cada sujeito se põe diante do mundo, alterar tais motivações demanda construir, pelo discurso e para o interlocutor, novas motivações que alterem as anteriores ou que as reforcem, já que a adesão dos sujeitos a suas crenças e a suas representações de mundo é sempre de intensidade variável. (GERALDI, 1995, p.28)

Nos exemplos 2, 3, 4 e 5 a seguir, toda a análise feita até aqui – envolvendo a abertura para o diálogo, o estabelecimento do tema e do estilo, que inclui a situação

de interlocução, os papéis de seus atores na esfera de produção e apagamento da autoria – aplica-se integralmente. Também se aplica a ruptura que os alunos provocam com o previamente estabelecido ao darem suas respostas – refratando as forças ideológicas constituintes da esfera de produção dos enunciados –, bem como a réplica dos professores aparece revestida da tentativa de preservação da face. Assim, os comentários dos exemplos 2, 3 e 4 e 5 irão se limitar ao que considerei mais específico e que, de alguma forma, possam acrescentar algo além, complementando ou nuançando o que já foi dito.

Exemplo 2 – Prova de Ciências



Questão 5.
Explique, resumidamente, o processo de destilação simples.

Faça uma linha no chão. Atravesse-a e você estará daquele lado, atravesse de novo e você estará destilado. Viu como é simples?

É assim que você encara as aulas de ciências?? Como forma de controvir piadas??

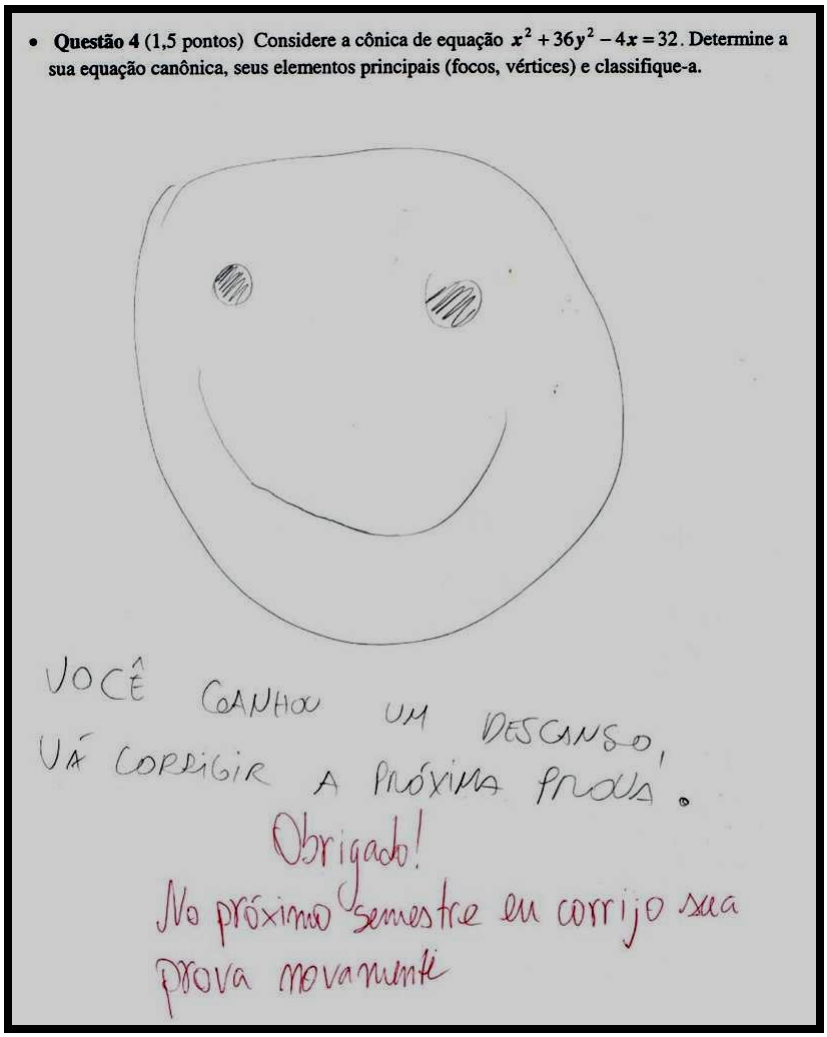
Você está confundindo as coisas, já está na hora de levar a escola a sério!!

Nesse exemplo, sobressai-se o tom jocoso da resposta dada pelo aluno, principalmente pela maneira como se utiliza do conhecimento das estruturas

linguísticas, explorando a homofonia entre a expressão *deste lado* e a palavra *destilado*, estabelecendo um diálogo com o seu interlocutor/professor por meio desse conhecimento partilhado (o linguístico) e a questão proposta na prova, que buscava medir o conhecimento do aluno sobre o *processo de destilação*.

Destaca-se, ainda, na réplica do professor, que ele compreendeu se tratar de uma piada (*É assim que você encara as aulas de ciências?? Como forma de construir* ***piadas****?*). Ao reagir, buscando preservar a face e alterar a motivação do aluno de continuar adotando atitude de refração, o professor apela discursivamente para as forças de coerção simbólica inerente à esfera de produção (*Você está confundindo as coisas. Já está na hora de* ***levar a escola a sério****).* Configura-se, de um lado, a seriedade e o poder do mestre. De outro lado, o gosto pela piada e a vulnerabilidade do aluno.

Exemplo 3 - Prova de Matemática 1



- **Questão 4** (1,5 pontos) Considere a cônica de equação $x^2 + 36y^2 - 4x = 32$. Determine a sua equação canônica, seus elementos principais (focos, vértices) e classifique-a.

VOCÊ GANHOU UM DESCANSO, VÁ CORRIGIR A PRÓXIMA PROVA.

Obrigado!
No próximo semestre eu corrijo sua prova novamente

Nesse exemplo, evidencia-se a maneira peculiar como o aluno promove a ruptura com o que era esperado na situação de interlocução dentro da esfera escolar, agenciando, dialogicamente, uma relação *intergêneros* para construir sua resposta, transpondo a forma do gênero *jogo de tabuleiro-trilha* de uma esfera para outra.

No jogo *trilha*, os competidores, por meio de pontos obtidos em dados, avançam seus peões nas *casas* dispostas no tabuleiro, tantas quantos forem os

pontos obtidos nos dados. À medida que vão parando nas casas, há mensagens que conferem ao jogador um *bônus* ou *ônus*, por exemplo, "*Você está com sorte! Avance duas casas"; "Você pisou em solo minado. Fique sem jogar"* ou *"Vá para o início do jogo"*, etc. Normalmente as expressões vêm acompanhadas de ícones, que expressam o benefício ou o prejuízo, muito parecidos com o desenho **(☺)**[6] que o aluno agrega à *"frase-bônus"*, escrita como resposta à questão, criando um jogo intersemiótico ao combinar *signo ícone* com *signo linguístico*: *"Você ganhou um descanso. Vá corrigir a próxima prova"*. Ao trazer a forma de um gênero que pertence a outra esfera, o aluno, em exercício pleno de autoria/agenciamento discursivo, confere-lhe nova função ao incorporá-lo ao gênero *prova* como resposta.

Ainda no exemplo, vale comentar o dialogismo também na maneira como o aluno, ao não apresentar a resposta esperada à questão, por não saber o conteúdo, cria um novo cenário discursivo, ao antecipar certa satisfação que o professor teria por ver a carga de seu trabalho diminuída (menos uma questão a corrigir) e concede-lhe o que ele, aluno, julga ser um bônus (*Você ganhou um descanso*). Embora esta antecipação seja falsa, pois a representação que o aluno faz do seu interlocutor, neste novo cenário discursivo, não condiz com as regras estabelecidas na esfera de interação em que ambos se encontram (*script*), serve, todavia, para reforçar, ou reafirmar, sua inscrição como sujeito-autor do discurso, sua potencialidade intelectual e discursiva que a formulação da questão não explora.

Outro ponto a destacar, neste sentido, é que, ao escrever sua frase, o aluno-autor remete o leitor-professor de volta à sequência inicial do texto **(☺),** fazendo-o

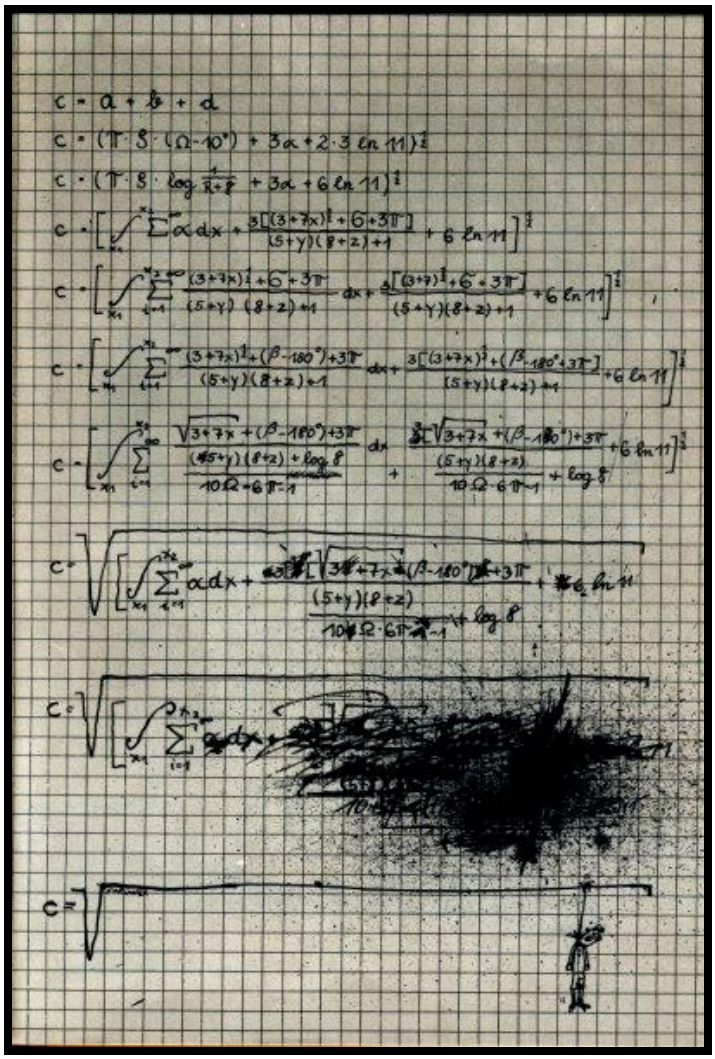
[6] O desenho feito pelo aluno é um *emoticon,*também muito utilizado em salas de bate-papo (chat), na internet, o que configura outra possibilidade de relação intergênero, além da que ele estabelece com o jogo de tabuleiro *trilha*.

percorrer mais uma vez o caminho. Ocorre, portanto, uma atividade de agenciamento do próprio discurso, em que o autor faz um retorno ao já dito e o aponta, pretendendo olhá-lo como um produto fora de si (exotopia), numa operação de autocitação do próprio discurso, como também acontece nos dois outros exemplos analisados anteriormente.

Essa operação de retorno ao próprio discurso, utilizando a autocitação para "iluminar" o sentido de **"você ganhou um descanso",** que "parecia remeter para um outro lugar discursivo, é um movimento típico de autoria" (Tfouni, 2002), ou de agência, como diria Bazerman (2006). Em resposta, o professor, ironicamente, agradece o pretenso bônus (*Obrigado!*) e também apela para as forças de coerção simbólica, procurando alterar a motivação do interlocutor, por meio da ameaça de uma possível reprovação no semestre que ele, professor, investido de sua autoridade, poderia determinar (*No próximo semestre corrijo sua prova*).

O próximo exemplo, também de uma prova de matemática, é significativo para ilustrar o recurso a outros sistemas semióticos na construção do dialogismo discursivo de refração das forças coercivas, na esfera escolar.

Exemplo 4 – Prova de matemática 2



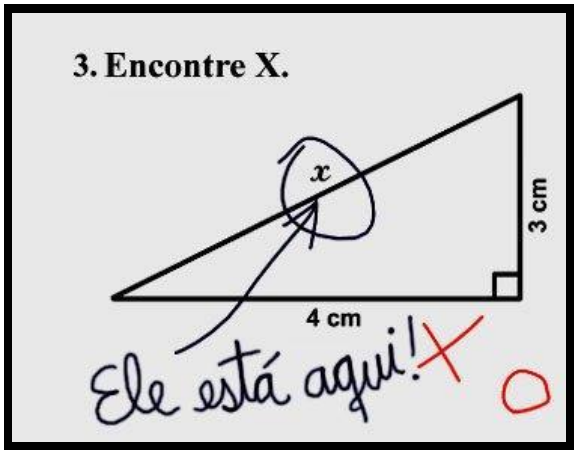
O aluno inicia a resposta, ao que parece, imbuído da intenção de solucionar o problema apresentado na prova, utilizando os signos ideográficos que constituem o universo semiológico/semiótico da linguagem matemática. Em certo ponto de seu percurso, porém, quando parece que seu raciocínio não dará conta de chegar à solução do problema, termina a questão de forma, no mínimo, inusitada.

Detendo-nos um pouco mais na análise da questão, no diálogo do conflito da esfera discursiva que envolve o sujeito, na penúltima passagem, por exemplo, é possível observar o borrão resultante, provavelmente, das tentativas do aluno, das inúmeras vezes que apagou o que havia escrito, na intenção de chegar à resposta certa, esperada pelo mestre. Esgotadas as possibilidades (ou, talvez, o tempo da aula) ele desiste e altera, metaforicamente, o plano discursivo inicial, transformando o ideograma matemático “raiz” no pictograma de um cadafalso, ingressando em outro universo semiótico em que se retrata com a “corda no pescoço”, fazendo alusão, certamente, à sanção que receberia (nota baixa) por não ter concluído o teste a bom termo.

Cumpre comentar que, além da atitude de refração às forças impostas pelo sistema, é bastante evidente, neste exemplo, a operação de autoria/agenciamento realizada pelo aluno, guiando o interlocutor a retornar ao que havia sido “dito” antes, ou seja, todo o esforço realizado por ele para solucionar o problema, utilizando a autocitação discursiva, com o intuito de “iluminar” o sentido do desenho da forca.

Exemplo 5 – Prova de Matemática 3

O último exemplo é a questão de outra prova de matemática, um modelo paradigmático, eu diria, da imposição de apagamento da autoria, pois a intenção aparece imediatamente explícita no enunciado. Vejamos:



Destaca-se, num primeiro momento, a maneira como a resposta dada pelo aluno cumpre exatamente o que comanda o item: *Encontre X;* **resposta**: *ele está aqui*. Em seguida, com a finalidade de validar o que escreveu como resposta, servindo-se de sua competência discursiva no uso da linguagem, em exercício de autoria, o aluno distancia-se exotopicamente do plano discursivo inicial e guia seu interlocutor para outro cenário discursivo que ele mesmo constrói, diferente, claro, daquele pretendido pelo professor no contexto de interlocução mediada pela prova, que seria o de aplicar a fórmula do Teorema de Pitágoras $(a^2 + b^2 = c^2)$ para encontrar o "x". Ao não explicitar, na elaboração do enunciado do item da prova, a maneira como o aluno deveria encontrar o "x", o professor cria as condições para que o jogo de ironia se estabeleça nesse novo cenário agenciado discursivamente pelo aluno. A resposta que o estudante agrega à questão – *está aqui* – ameaça, de maneira contundente, a *face* do professor, pois transfere para ele a responsabilidade pela resposta, já que as escolhas estilísticas feitas no momento da elaboração do item da prova é que teriam, no cenário discursivo que o aluno agencia, criado o efeito de resposta "verdadeira" ao que aluno escreve como solução do problema apresentado.

Não tenho como afirmar categoricamente, mas parece que o professor, no seu “silêncio”, pois não faz qualquer comentário, admite a crítica que se infere da resposta dada pelo aluno. Entretanto, isso não é suficiente para que perceba seu erro de elaboração e invalide a questão, optando por preservar sua autoridade, atribuindo nota “0 (zero)” à resposta. Não obstante, o aluno – por ter deixado subentendida tal crítica e não, pressuposta – cria discursivamente formas de se “defender da malevolência” (GRIZE, 1990) e, assim, poderá afirmar sempre que não teve qualquer intenção de criticar o professor e sua prova, mas de, apenas, responder ao que foi perguntado.

Nos poucos pontos observados nos cinco exemplos, vimos que a análise da prova evidencia alguns aspectos do tenso diálogo produzido na interação professor/aluno na esfera escolar, o que, indubitavelmente, faz dela um gênero mediador de agenciamento discursivo. Destaca-se, sobretudo, como maior ponto de tensão, a tendência ao apagamento dos alunos como sujeitos-autores-agentes do próprio discurso e a reação deles a isso. Em todas as respostas analisadas, é nítida a intenção de, dialogicamente, provocar uma refração às forças ideológicas determinantes dos papéis sociais na esfera de interação, exercendo agenciamento discursivo, por meio do gênero. Se tal intenção não houvesse, bastaria os alunos terem deixado as questões em branco.

Nesta vertente, em que se consideram certas coerções ideológicas próprias da esfera escolar como fatores determinantes da interação professor/aluno, com reflexos significativos nos processos de ensino e aprendizagem, creio ter chegado o momento de aprofundar, nesta pesquisa, primeiro, as formas de elaboração da *prova* para, depois, analisar, mais adiante, algumas situações de aplicação de provas no ensino

fundamental, análise esta focada nas respostas dadas pelos alunos e na maneira como os professores as corrigiram.

No próximo capítulo, começo, então, propondo reflexões sobre o gênero *prova*, especificamente*, provas de língua portuguesa*, por meio da análise de seus aspectos composicionais, temáticos e estilísticos. A intenção é não apenas caracterizar o gênero, mas também debruçar-me sobre o que emerge de sua arquitetura, no sentido de ampliar o entendimento da relação interlocutiva assimétrica que ela provoca, o apagamento da autoria/agenciamento e suas consequências para os processos de ensino/aprendizagem, mormente, neste aspecto, a maneira como a prova integra as práticas avaliativas, exclusiva ou predominantemente, como instrumento de medida.

CAPÍTULO III

PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA POSTA À PROVA

Figura 4. Sousa, M. *A Tribuna de Santos*, 29/05/2010. Caderno D-3.

3. Prova posta à prova: a arquitetura do gênero

Nos dois capítulos anteriores, propus duas formas de contextualização do gênero *prova*: uma de caráter pedagógico e outra de caráter linguístico-discursivo.

No contexto pedagógico, a avaliação, como prática sistematizada e formalmente organizada, realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais (VILLAS-BOAS, 1998). Podemos, então, tomar como pressuposto que a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou simplesmente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, que se traduz, consciente ou inconscientemente, em prática pedagógica.

Atualmente, as concepções pedagógicas ainda se apóiam no pensamento positivista de educação, derivando dele a sistematização de um ensino cuja ênfase está na organização sequencial e compartimentada de componentes/conteúdos curriculares, na aferição da eficiência dos métodos de ensino e do desempenho centrado exclusivamente no aluno. As formas de pensar e de conduzir a avaliação da aprendizagem, neste contexto escolar, têm como função verificar, examinar, medir e classificar. Ou seja, a avaliação, na prática, é concebida como a possibilidade de mensurar a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos, utilizando a prova como principal instrumento de medida, do quanto foi por eles absorvido e do quanto deixou de ser.

Do ponto de vista pedagógico, portanto, em contraposição a esta prática consagrada, um dos objetivos deste estudo, como anunciado no primeiro capítulo, é

buscar situar a avaliação no âmbito de uma prática mais formativa, em vez da prática predominantemente somativa/classificatória, o que poderia ocorrer colocando a prova a serviço das intenções pedagógicas, de caráter didático-metodológico, como mais um instrumento suscitador de boas oportunidades de aprendizagem da língua materna.

Com esta intenção, falar de avaliação e de como ela é praticada implica indagações acerca de nosso olhar sobre o aluno, sobre o que legitima um saber em detrimento de outro. Significa questionar como (e se) buscamos compreender de que maneira se opera a construção do conhecimento pelo aluno. Neste ponto, ultrapassamos o aspecto pedagógico, associando-o à questão linguística, se considerarmos a relevância dos modos de interação em sala de aula nos processos de ensino-aprendizagem, pois como em qualquer campo/esfera, a sala de aula é permeada por forças ideológicas/ de coerção, determinantes dos papéis sociais de professores e alunos, em contexto dialógico de interação, como expus anteriormente.

> [Os conceitos de esfera/campo] proporcionam uma compreensão mais ampla das produções ideológicas, que sofrem as coerções e adquirem um valor relativo no domínio em que são produzidas (literatura, ciência, religião, mídia, educação, etc.). A linguagem é o terreno comum sobre o qual se assentam todos os campos/esferas, adquire especificidades e é responsável pela identidade de cada um deles. (GRILLO, 2006,p.156)

Pelo viés dos estudos da linguagem nos processos de interação, creio ser possível compreender melhor certos fatores que envolvem o tenso diálogo entre professor/aluno na esfera que os envolve, por meio da prova. Como gênero do discurso integrante desse contexto interacional, a prova possui regularidades enunciativas próprias, vinculadas à forma composicional, ao estilo, ao tema, à cenografia discursiva, à interdiscursividade e intertextualidade. Estudá-las pode favorecer a compreensão, por parte de educadores e professores, da necessidade de

se rever o papel que tal gênero, tradicionalmente, tem desempenhado nas práticas avaliativas. O objetivo é conduzi-los a pensar formas de incorporação da prova como parte do projeto discursivo que envolve professores e alunos na situação de interlocução, e não, apenas, do projeto avaliativo, de forma que o aluno, ao realizar a tarefa, possa se colocar como sujeito da situação comunicativa/interlocutiva ou, em outras palavras, como sujeito do próprio discurso. Colocar-se como sujeito do próprio discurso em uma situação de interlocução é colocar-se na posição de **autor/agente**, como visto no capítulo anterior.

Por este caminho, podemos inferir que as provas – da forma como são tradicionalmente elaboradas, pelo fato de induzirem, como resposta certa, à reprodução *idêntica* e *mecânica* do discurso veiculado tanto pelo professor, quanto pelos textos dos manuais lidos e pelos exercícios realizados – impedem os alunos de criar o *novo*, na perspectiva de comprometer-se com a própria palavra e de articulá-la com a formação discursiva de que fazem parte (GERALDI,1995), quebrando a expectativa de quem formulou o instrumento de avaliação.

As questões que se colocam, portanto, são:

(1) De que maneira a prova, como gênero, pode integrar o processo interlocutivo/comunicativo dos alunos e professores, sendo vista como mais uma boa oportunidade de interação pela linguagem, reduzindo as assimetrias constitutivas do processo de interação em sala de aula?;

(2) Como a prova, enquanto instrumento de avaliação, pode medir efetivamente o aprendizado, incluindo a correção como ponto de partida para (re) orientar o trabalho docente, na perspectiva de uma avaliação formativa?;

(3) Como trazer novos significados para o gênero *prova* na esfera escolar*,* tanto no que se refere à sua função como instrumento de medida, quanto à de gênero discursivo estabilizador das relações entre professores e alunos, com vistas ao sucesso da aprendizagem?

Pensando nessas questões, que orientarão o desenvolvimento do trabalho doravante, apresentarei, a seguir, uma possibilidade de descrição da arquitetura do gênero *prova*, concentrando-me em dois exemplos paradigmáticos que, evidentemente, não esgotam as possibilidades temáticas, composicionais e estilísticas de elaboração do gênero. Trata-se, tão-somente, de um recorte metodológico e, por que não, didático, para que se estabeleça um parâmetro minimamente estável, uma abstração capaz de permitir a análise do que acontece *em processo*, a fim de que se possa alcançar um dos objetivos finais desta tese: ressignificar a prova de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, por meio de sua integração ao projeto discursivo de alunos e professores, em termos do ensino de leitura, produção textual e análise linguística.

3.1. Indicação do caminho metodológico de análise

Segue-se a proposta de um caminho metodológico de análise das possibilidades de se compreender a arquitetura do gênero *prova* que, como tal, não foge à característica de *forma de enunciado relativamente estável,* como nos ensina Bakhtin. A despeito da *instabilidade* inerente aos gêneros, a intenção é buscar compreender em que medida certas *regularidades enunciativas* próprias do gênero prova – vinculadas à forma composicional, ao estilo, ao tema, à cenografia discursiva, à interdiscursividade e intertextualidade – favorecem, ou não, a sua integração ao projeto discursivo de alunos e professores, em termos da avaliação das habilidades e competências de leitura, produção textual e análise linguística.

A guisa de ilustração do método, portanto, analisarei dois exemplos de elaboração de provas de língua portuguesa que possam estabelecer, de antemão, os paradigmas do que vou considerar prova *mecânico-reprodutiva* e prova *dialógico-interativa,* os quais serão utilizados como referência na análise do *corpus*, a ser apresentada no capítulo IV.

3.2. Exemplo de prova *mecânico-reprodutiva*

Nesta categoria, encontram-se os paradigmas de prova cuja forma de elaboração busca enquadrar o discurso dos alunos em uma determinada matriz, dentro da qual nada de novo se criaria nem diria, mas apenas se repetiria o já dito (GERALDI, 1995, p.135). Toda a concepção centra-se em um conjunto de conceitos

ou de fatos, normalmente memorizados ou treinados por meio de exercícios de fixação realizados durante as aulas, vinculados, portanto, à formação discursiva estabelecida pelo professor, em que o aluno teria tido pouca ou nenhuma participação. Segundo essa dinâmica, a ação linguística do aluno, para dar conta da tarefa de resolver a prova, ficaria restrita à mecânica reprodutiva de dar a resposta certa esperada pelo professor.

No universo específico das provas de Língua Portuguesa, a característica marcante da prova *mecânico-reprodutiva* é a formulação de questões centradas nos conceitos da gramática normativa – de caráter metalinguístico classificatório –, ou de produção de textos de forma descontextualizada, fora de um projeto discursivo amplo. Por essa análise, uma prova assim concebida impossibilitaria aos alunos recuperar sentidos por meio do diálogo entre a questão que se apresenta e a formação discursiva que agenciaram para se inscreverem como autores. Ao contrário, as provas desta natureza são reveladoras da assimetria constitutiva do processo de interação em sala de aula, como já expus no capítulo anterior, em que ao professor cabe o papel de *quem sabe* a resposta e tem autoridade para perguntar e ao aluno, o *de quem deve devolver o que aprendeu*, de modo mecânico, quase automático.

Analisarei, então, a *arquitetura genérica*[7] de uma prova *mecânico-reprodutiva* (Anexo 1), para aferir as características elencadas, cujo exemplo reproduzo a seguir:

[7] O adjetivo *genérico* está sendo tomado no sentido de “do gênero”.

Aluno:_____

Nº: _____ Série: _____ do Ensino _____

Disciplina: Português Professor(a): xxxxxxxxxxxxxxx Data:___/___/____

I – Leia o texto abaixo e responda:

O homem velho
(excerto)
Caetano Veloso

O homem velho deixa vida e morte para trás
Cabeça a prumo, segue rumo e nunca, nunca mais
O grande espelho que é o mundo ousaria refletir os seus sinais.

O homem velho é o rei dos animais
A solidão agora é sólida, uma pedra ao sol
As linhas do destino nas mãos a mão apagou
Ele já tem a alma saturada de poesia, *soul* e *rock'n'roll*
As coisas migram e ele serve de farol

(...)

1. Qual a função sintática do termo destacado em *"O homem velho deixa* ***vida e morte*** *para trás"*?
_____
_____

2. No segundo verso da primeira estrofe, qual o sujeito da forma verbal ***segue*** ?
_____
_____

3. Qual o sujeito da oração *"As linhas do destino nas mãos a mão apagou"* ? Classifique o predicado dessa oração.
_____
_____

4. Qual a função sintática do termo destacado em "*O homem velho é* ***o rei dos animais***"?
_____
_____

5. Qual a função sintática do termo destacado em "*ele já tem* ***a alma saturada de poesia, soul e rock'n'roll***"? Classifique o predicado dessa oração.
_____
_____

6. O poeta atribui ao homem velho características que o fazem ser "o rei dos animais". Comente que tipo de realeza é essa.
_____
_____

II - Identifique e classifique o sujeito e o predicado das orações a seguir, apontando os respectivos núcleos:

a) Havia pessoas interessantes naquela reunião.

b) Obedece-se aos mestres.

c) Achávamos essa ilusão maravilhosa.

d) Os exilados deixavam o país tristes.

e) Os pescadores estão preocupados com o tempo.

III - Analise a oração e responda ao que se pede:

1) O tribunal julgou a greve legal.

a) Classifique o sujeito e o predicado.

_____
_____
_____

b) Qual a função sintática de “a greve” ?

_____
_____
_____

c) Qual a função sintática de “legal” ?

_____
_____
_____

IV – Circule a letra correspondente à alternativa correta . (Cuidado: Não rasurar!!!)

1) I – Paulo está adoentado.
II – Paulo está no hospital.

a) O predicado é verbal em I e II.
b) O predicado é nominal em I e II
c) O predicado é verbo-nominal em I e II.
d) O predicado é verbal em I e nominal em II
e) O predicado é nominal em I e verbal em II.

2) A lua brilhou alegre no céu.

I – O verbo brilhar é intransitivo.
II – O verbo brilhar é transitivo direto.
III – O verbo brilhar é transitivo indireto.
IV – O predicado é nominal.
V – O predicado é verbal.
VI – O predicado é verbo-nominal.

a) Estão corretas I e VI.
b) Estão corretas I e V.
c) Estão corretas II e V.
d) Está correta apenas IV.
e) Estão corretas III e VI.

Boa prova!!

Trata-se de uma prova de Língua Portuguesa, elaborada para ser aplicada a alunos de 7ª série/8º ano de uma escola particular da cidade de Santos, localizada em bairro de classe média alta.

A prova é dividida em quatro partes. Na abertura, vem transcrito um excerto de uma canção de Caetano Veloso, *O homem velho*, cuja presença fica limitada ao papel de pretexto para uma série de perguntas que “pinçam” alguns versos da composição, a fim de propor análise sintática de certos termos destacados: classificação de sujeito e de predicado (questões 2 e 3); identificação de objeto direto (questões 1 e 5); de predicativo do sujeito (questão 4) e de predicativo do objeto (também na questão 5).

É importante observar a função adjuvante que o texto da canção desempenha no contexto da prova. Aliás, esta forma de tirar frases do texto para que os alunos efetuem uma análise gramatical costuma ser erroneamente confundida com “gramática aplicada ao texto” , quando, na verdade, não difere em nada da proposta de usar frases aleatórias para o mesmo tipo de exercício. Isso fica claro nesta proposta que estamos analisando, pois, se o aluno memorizou e foi treinado nos processos de identificação das funções sintáticas, sequer precisa ler o texto, já que a leitura dele em nada contribuiria para que o aluno, discursivamente, pudesse ativar conhecimentos prévios de seu repertório sociocultural e linguístico que lhe possibilitasse chegar à resposta certa das questões.

A única questão desta parte da prova que necessita do texto para ser respondida é a nº 6. Trata-se de uma questão de caráter abrangente e filosófico, que demandaria a exploração prévia sobre temas como “nascimento” “vida” e “morte”, apenas para começar. Além disso, o texto transcrito é apenas um fragmento que

omite versos importantes da composição, os quais seriam uma chave para se compreender o sentido de por que o *homem velho* é o *rei dos* animais. Vejamos: *A carne, a arte arde, a tarde cai/ No abismo das esquinas / A brisa leve trás o olor fugaz/ Do sexo das meninas/ Luz fria, seus cabelos têm tristeza de neon/ Belezas, dores e alegrias passam sem um som/ Eu vejo o homem velho rindo numa curva do caminho de Hebron.* Só o intertexto deste último verso, que foi omitido, redimensionaria qualquer sentido conferido a *rei dos animais* se obtido, apenas, a partir da leitura do excerto apresentado na questão. Diante disso, a pergunta torna-se tão despropositada no conjunto de toda a prova, que a tendência será o aluno responder qualquer coisa ou deixá-la em branco, já que certamente errar ou acertar não fará grande diferença no resultado final.

A prova segue enfocando os mesmos tópicos de análise dos termos da oração nas partes II, III e IV. Na II, verificam-se cinco frases soltas, em que se solicita seja identificado sujeito e predicado, apontando os respectivos núcleos, portanto nada muito diferente do que foi solicitado na parte I, em que se utilizou o texto como pretexto para o mesmo tipo de proposta, como já apontei. Outro caso em que o uso do texto equivale ao de frases soltas.

Na parte III, há uma questão mais “simples”, talvez, por se centrar na análise sintática de uma única frase desdobrada em três perguntas. O grau de dificuldade certamente está no fato de tratar-se de oração com predicado verbo-nominal, em que é preciso reconhecer o verbo e o predicativo do objeto, que são os núcleos deste tipo de predicado. Mais uma vez, torna-se possível retomar a tônica deste comentário: o uso de texto equiparado a de frases avulsas descontextualizadas.

Na parte IV, tampouco existe nada muito diferente em relação à abordagem dos conteúdos feita nas questões anteriores, exceto pelo fato de tratar-se de testes de múltipla escolha com certo grau de dificuldade, em que os alunos são solicitados a analisar mais de uma variável em cada alternativa para assinalar a resposta certa. Dois tipos de dificuldade, portanto: encontrar a resposta solicitada e, também, acertar a combinatória das alternativas de acordo com as indicações da questão.

Verifica-se, assim, na análise, que toda a estrutura temática, composicional e estilística da prova evoca o exercício mecânico de reprodução, pelos alunos, dos conceitos memorizados e dos exercícios treinados em aula. Podemos inferir que o exercício de elaboração da prova, pelo professor, também parece mecânico, na medida em que não se evidencia, no percurso de proposição das questões, um planejamento de execução criativo: todas as questões versam sobre um mesmo propósito temático (análise sintática de termos da oração), com o mesmo estilo de abordagem, desvinculadas de um projeto discursivo mais amplo, explorando frases soltas e descontextualizadas.

O resultado disso tudo é a impossibilidade de os alunos interagirem dialogicamente com o enunciado, já que a prova, da forma como foi elaborada pelo professor, não lhes possibilita constituírem-se como sujeitos da situação de interlocução, mas apenas os coloca na posição passiva de quem deve “reconhecer” e “reproduzir” os conteúdos escolares das aulas ministradas pelo professor.

Não estou, com isso, afirmando que não haja um diálogo diante do enunciado-prova aqui analisado, pois, do ponto de vista da concepção de linguagem com a qual estou trabalhando na pesquisa, isto seria um contrassenso. Ao afirmar que a maneira como a prova em análise foi elaborada impossibilita os alunos de interagirem

dialogicamente com o enunciado, estou problematizando o fato de que a arquitetura temática, composicional e estilística do gênero, neste exemplo, limita a atitude responsiva plena do aluno como sujeito-enunciador, já que a resposta esperada tem de estar vinculada ao universo estrito da formação discursiva constituída no conjunto de aulas dadas sobre o assunto “análise sintática”, ficando tacitamente estabelecido que qualquer atitude de resposta dos alunos, em diálogo com o universo de sua vivência sócio-cultural e linguística, fora deste contexto escolar, será invalidada. Seria, por assim dizer, um diálogo “dirigido” e “restritivo”.

Analisado o exemplo *mecânico-reprodutivo* em suas regularidades enunciativas como proposta restrita em termos de possibilidade de integração ao projeto discursivo dos alunos e professores, analisemos outra variedade de elaboração da prova de Língua Portuguesa, mais operatória, para verificar as possibilidades de abertura ao diálogo, que favoreça ao interlocutor-aluno tomar parte como agente da situação comunicativa/interlocutiva. Chamarei este exemplo de prova *dialógico-interativa.*

3.3. Exemplo de prova *dialógico-interativa*

Nesta categoria, analisar-se-á um exemplo de prova que tem se tornado bastante frequente no contexto escolar, sobretudo porque calcado nos modelos utilizados nas avaliações externas do Ministério da Educação-MEC[8], cuja forma de elaboração, *a priori*, tende a ser mais aberta ao diálogo com outras esferas discursivas do universo vivencial do aluno não no sentido de restringir-se a ele, mas de ampliá-lo.

A concepção do exemplo, pode-se dizer, centra-se no aspecto dialógico/ enunciativo da linguagem (BAKHTIN, 1992), que se apresenta como princípio de abordagem no ensino de Língua Portuguesa, algo, a propósito, defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O exemplo, que vamos analisar (Anexo 2), fez parte de um processo de avaliação institucional, do qual pude participar, realizado em novembro de 2006, em um Município do litoral norte do Estado de São Paulo, com o intuito de avaliar os conhecimentos/habilidades dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino nas disciplinas de Português e Matemática. A que ora analisaremos, é a prova de Português proposta para a 6ª série, atualmente, 7º ano.

Como o objetivo desta análise é oferecer um paradigma que se contraponha ao exemplo *mecânico-reprodutivo*, já analisado anteriormente, não creio que o fato de se tratar de uma prova institucional, portanto não vinculada ao trabalho oriundo de um contexto cotidiano específico de sala de aula, invalide a proposta. Acrescente-se a

---

[8] Refiro-me aos modelos calcados, por exemplo, na *Prova Brasil,* avaliação que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvida e realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de produzir informações sobre a qualidade de ensino oferecido por município e escola, individualmente . Sobre a metodologia de elaboração desta prova, tratarei com mais detalhe no capítulo IV.

isso o fato de que, em muitos contextos – sobretudo considerando minha experiência como professor no ensino fundamental – esta mesma metodologia tem sido empregada e, por vezes, recomendada, nas situações de elaboração de provas.

Eis o exemplo:

Leia o texto abaixo para responder às questões de 1 a 4

FISIOLOGIA

COMO CHEIRAMOS?

JADETE CALIXTO – SÃO PAULO, SP

Seu nariz é uma bela e poderosa ferramenta. Às vezes nem tão bela, mas o importante é que ele funcione. Mariposas machos, por exemplo, podem sentir o cheiro das fêmeas a 8 quilômetros de distância. Apesar do seu grande valor, cientistas sabiam pouco sobre ele até 1991, quando os pesquisadores Richard Axel e Linda Buck descobriram cerca de 1.000 genes receptores olfativos dentro do nariz humano. Além disso, descobriram também que cada um deles é especialista em um tipo de odor. O ar que você inspira viaja através desses receptores, que ficam sobre uma camada do nariz, no telhado da cavidade nasal. O odor presente no ar os estimula ou inibe. Cada cheiro envia um sinal que é captado e enviado por meio de nervos até o bulbo olfativo, que fica por baixo da parte frontal do seu cérebro. Os sinais são decodificados e dizem o que está cheirando.

Nós podemos reconhecer até 10 mil odores diferentes. No entanto, nenhuma pessoa sente o mesmo cheiro. Inúmeros fatores, incluindo genes, tipo de pele e forma de alimentação estão relacionados a como o cheiro cheira. Fatores como o tempo e a fome podem mudar um odor. O nariz que não está no seu melhor pode, com certeza, afetar nosso paladar. Portanto, cuidado com ele!

Fontes: Centro Americano de Otorrinolaringologia, Wikipedia

Fonte: (*Galileu*, n. 180. São Paulo, Ed.Globo, julho/2006,p.82)

1. O texto acima tem como objetivo principal:

   a) Informar sobre os cuidados necessários para manter a saúde do nariz.
   b) Divulgar resultados recentes de pesquisas sobre como os seres humanos percebem os cheiros.
   c) Comparar a capacidade de percepção dos cheiros dos seres humanos com a das mariposas machos.
   d) Dar orientações de como aumentar a capacidade de sentir os cheiros.

2. De acordo com o texto, o bulbo olfativo:

   a) fica por baixo da parte frontal do cérebro, recebe, por meio dos nervos, os sinais enviados pelo cheiro e os decodifica, dizendo-nos o que estamos cheirando.
   b) são os receptores, que ficam sobre uma camada do nariz, no telhado da cavidade nasal.
   c) são cerca de 1.000 genes receptores olfativos dentro do nariz humano.
   d) fica por baixo da parte frontal do cérebro e é responsável pela percepção dos cheiros e do paladar.

3. Sobre a maneira como percebemos os cheiros, o texto informa que:

   a) Todos os seres humanos são capazes de reconhecer até 10 mil odores diferentes e percebem os cheiros da mesma maneira.
   b) Todos os seres humanos são capazes de reconhecer até 10 mil odores diferentes, de uma mesma forma e nada interfere nesta capacidade.
   c) Todos os seres humanos são capazes de reconhecer até 10 mil odores diferentes e todo mundo cheira o mesmo cheiro.
   d) Todos os seres humanos são capazes de reconhecer até 10 mil odores diferentes e ninguém cheira o mesmo cheiro.

4. A partir da leitura do texto, podemos concluir que: se uma pessoa estiver gripada

   a) irá perceber os cheiros normalmente, pois quem “diz o que estamos cheirando” é o bulbo olfativo.
   b) Irá perceber os cheiros normalmente, pois a gripe não afetará os receptores olfativos.
   c) Afetará não só a sua capacidade de perceber os cheiros, mas também a capacidade de perceber o gosto dos alimentos.
   d) Afetará apenas a sua capacidade de perceber os cheiros.

Leia o poema abaixo para responder às questões 5 a 7

Cheiros de Flores

os cheiros de flores
confundem meu nariz
e boca
queria comer a
primavera
mastigar flor por flor
e ver se o verão nasceria em mim.

(Fernando Cereja. Disponível em **http://www.revista.agulha.nom.br/fc03.html.acesso**: 17/11/06)

5. Quantas estrofes e quantos versos há no poema?

a) uma estrofe e sete versos.
b) duas estrofes e oito versos.
c) sete estrofes e um verso.
d) oito estrofes e dois versos.

6. Na primeira estrofe, o poeta trabalha com a idéia de que:

a) Ele sente tanto o cheiro das flores, quanto o gosto delas.
b) Seu nariz não percebe os cheiros das flores, mas a boca sente o gosto.
c) Seu nariz percebe o cheiro das flores, mas a boca não sente o gosto.
d) Ele não sente o cheiro das flores e muito menos o gosto delas.

7. Na poesia, os poetas procuram expressar suas emoções, seus sentimentos, o estado da sua alma. No poema *Cheiros das flores*, o poeta Fernando Cereja utiliza as estações do ano para expressar como ele se sente. Pense na sequência das estações do ano e em suas características. Responda: Se ele deseja "comer a primavera" para ver se nele "nasce o verão", significa que dentro dele ainda é:

a) primavera
b) outono
c) verão
d) inverno

Leia os quadrinhos para responder às questões 8 e 9

(**SOUSA, Maurício. *Cebolinha*, n.242. São Paulo, Ed. Globo, agosto/2006, p.66)**

8. Para entendermos a piada dos quadrinhos precisamos saber que:

   a) Floquinho é um cachorro que não gosta de tomar banho.
   b) Cascão é um menino que não gosta de tomar banho.
   c) Cebolinha vive resfriado e, por isso, não sente bem o cheiro das coisas.
   d) Cebolinha vive fazendo planos para derrotar a Mônica.

9. Na verdade, quem precisava tomar banho era:

   a) O Floquinho mesmo, que cheira muito mal.
   b) Cebolinha, que não notou que o mau cheiro vinha dele mesmo.
   c) Cascão, pois o mau cheiro vinha dele e não, do Floquinho.
   d) Nenhum deles, pois o problema está no resfriado do Cebolinha.

Leia o texto e responda à questão:

Amigos Aromáticos

Desenvolvidos tanto para crianças como também para adultos, são feitos artesanalmente em tecido plush antialérgico, cada um levando horas de dedicação, com muito carinho e amor. São recheados somente com fibras siliconadas e ervas aromáticas importadas, sem essências ou óleos. Disponíveis em vários modelos, são bonitos, macios, leves e cheirosos, são ótimas companhias para divertidas brincadeiras ou para uma noite de sono aconchegante.

10. O adjetivo do título do anúncio destaca qual característica do brinquedo?

   a) a beleza.
   b) a maciez.
   c) o cheiro.
   d) a leveza.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Você já escreveu “Memórias”? Narrar memórias é uma habilidade que se aprende. Podemos escrever sobre nossas próprias memórias ou recolher memórias de outras pessoas e depois contá-las. Podemos reconstruir / recriar essas memórias, nossas ou de outros, sem precisar fazer uma transcrição exata da realidade. Quando narramos um acontecimento em um texto que estamos criando, o imaginário é que conta e não, a realidade. É assim que fazem os escritores.

Leia um trecho das memórias da escritora Ludmila Gama, a partir das lembranças dos cheiros de infância:

Os Cheiros e os Momentos

Por Ludmila Gama -

Sinto em mim o cheiro da lembrança, o cheiro da minha infância, o cheiro da linda esperança de crescer e ser alguém que possui marcantes lembranças. São cheiros que representam meus momentos.Cheiros de amor, felicidade, alegria.Cheiros de vida. Cheiro de pessoas que são importantes para mim.

Cada um tem seu cheiro. Cada um que representa a minha criação, minha evolução, minha formação como ser humano. Cheiro do pai, cheiro da mãe, cheiro da avó, cheiro da bisavó, interessantes e diversos cheiros.

Cada cheiro representa cada sensação. A sensação de estar limpa, a de estar suja, a sensação de prazer, a sensação de bem estar, a sensação de amar, a de ser conquistada e a de conquistar.

Os cheiros representam muito para mim, deixam o registro dos momentos em minha alma: cheiro da chuva a cair na terra, cheiro da água do mar, da cachoeira, cheiro de mato, de natureza, cheiro de ervas, cheiro que implica em beleza.

Cada momento um cheiro, e cada cheiro uma lembrança, e cada momento uma nova sensação para se guardar.

Escreva um texto em que você narre memórias de quando você era bem pequeno(a). Lembre-se de que elas podem ser reais ou inventadas, tristes ou engraçadas. Releia o texto de Ludmila Gama, para pegar o jeito de escrever *Memórias.* Bom trabalho e não se esqueça de colocar um título bem interessante!

A constituição da prova, ora analisada, tomou, como elemento fundador de sua concepção, o princípio dialógico-enunciativo da linguagem, que tem os gêneros como estruturadores das relações interlocutivas estabelecidas por meio da linguagem, conforme pautam as orientações curriculares vigentes para o ensino fundamental (PCN). Na metodologia de elaboração, foram propostos três eixos básicos: (i) agrupamento de gêneros por domínio discursivo; (ii) estabelecimento de descritores para as competências/habilidades a serem medidas; (iii) seleção de textos que, em um mesmo eixo temático, favoreçam o diálogo das questões entre si e com o universo sociocultural e linguístico dos alunos, de tal forma que chegar à resposta certa não dependa, apenas, de decodificação e de reconhecimento/reprodução de informações, mas do conhecimento e das possibilidades de produção de sentidos a partir das relações dialógico-enunciativas produzidas entre os alunos e os textos oferecidos para leitura.

A prova constitui-se de (i) 10 questões de múltipla escolha, com quatro alternativas, e (ii) proposta de produção de texto. Para chegar à estrutura da parte objetiva da prova, estabeleceu-se, primeiramente, uma matriz (Anexo 4) com a definição prévia dos gêneros e dos descritores das competências/habilidades a serem medidas em cada um:

Agrupamento dos gêneros por domínios discursivos	**Habilidade**	**Questão**
Gênero informativo (artigo de divulgação científica)	1 - Reconhecer o tema.	**1**
	2 - Localizar informação explícita e associar uma palavra ou expressão ao seu referente.	**2**
	3 - Localizar informação explícita.	**3**
	4 - Inferir uma informação implícita.	**4**
Gênero literário (poema)	1 - Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero.	**5**
	2 - Associar uma palavra ou expressão a seu referente e estabelecer relações intertextuais.	**6**
	3 - Inferir uma informação implícita.	**7**

Gênero narrativo ficcional, mesclando código verbal e visual (HQ/charge)	1 - Identificar e analisar a ordem sequencial dos procedimentos ou fatos e estabelecer relações intertextuais.	**8**
	2 - Inferir uma informação implícita e reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos gráficos.	**9**
Gênero publicitário (anúncio)	1 - Associar uma palavra a seu referente, reconhecendo a classe gramatical.	**10**

O eixo temático responsável por promover as relações dialógico-enunciativas pretendidas surgiu quando da seleção do primeiro gênero da categoria textual *artigo de divulgação científica*, intitulado *Como cheiramos?* O poema *Cheiro de flores;* a HQ com as personagens da *Turma da Mônica* e o gênero publicitário *Amigos Aromáticos*, embora de domínios discursivos distintos, dialogam tematicamente entre si, e em seu conjunto, integrando o gênero discursivo *prova*, definem a estrutura composicional, o estilo, o tema, a cenografia discursiva, a interdiscursividade e intertextualidade que favorecem sua integração ao projeto discursivo de alunos.

Também a proposta de produção textual apresentada (Anexo 3) vincula-se ao contexto discursivo criado para a prova.

No exercício, propõe-se aos alunos que elaborem um texto do gênero *Memórias*, por meio do oferecimento de um exemplo do gênero a ser produzido (memórias), cujo título é *Os cheiros e os Momentos*, de Ludmila Gama, em que a autora narra memórias de infância vinculadas às lembranças olfativas, criando-se o diálogo com o tema *cheiro*, organizador da prova de múltipla escolha. Penso que oferecer exemplos, nas situações de produção textual em contexto escolar, torna-se uma estratégia importante, pois, em diálogo com a autora, os alunos podem exercitar particularidades discursivas e textuais do gênero, transpondo para suas produções

estilo, tema e construção composicional, recuperando sentidos e, além disso, criando outros, em um fazer linguístico que pode ser histórico, social e culturalmente situado, a despeito de se tratar de uma situação de teste escolar. É evidente que a mesma estratégia, em sala de aula, demandaria do mestre o trabalho em torno do agenciamento e da autoria, o que se torna mais difícil numa situação de prova.

Nessa dinâmica imposta pelo exemplo de prova *dialógica-interativa*, em comparação ao exemplo *mecânico-reprodutivo*, a ação linguística do aluno, para dar conta da tarefa de resolver a prova, parece ampliar-se, pois o leva a deslocar-se da posição passiva de “reconhecimento” e “reprodução”, para uma ação de “conhecimento” e “produção” (GERALDI, 1995).

Todavia é importante ter-se a clareza de que a proposta de elaboração de prova apresentada, muito embora mais operatória, com mais possibilidades de abertura ao diálogo, não favorece ao interlocutor-aluno inscrever-se plenamente como sujeito agente da situação comunicativa/interlocutiva, ao menos por duas razões: **(a)** por oferecer alternativas de resposta em número limitado; **(b)** por partir da presunção de que existe um equilíbrio quantitativo e qualitativo de acesso dos sujeitos a informações e conhecimentos de ordem social/cultural, algo necessário para se chegar á resposta certa.

Só para ilustrar essa reflexão, tomemos uma das questões da prova, aquela que tem o gênero HQ (história em quadrinhos) como proposta:

(**SOUSA, Maurício. *Cebolinha*, n.242. São Paulo, Ed. Globo, agosto/2006, p.66)**

8. Para entendermos a piada dos quadrinhos precisamos saber que:

a) Floquinho é um cachorro que não gosta de tomar banho.
b) Cascão é um menino que não gosta de tomar banho.
c) Cebolinha vive resfriado e, por isso, não sente bem o cheiro das coisas.
d) Cebolinha vive fazendo planos para derrotar a Mônica.

Nota-se que o enunciado da questão abre-se para o diálogo com o universo sócio-cultural do interlocutor, que está diante desta questão e precisa dar a resposta adequada. Para chegar a ela, as capacidades cognitivas de decodificar os signos, verbais e não verbais, são insuficientes, pois os conhecimentos de que o aluno precisaria para chegar à resposta são de outra ordem. Embora os personagens da *Turma da Mônica* façam parte do repertório da maioria das crianças e dos jovens, responder corretamente à questão da prova depende, diretamente, das oportunidades que o aluno teve, na escola ou fora dela, de ter acesso aos gibis da *Turma da Mônica*, ou ao desenho veiculado pela TV e em outras mídias, e de saber as características de cada um, por exemplo. Sem isso, não haveria possibilidade de se estabelecer a interação dialogada que permita a construção dos sentidos do que se lê.

Diante desse quadro, emerge uma problemática que é de ordem política, econômica, cultural e ideológica, resultante da dinâmica social vinculada às possibilidades (ou impossibilidades) de diferentes classes sociais terem igual acesso a bens materiais e culturais, algo sobre o qual os indivíduos nem sempre conseguem exercer controle.

É óbvio que esta reflexão não invalida o propósito da questão formulada de avaliar as habilidades de leitura a que se propõe, explícitas na matriz de referência, nem tampouco invalida a concepção de prova que acabamos de analisar. Tal reflexão apenas induz-nos a pensar o quão complexo é o trabalho de ensinar leitura e escrita nas escolas, bem como o de elaborar instrumentos que deem conta de avaliar a dimensão da linguagem, na perspectiva dialógico-enunciativa aqui proposta, mesmo quando se elaboram provas na perspectiva deste modelo *dialógico-interativo*. Apesar de mais aberto às possibilidades de diálogo com o universo vivencial dos sujeitos, também apresenta limites que, ao fim e ao cabo, são reveladores da assimetria constitutiva do processo de interação na esfera escolar, decorrentes tanto do sistema escolar, quanto do sistema social que o envolve.

Estaríamos, então, em um “beco sem saída”? Estamos inexoravelmente impossibilitados de elaborar testes e provas que efetivamente meçam as capacidades intelectivas dos sujeitos que a eles se submetem? Embora eu esteja muito tentado a responder “sim” às duas questões, proponho resolver esse dilema deslocando o foco da questão para o âmbito da relação entre professores e alunos. Geraldi (1995) defende que

> [não se pretende] “abolir” a assimetria própria do discurso ensino-aprendizagem, mas *relativizar* as posições que têm sido aprofundadas pela escola, recuperando a ambos (professor e alunos) como sujeitos que se

> debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento. (p 159-160)

Retomando o que expus no capítulo II, a esfera escolar, como toda esfera de atividade humana, possui coerções ideológicas próprias, que determinam os processos da interação dos sujeitos que nela atuam, sempre marcados pelas diferenças de saberes entre professor e alunos, pelas notas e pelas ameaças de reprovação. Que outro elemento, no âmbito escolar, catalisa e traduz melhor essa dinâmica do que a prova?

Deslocando o dilema para o âmbito das interações entre professores e alunos, conforme propus, uma possibilidade de solução para a *prova* não estaria necessariamente na discussão, apenas, das alternativas de elaboração, mas, sobretudo, na busca de se relativizar o seu papel como elemento aglutinador das assimetrias constitutivas da esfera escolar. Isso implicaria, fundamentalmente, uma mudança de atitude, capaz de resgatar professores e alunos como sujeitos que compartilham experiências de aprendizagens, conforme propõe Geraldi (1995).

Ao deixar de figurar, no processo educativo, como elemento polarizador das atividades em sala de aula, passando a ser vista como um gênero do discurso integrante de um projeto discursivo mais amplo, a *prova* tornar-se-á mais uma boa oportunidade de ampliar as capacidades de uso da linguagem, o que modificará, também, a sua função como instrumento de medida da aprendizagem, já que deixará de ter um caráter apenas somativo/classificatório, incorporando outro caráter, mais processual e formativo. Assim, como gênero que integra o projeto discursivo de

professores e alunos, a *prova,* na relação interlocutiva, para além da sala de aula, poderá ser elemento favorecedor do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

> A abordagem social de gênero transforma-o em uma ação social, assim uma ferramenta de agência. O truque na sala de aula é tornar viva aquela agência para os alunos, para que eles percebam que a escrita é uma poderosa ferramenta para a formação e o desempenho de intenções em todas as esferas de atividades. (...) Tenho procurado meios para levar o ensino de gênero para além de um exercício de formas e a asserção mortal da tradição e autoridade para um exercício expressivo de ações significativas no momento, para que os alunos se tornem comprometidos com sua escrita e se esforcem para que seus textos possam se realizar ao máximo. (BAZERMAN, 2006, p.20)

Se tomarmos a prova por esta perspectiva de gênero como ferramenta de agência, dilui-se o poder de ameaça que geralmente a cerca nas circunstâncias em que o professor submete os alunos ao teste. Defendo, portanto, a tese de que **ressignificar a prova de Língua Portuguesa**, no ensino fundamental, **por meio de sua integração ao projeto discursivo de alunos e professores**, em termos do ensino de leitura, produção textual e análise linguística, pode ser uma resposta às indagações que apresentamos na abertura deste capítulo:

(1) Como gênero, ferramenta de agência, ao integrar o processo interlocutivo/comunicativo dos alunos e professores, a prova, tomada nesta concepção, pode relativizar as assimetrias constitutivas do processo de interação em sala de aula, criando as condições para que os alunos se desloquem da posição passiva de “reconhecimento” e “reprodução”, para uma ação de “conhecimento” e “produção”. Isso requer uma mudança de atitude da parte do professor que, ao colocar a si e a seus alunos como sujeitos da situação discursiva, deliberadamente se assume como parceiro mais experiente, impedindo que a assimetria entre os interlocutores, inevitável na

esfera escolar, transforme-se em autoritarismo, pois o que está em jogo são as contribuições que cada um pode oferecer para a produção de conhecimentos.

(2) Enquanto instrumento de avaliação, a prova poderá medir efetivamente o aprendizado se deixar de figurar, no processo educativo, como elemento polarizador das atividades em sala de aula. Embora o modelo *dialógico-interativo*, como vimos, possibilite maior operacionalização de conceitos do que o modelo *mecânico-reprodutivo*, qualquer forma que a prova adquira será sempre limitada, se pensarmos o contexto da situação comunicativa/interlocutiva de que ela sempre será parte integrante. A arquitetônica do gênero *prova*, portanto, é menos importante, definindo-se mais pela função que desempenha no processo interlocutivo que envolve os sujeitos do que propriamente pela forma que adquire no processo intencional/pedagógico de medir conhecimentos.

(3) A ressignificação da prova, como gênero discursivo estabilizador das relações entre os sujeitos e como instrumento de medida, depende mesmo da atitude do professor diante das respostas dadas pelos alunos, isto é, da forma como analisa/corrige as respostas. Do ponto de vista da *prova* como gênero, é preciso entender que as respostas são sentidos construídos, não emanam, portanto, do que dizem literalmente os enunciados, mas da interlocução que os alunos, no esforço de construção do sentido (responsividade), dialogicamente buscam estabelecer entre o texto-enunciado e seu universo vivencial. Do ponto de vista avaliativo, o professor precisa tomar as respostas como ponto de

partida para o planejamento/replanejamento das aulas, ao mesmo tempo em que busca nelas as informações para a avaliação do seu próprio trabalho, algo absolutamente imprescindível quando se tem um projeto de avaliação formativa e não apenas classificatória/somativa. Ainda neste ponto, os resultados dos testes podem auxiliar o trabalho do professor de: (a) coletar informações; (b) analisar essas informações identificando o que os alunos já desenvolveram e o que precisam desenvolver (diagnose); (c) tomar decisões de acordo com a diagnose e elaborar plano de ações didático-metodológicas com vistas à superação das dificuldades verificadas.

Como proposta de aplicação, apresento, no próximo capítulo, um estudo, em que se pretende confrontar as respostas de alunos submetidos tanto à resolução de prova *mecânico-reprodutiva*, quanto os submetidos à resolução de prova *dialógico-interativa*, no contexto cotidiano da sala de aula, na perspectiva de comprovar a tese que me proponho defender, fundamentando as questões aqui respondidas.

CAPÍTULO IV

ESTUDO APLICADO DO GÊNERO PROVA NA ESFERA ESCOLAR

Figura 5 - Sousa, M. *A Tribuna de Santos*, 22/05/2010, Caderno D-3.

4. O atual contexto educacional brasileiro

Antes de abordar o contexto específico da aplicação de provas na esfera escolar, convém apresentar as circunstâncias mais amplas, em que as mudanças nas formas de avaliar, de modo geral, e de elaborar e corrigir provas, de maneira específica, podem adquirir maior sentido, considerando-se o atual cenário educacional brasileiro.

Em relatório que trata da ampliação do ensino fundamental para nove anos (BRASIL, 2006), encontramos o seguinte texto em relação à avaliação:

> Quanto à avaliação da aprendizagem no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, faz-se necessário assumir como princípio que a escola deva assegurar aprendizagem de qualidade a todos; **assumir a avaliação como princípio processual, diagnóstico, participativo, formativo**, com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica; elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo de ensino-aprendizagem; **romper com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas; e romper, também, com o caráter meramente classificatório**. (BRASIL, 2006,p.10) [grifos meus]

Vale dizer que as ponderações feitas pelo texto são necessárias não apenas em função das crianças de seis anos (1º ano), mas em função do conjunto de crianças e jovens que frequentam a Educação Básica. Na atualidade, a questão da avaliação e de correção de fluxo, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), ganham destaque, pois o que se busca é uma ruptura com a lógica predominante da retenção como índice de qualidade de ensino.

Dados do MEC/INEP de 2006 [9] indicam uma taxa de reprovação na 1ª série do EF na rede pública de 17,7% e de 16,8% na segunda. O índice de distorção idade-série é de 28,6% e a idade mediana de conclusão do ensino fundamental é 16 anos, ou seja, permanência média de 25% além do tempo que seria necessário para a conclusão dessa etapa de escolarização (MEC-EDUDATABRASIL, 2007). Números alarmantes como esses, aliados aos baixos índices de desempenho acadêmico revelados pelo SAEB (Prova Brasil) nos últimos anos, corroboram a tese de que, de fato, reprovar alunos não melhora a qualidade de ensino.

O fraco desempenho da Educação Básica brasileira, revelado pelos números, conduziu o governo a conclamar a sociedade civil organizada a discutir formas de superar tal realidade, colocando a Educação no centro das discussões políticas, vista como estratégia de desenvolvimento econômico e inclusão social. Como resultado, surge o PDE – Plano de Desenvolvimento do Ensino, que levou à realização da I Conferência Nacional de Educação (CNE), no período de 16 a 19/10/2003. Firma-se, nesta Conferência, um pacto nacional, que culminou com a decisão do governo de transformar as metas estabelecidas na CNE em um Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação" (CTE), implementado pelo Decreto nº 6094, de 24 de Abril de 2007.

O Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação" (CTE) define-se, em seu texto, como "uma ação direta do Ministério da Educação em consonância com o movimento iniciado por um grupo de lideranças da sociedade civil, em sintonia com órgãos como MEC, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e a

[9] Estes são os dados mais recentes divulgados pelo INEP, no site http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/, acesso em 20/03/2009. Até o momento da finalização desta pesquisa, nenhuma outra atualização havia sido feita.

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)". Seu principal objetivo é:

> Assegurar as condições de acesso, permanência, conclusão e sucesso dos alunos de forma a não comprometer o presente e, irremediavelmente, o futuro das novas gerações e do desenvolvimento social e econômico do país. (BRASIL, 2007)

Em regime de colaboração com Municípios e Unidades Federadas, o CTE busca, também, a participação das famílias e da comunidade, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais.

O Decreto-Lei 6.094/2007 estabelece 28 diretrizes, as quais convergem para 5 metas principais a serem alcançadas até 2022 :

> 1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.
> 2) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.
> 3) todo aluno com aprendizado adequado à sua série.
> 4) todo aluno com ensino médio concluído até os 19 anos.
> 5) Investimento na educação ampliado e bem gerido.

A fim de se ter um indicador que pudesse servir de referência para medir e acompanhar os avanços em direção às metas estabelecidas, como elemento integrante do PNE, foi criado o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O IDEB é um indicador de qualidade inteligente, na medida em que seu número expressa os resultados de uma análise que combina o desempenho alcançado pelos alunos na Prova Brasil e a taxa média de aprovação, calculada a partir do tempo médio para a conclusão de cada etapa de ensino. Em outras palavras, é um índice que entende a qualidade educacional como resultado da combinação entre duas variáveis: desempenho acadêmico (baseado nos resultados da Prova

Brasil) e progressão de estudos (baseada nos dados do Senso Educacional), provocando ruptura com as crenças, ainda bastante prevalentes em nossos sistemas educacionais, de “reprovação” como sinônimo de qualidade de ensino ou, no outro extremo, “aprovação automática” como sinônimo de correção de fluxo.

4.1. Prova Brasil: Concepção, Princípios, Metodologia

A Prova Brasil, variável estatística de desempenho acadêmico que compõe uma das bases de cálculo do IDEB, é elaborada por meio de matrizes de referência, entendidas como “referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL, 2009,p.17). As matrizes são, portanto, a referência para a elaboração dos itens da Prova Brasil. “Item” é a denominação adotada para as questões que compõem a prova.

Na elaboração dos itens da Prova Brasil, busca-se uma associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento, definindo-se “competências”, na perspectiva de Perrenoud (1993), como sendo a

> (...) capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. [Já as] habilidades, referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do “saber fazer” e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. (BRASIL, 2009, p.18)

O texto segue ressaltando que as matrizes de referência utilizadas na elaboração da prova não englobam todo o currículo, sendo feito um recorte com base no que é possível aferir no tipo de instrumento de medida utilizado e que, ao mesmo

tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil, no caso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Ainda no mesmo documento, especificamente em relação à Prova de Língua Portuguesa, destaca-se que o ensino da disciplina

> Deve estar voltado para a função social da língua. Esta é requisito básico para que a pessoa ingresse no mundo letrado, para que possa construir seu processo de cidadania e, ainda, para que consiga se integrar à sociedade de forma ativa e mais autônoma possível. (...) Daí a importância de promover-se o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e, em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral. (*ibid.ibid*,p.19)

Na sequência, o documento passa, então, a definir *texto, gêneros do discurso, tipos textuais* e os *diferentes usos da língua* (p.19-21). Nota-se, portanto, o alinhamento da proposta de avaliação com a concepção dialógico-enunciativa da linguagem, explicitada nos capítulos anteriores deste estudo e que é um dos pilares teóricos sobre o qual se assenta a proposta da pesquisa.

Ora, desta breve contextualização dos propósitos do sistema educacional brasileiro, é possível inferir que as avaliações externas (SAEB/Prova Brasil) e a metodologia de análise de seus resultados (IDEB), vêm traçando e determinando as diretrizes curriculares na Educação Básica, o que também vem ocorrendo com a configuração do ENEM 2009[10], no Ensino Médio e, ainda, com a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES/ENADE[11]).

A despeito das críticas que possam ser feitas aos exames nacionais, é evidente e inevitável a necessidade de (re) adequação dos projetos e das práticas

---

[10] Em 2009,o ENEM, reconfigurado, torna possível a substituição dos exames vestibulares de acesso ao ensino superior em todo o território nacional, em várias instituições de ensino superior. Em outras, seus resultados são parcialmente considerados.

[11] Criado pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições e dos cursos e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

pedagógicas, bem como a criação de programas de formação continuada de professores no âmbito das Instituições de Ensino, de modo que todos possam rever as próprias concepções de ensino/aprendizagem e de avaliação dos alunos, para além dos modelos tradicionais que não favorecem a construção do conhecimento nem o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, algo inaceitável no atual contexto histórico, econômico, cultural e social.

Como justificativa, está o fato de a tendência pedagógica tradicional, cuja concepção de ensino enfatiza a transferência de conhecimentos, reforçar a dependência dos alunos e interferir no desenvolvimento da sua autonomia para aprender. Embora se observe a necessidade, em diferentes momentos de uma aula (independentemente da disciplina), de explicações, demonstrações e exposições de conteúdo, uma abordagem de ensino baseada **apenas** ou **principalmente** nessa técnica pode se tornar problemática, pois o professor desempenha sempre um papel mais ativo que os alunos. Ajudar “excessivamente” os alunos pode impedir a aprendizagem, pois o tempo e o espaço do professor na sala de aula tornam-se inversamente proporcionais ao tempo e ao espaço dos alunos.

A Escola, enquanto espaço onde se dá o ensino-aprendizagem, deve ver o aluno como um ser interativo em constante desenvolvimento e situado em uma realidade cultural, social e histórica. A proposta de uma prática pedagógica inovadora demanda uma reconstrução da noção de tempo e espaço escolar, de forma a privilegiar a interação e a relação dialógica professor-aluno na construção do conhecimento.

Devemos compreender que o conhecimento é construído desde o nascimento pela criança, por meio de uma interação ativa de suas estruturas mentais com o meio

social que, por ser cercado de um sistema de signos desenvolvidos socialmente pela humanidade no decorrer da evolução da espécie, permite a criação da Cultura, de natureza simbólica. Sob essa óptica, o desenvolvimento intelectual passa a ser compreendido como um processo, provocado pelos desafios impostos pelos meios físico e social que, por sua vez, impõem necessidades de novas aprendizagens, levando a novos patamares de desenvolvimento e, assim, sucessivamente. A aprendizagem, em resumo, precisa ser entendida como um processo complexo, de natureza antropológica, cultural, social, psicológica e biológica, que não depende de um conjunto de técnicas, de metodologias, de currículos formalizados ou do espaço institucional escolar para existir, embora deles não prescinda.

Neste contexto, constatamos que aprender adquire novos significados. Os Educadores precisam alcançar, primeiro, uma compreensão não escolar da aprendizagem para, então, pensar como conduzir o ensino-aprendizagem na escola. Aprender significa, sobretudo, interpretar a realidade, construí-la internamente e ativamente, no bojo de um amplo processo de reorganizações intelectuais e progressivas, em que ganha destaque a cooperação, o trabalho em equipe, sustentado pela teoria sociocultural proposta por Vygostsky e seus colaboradores, segundo a qual a aprendizagem ocorre a partir de interações significativas, através das quais os indivíduos coconstroem o seu conhecimento.

> Como sabemos, a partir das investigações sobre o processo da formação de conceitos, um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. (VYGOTSKY, 1991, p.71)

Nessa teoria, fundamentam-se os pressupostos da aprendizagem colaborativa: as interações são a chave para o desenvolvimento social, afetivo e, sobretudo, cognitivo:

> É necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo. Com o auxílio de outra pessoa, toda criança é capaz de fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento. (...) O que a criança é capaz de fazer, hoje, em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. (*ibid.ibid., p.* 89*)*

Na sala de aula, essa forma de encarar o ensino-aprendizagem exige que o professor seja um provocador de desequilíbrios, de situações problemáticas, de conflitos cognitivos. E que, complementarmente, seja capaz de encaminhar e orientar a continuidade do processo.

Posto assim, o contexto mais amplo que situa historicamente o momento de mudança na educação brasileira, impondo necessidades de transformação nas práticas pedagógicas de ensino de língua materna e avaliação – para as quais esta pesquisa intenta contribuir –, tratemos do contexto de aplicação e de constituição/análise do *corpus*.

4.2 Contexto do estudo aplicado

A princípio, a pesquisa seria desenvolvida por meio de um curso de formação para professores de língua materna, ministrado por mim, no Centro de Apoio Pedagógico e de Formação Continuada (CAPFC), vinculado à Secretaria de Educação do Município de Cubatão/SP, para cuja realização havia conseguido autorização especial. Nesse centro, afastado de minhas funções docentes, integrava o

quadro de formadores da equipe pedagógica multidisciplinar. No final do ano de 2008, havia feito uma primeira reunião com os inscritos para o curso/participantes da pesquisa e apresentado a proposta. Porém mudanças ocasionadas pelas eleições municipais impediram minha continuidade no trabalho e, consequentemente, a possibilidade de aplicar a pesquisa como planejado inicialmente.

De volta à sala de aula, tive, então, de reformular a proposta, que só foi possível iniciar em meados de março de 2009, depois de reassumir as classes na escola onde estou sediado. Por isso, o que passarei a relatar foi uma alternativa encontrada para a consecução dos objetivos da pesquisa, validação das hipóteses e formalização da tese.

A pesquisa foi realizada na Unidade Municipal de Ensino “Rui Barbosa”, no município de Cubatão/SP. A escola está localizada em um bairro de periferia denominado Ilha Caraguatá, cercado por extensos manguezais e inúmeros canais de vazão de maré que fazem limite com o município de São Vicente. É um bairro isolado, com crescimento desordenado, sem prévio planejamento, que vem avançando e ocupando boa parte das áreas de preservação ambiental. Já é possível observar alguns danos causados ao meio ambiente pela ausência de saneamento em áreas específicas e pela quantidade excessiva de lixo doméstico jogado em terrenos baldios, sob as palafitas nos mangues e junto aos canais de vazão da maré.

A comunidade dispõe de poucos equipamentos (uma quadra poliesportiva em construção) e atividades de lazer ou cultura. As poucas oportunidades são aquelas oferecidas pela escola, que anualmente organiza um calendário de eventos incluindo: campeonatos de esportes, feiras culturais, festa junina, festa do folclore e uma série

de outras atividades em que se abre a escola para a comunidade, além de cursos profissionalizantes como corte e costura, culinária e artesanato.

As famílias residentes são, em sua maioria, procedentes de outras cidades e estados brasileiros, principalmente da área metropolitana da Baixada Santista e da Região Norte / Nordeste do país. A renda familiar gira em torno de 1 a 2 salários mínimos, produto do trabalho em subempregos, em atividades da economia informal e de serviços temporários. O nível de escolaridade dos pais dos alunos é baixo, situado na faixa analfabetismo / ensino fundamental incompleto.

4.2.1 Metodologia de constituição do *corpus*

A primeira iniciativa de reformulação do projeto de aplicação foi encontrar, na escola, professores que, voluntariamente, aceitassem participar da pesquisa. A trajetória envolveu, primeiramente, o estabelecimento dos critérios de seleção do *corpus*, que se constituiu de amostras de dois universos: (i) professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos/ antes 5ª a 8ª séries) da escola onde foi realizada a pesquisa; (ii) provas elaboradas, aplicadas e corrigidas pelos professores que, do universo disponível, aceitaram participar da pesquisa, voluntariamente e cederam seus exemplos de prova, com a garantia de que seriam resguardadas as informações que pudessem revelar a fonte.

A análise dos documentos, para os fins desta pesquisa, centrar-se-á nas formas de elaboração e na maneira como foram respondidas pelos alunos e corrigidas pelos professores. Embora, em princípio, não seja intenção evidenciar qualquer julgamento sobre o trabalho docente e suas implicações na aferição da aprendizagem

dos alunos, isso será inevitável, pois a análise linguística das respostas dos alunos às questões propostas na prova e a maneira como os professores as corrigiram fazem emergir as diferentes concepções de educação e de ensino de língua subjacentes a suas práticas.

O universo de professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano/ antes 5ª a 8ª séries), na escola onde foi aplicada a pesquisa, excetuando o pesquisador, era composto por cinco professores. Estabeleceu-se, como amostra representativa desse universo, 50% dos professores. Três aceitaram, voluntariamente, participar da pesquisa: duas professoras e um professor, o que tornou a amostra adequada ao critério estabelecido.

A metodologia para a constituição do *corpus* documental da pesquisa foi delineada da seguinte maneira: os três professores participantes cederiam ao pesquisador um exemplo de prova, descreveriam a maneira como a elaboraram e, depois de aplicadas e corrigidas por eles, encaminhariam os exemplares ao pesquisador para que fosse feita a análise. O ano/série não seria relevante, pois o foco da análise era verificar como o gênero *prova* integra o processo interlocutivo/comunicativo de professores e alunos, em termos de como os testes foram elaborados, como os alunos construíram suas respostas e a forma como os professores as corrigiram, considerando certas ou erradas.

Por esse critério, seriam três turmas analisadas, com média de 30 alunos por sala, o que projetou, inicialmente, um *corpus* composto por aproximadamente 90 provas. A metodologia da pesquisa seguiu um percurso em 4 etapas:

(i) cessão, ao pesquisador, pelo professor, dos modelos de provas elaboradas e aplicadas em uma das classes em que leciona;

(ii) descrição, pelo professor, do processo de concepção/elaboração da prova no contexto do projeto da escola e de seu plano de aulas;

(iii) correção, pelo professor, das respostas dadas pelos alunos à prova elaborada e encaminhamento do material ao pesquisador para análise;

(iv) a partir da análise linguística das respostas dadas pelos alunos e da correção feita pelo professor, sistematização de reflexões em torno da forma como o gênero *prova* integrou o processo interlocutivo/comunicativo dos alunos, para validar, ou não, a hipótese principal da pesquisa de que a "prova escolar" é um gênero do discurso.

4.3 Análise do *corpus*

As provas, cuja elaboração e respostas dos alunos analisarei a seguir, são dos três professores que aceitaram participar da pesquisa, os quais identificarei pelas iniciais: CL , ER , RM

O professor CL aplicou sua prova em uma turma de 5ª série (5ª A), única turma em que leciona Português, totalizando 28 provas aplicadas. A professora ER também aplicou sua prova em 5ª série, mas em duas salas (5ª C e 5ª D), cedendo-me todos os exemplares para análise, totalizando 59 provas. A professora RM fez a aplicação em uma classe de 6ª série (6ª A), direcionando para análise 25 provas.

O *corpus* configurou um universo maior do que a expectativa inicial: 112 provas, entre as quais selecionei 10 (dez) de cada professor (em anexo), uma amostra probabilística de 30 (trinta) provas, adotando como procedimento de composição dessa amostra a seleção aleatória. Elas estão agrupadas nos Anexos 7, 9 e 11, identificadas com as iniciais do nome do professor, seguidas da letra **A** (**A**luno) e um

número sequencial em ordem crescente (1, 2, 3, ...): Exemplo: **CL-A1.** Considero a amostra representativa do universo, pois, em termos médios, corresponde ao número de alunos que comporia uma turma inteira.

Para melhor organizar a exposição, comentarei, primeiro, a prova do professor CL e, em seguida, a prova das professoras ER e RM analisando o provável percurso que cada um trilhou para elaborar as respectivas provas, bem como a maneira como corrigiram as respostas dadas pelos alunos. Detenho-me no exame de algumas delas.

4.3.1 Provas do Professor CL – análise da elaboração

A prova que CL elaborou, para ser aplicada aos alunos da turma 5ª "A", partiu dos seguintes objetivos, de acordo com o seu plano de aula (relatado):

- ler e interpretar textos;
- identificar e classificar em textos as classes gramaticais;
- reconhecer processos de formação de palavras;
- distinguir letra e fonema;
- reconhecer e classificar encontros consonantais.

Conteúdos

- letras e fonemas;
- encontros consonantais, dígrafos, encontros vocálicos, separação de sílabas;
- substantivos e classificação dos substantivos;
- formação de palavras – radicais greco-latinos.

Primeiramente, CL selecionou o texto "Trava-línguas são divertidos e melhoram a pronúncia" (Anexo 5), segundo ele, de uma fonte de internet. Como se pode

observar, o texto não indica a fonte e não se reconhece nele nenhuma marca do suporte ou do veículo onde foi (se foi) publicado, o que lhe confere certa inautenticidade do ponto de vista dos gêneros que integram a prática cotidiana de leitura e de escrita. Indagado sobre o critério de escolha, CL informou ter buscado um assunto que pudesse despertar o interesse dos alunos. Eis o texto, tal como foi apresentado aos alunos:

TRAVA-LÍNGUAS SÃO DIVERTIDOS E MELHORARAM A PRONÚNCIA

Sabe aquele comercial de TV em que o Luciano Huck aparece falando frases que parecem impossíveis de serem ditas? Aquilo se chama trava-língua e é um ótimo exercício para falar corretamente.

A fonoaudióloga e professora da Universidade São Camilo Luciana Bertachini afirma que é possível aprender a articular bem as palavras com brincadeiras. "A mãe pode estimular os filhos na pronúncia correta ao ajudar a criança a colocar um nome difícil numa boneca, por exemplo. Outra maneira é cantar músicas com palavras que tenham muitas consoantes", informa.

Essa dica impede, por exemplo, que você seja como o Cebolinha, personagem da Turma da Mônica que troca o "r" pelo "l", o que torna o jeito dele de falar "englaçado", porém errado.

E mesmo que alguns adultos achem um charme quando você troca uma letrinha por outra, saiba que esse erro pode lhe trazer problemas no futuro. Não seria no mínimo esquisito se seus pais falassem como alguém de cinco anos? Então, é bom corrigir eventuais falhas na pronúncia desde cedo.

Você se lembra de algum destes trava-línguas?

- O sabiá não sabia que o sábio sabia que o sabiá não sabia assobiar.

- O tempo perguntou pro tempo quanto tempo o tempo tem. O tempo respondeu pro tempo que o tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem.

- Três tigres tristes para três pratos de trigo. Três pratos de trigo para três tigres tristes.

- O doce perguntou pro doce qual é o doce mais doce que o doce de batata-doce. O doce respondeu pro doce que o doce mais doce que o doce de batata-doce é o doce de doce de batata-doce.

- Cinco bicas, cinco pipas, cinco bombas. Tira da boca da bica, bota na boca da bomba.

- A aranha arranha a rã. A rã arranha a aranha. Nem a aranha arranha a rã. Nem a rã arranha a aranha.

- A vaca malhada foi molhada por outra vaca molhada e malhada.

Em aula anterior à aplicação da prova, segundo seu relato, CL apresentou o texto aos alunos, fazendo a leitura oral e explorando o conhecimento dos alunos acerca de trava-línguas, motivando-os a recitar os que são apresentados no texto e outros de que eles tivessem conhecimento. Fez exploração, também oral, dos sentidos do texto e do vocabulário, dando destaque á palavra *fonoaudióloga*, composta por radicais gregos. Conversou com os alunos acerca dos problemas de pronúncia e alguns deles contaram casos que conheciam na família e nos seus círculos de amizade. Aproveitou, ainda, para verificar se os alunos reconheciam e classificavam corretamente alguns dos substantivos presentes no texto, fazendo uma revisão do assunto que havia sido trabalhado em aulas anteriores. A partir daí, formulou a prova (Anexo 6), tendo como base o texto explorado, e aplicou-a na aula seguinte.

Segundo o professor, na elaboração da prova em pauta, propôs questões de múltipla escolha e questões abertas. A prova, de acordo com sua explicação, foi dividida em duas partes: (I) – Interpretação de texto e exploração do vocabulário; (II) Gramática; em que procurou avaliar em (a) e (b) o conceito de *substantivo* e sua *classificação* e, em (c), o conceito fonológico de *dígrafo*. Ei-la:

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO
UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO "RUI BARBOSA"

Avaliação de Língua Portuguesa *Abril – 2009*

Aluno:_____ nº ____ 5ª A

Leia o texto sobre trava-línguas e depois responda as questões abaixo.

1) Marque a única alternativa correta.

a) Luciana Bertachini é uma fonoaudióloga. O que significa "*fonoaudiólogo*"?
( ) É o especialista que trata problemas relacionados à mente.
( ) É o especialista que estuda e trata os problemas de fala e audição.
( ) É aquele que ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, ou uma disciplina.
( ) É o profissional encarregado de ler textos, de irradiar ou apresentar programas ao microfone ou estações de rádio. *(1 ponto)*

b) Um trava-língua é uma sequência de palavras....
( )... com significados fáceis.
( )... com significados difíceis.
( )... com sons parecidos.
( )... com sons diferentes. *(1 ponto)*

c) Quem pode ajudar a criança a melhorar a pronúncia, segundo as orientações da fonoaudióloga?

_____ _____ *(1 ponto)*

d) Qual é a pessoa citada no texto, apesar de ser muito conhecida por nós, não é real?

_____ *(1 ponto)*

02- Gramática

a) Escreva duas classificações para o substantivo "*trava-língua*".

É um substantivo _____ e _____ *(2 pontos)*

b) A palavra "*brincadeira*" é um substantivo: *(escolha a alternativa totalmente correta)*

( ) comum, simples, abstrato e derivado
( ) comum, composto, abstrato e derivado
( ) comum, simples, concreto e derivado
( ) próprio, simples, abstrato e primitivo *(2pontos)*

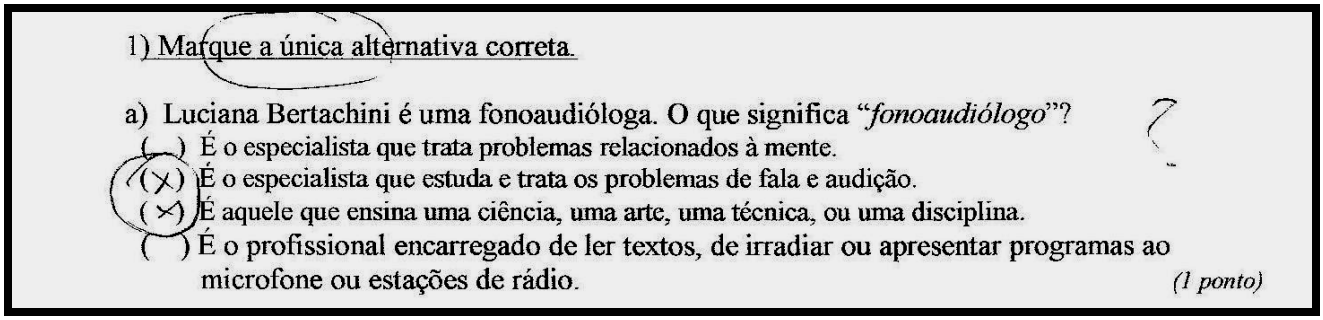
c) Tire do texto quatro palavras que têm dígrafos.

_____, _____, _____, _____ *(2 pontos)*

Em uma visão geral da proposta de prova de CL, constata-se que a estrutura composicional da prova evoca o exercício mecânico de reprodução, pelos alunos, dos conceitos memorizados e dos exercícios treinados em aula. Mesmo as questões abertas, na acepção do professor, na verdade não o são, pois só há espaço (literalmente até) para a palavra ou expressão retirada do texto (*vide* Parte I – c; d). Não há, ou há pouca possibilidade de os alunos se estabelecerem como sujeitos da situação de interlocução por meio do enunciado das questões, já que o único diálogo possível fica restrito ao “reconhecimento” e “reprodução” das informações contidas no texto e dos conteúdos treinados nas aulas ministradas pelo professor. Há, entretanto, um paradoxo interessante entre a aula “dialogada” que CL promoveu antes da prova, utilizando o texto base, e a maneira restrita, fechada como ele elaborou as questões. É uma prova, portanto, que se enquadra no exemplo de prova *mecânico-reprodutiva,* que categorizei no capítulo anterior.

4.3.2 Provas do Professor CL – Análise da correção das respostas

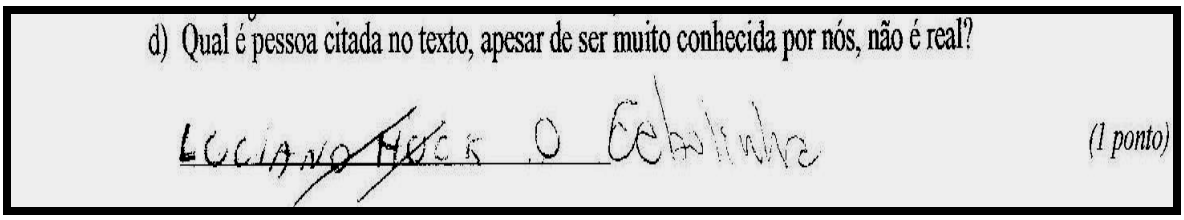
Paradoxal também, em relação a maneira dialogada como conduziu a exploração do texto antes da prova, foi a maneira como CL definiu o critério de correção, de forma bastante restrita e fechada, tal qual a elaboração das questões. Para ilustrar, faremos a análise de algumas respostas dos alunos e a maneira como o professor as corrigiu, iniciando com a resposta da prova do aluno CL- A1 (Anexo) à questão 1 da prova :


1) Marque a única alternativa correta.

a) Luciana Bertachini é uma fonoaudióloga. O que significa "*fonoaudiólogo*"?
( ) É o especialista que trata problemas relacionados à mente.
(X) É o especialista que estuda e trata os problemas de fala e audição.
(X) É aquele que ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, ou uma disciplina.
( ) É o profissional encarregado de ler textos, de irradiar ou apresentar programas ao microfone ou estações de rádio. *(1 ponto)*

Embora a consigna da questão instrua marcar a **única** alternativa correta para o significado da palavra *fonoaudiólogo*, o aluno assinala duas: a resposta esperada (*especialista que estuda e trata os problemas da fala e audição*) e outra que, mais do que a primeira, é uma inferência correta que o aluno-leitor estabelece, provavelmente, do contexto da discussão do texto com o professor na aula anterior, ou, ainda, do contexto do próprio texto, em que a fonoaudióloga prescreve uma série de *técnicas* que ajudam a corrigir os desvios de pronúncia. A rigor, claro, o aluno não deu a resposta *"certa",* no sentido de resposta "prevista pelo professor". No entanto, não poderia, neste caso, a proposta do aluno levar o mestre a rever a correção das demais provas? Ou a rediscutir a questão com a classe? A rever o modo como costuma propor questões?

Sigamos, ainda, com a análise e vejamos outra resposta, a que o aluno CL-A3 apresenta para a questão (d), ainda na Parte I da prova em análise:


d) Qual é pessoa citada no texto, apesar de ser muito conhecida por nós, não é real?

Luciano Huck o Celebridade *(1 ponto)*

A formulação dessa questão, por si só, já é problemática, por duas razões: a primeira, pelas possibilidades de interpretação sobre o que seja “real”. Considerando que a resposta esperada pelo professor era *Cebolinha* (cf.correção feita por ele ao lado da resposta do aluno), certamente o conceito de “real” com que trabalha o professor CL deve estar relacionado à oposição entre ficção e não-ficção, muito embora, mesmo nesta acepção, tendo em conta os processos da semântica e da sintaxe discursivas, a problemática permaneça. Em segundo lugar, pela escolha *léxico-estilística* da palavra *pessoa* na redação da pergunta, em vez do termo *personagem*. Certamente a presença dessa palavra induziu o aluno a excluir da resposta os personagens das histórias em quadrinhos, restando a fonoaudióloga *Luciana Bertachini* e o apresentador de programas de TV *Luciano Huck*. Presumindo que a fonoaudióloga não é “muito conhecida por nós”, sobrou o apresentador, cujo nome o aluno agrega à resposta que não foi aceita pelo professor. Pelo que se observa na amostra de provas do professor CL, este se constitui um erro sistemático para boa parte dos alunos que realizaram o teste. Caberiam aqui, também, os mesmos questionamentos feitos há pouco. As respostas dos alunos não poderiam ensinar algo ao professor? Um “erro” repetido sistematicamente apontaria que tipo de equívoco: do aprendiz ou do mestre? Vejamos outra resposta à mesma questão.

CL A-5:

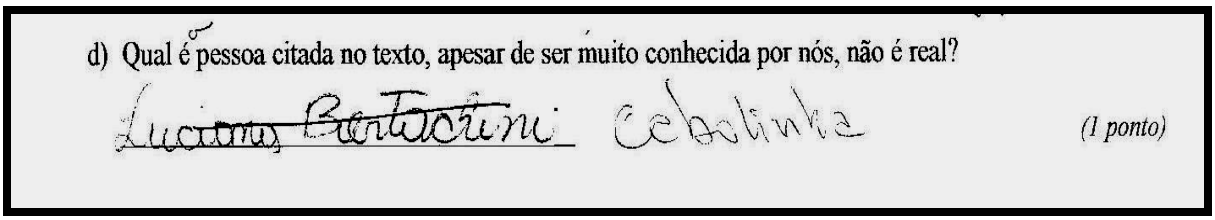
d) Qual é pessoa citada no texto, apesar de ser muito conhecida por nós, não é real?

Luciano Huck Cebolinha (1 ponto)

CL A-5, inicialmente, responde “Luciano Huck”. Depois, reanalisa o que escreveu, e percebe que, embora Huck seja “muito conhecido por nós”, ele “é real”. Ou seja, percebe que sua resposta atende apenas a uma parte da pergunta, mas não a parte “mais importante”, aquilo que o professor quer saber, pois a ênfase da pergunta está no que “não é real”. Em busca da solução do conflito, guiado pelo “não real”, descarta todas as outras possibilidades, inclusive “Cebolinha” (resposta esperada), e responde “Camilo”, parte do nome da “Universidade São Camilo”, onde a fonoaudióloga atua como professora. Não há como precisar como se deu o processamento cognitivo do texto em CL A-5, mas há grande possibilidade de a resposta ter decorrido de uma dedução lógica, oriunda do diálogo entre o texto e seu universo vivencial, em que um nome próprio de pessoa figurando como nome de um estabelecimento possa representar alguém que “não é real” por não ser uma “pessoa física”.

Analisemos mais uma situação, relacionada à mesma questão problemática:

C.L. A-10

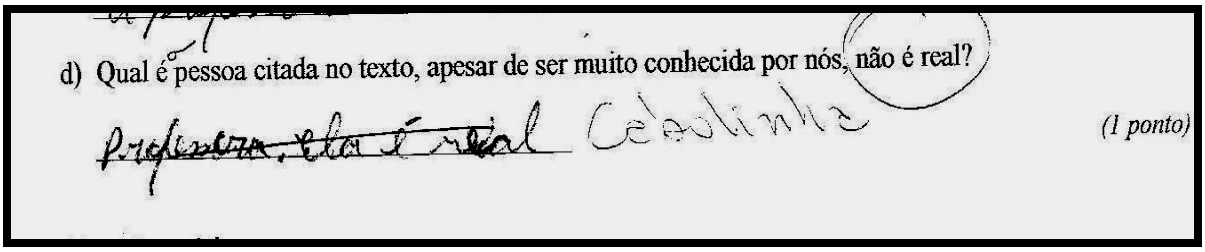

d) Qual é pessoa citada no texto, apesar de ser muito conhecida por nós, não é real?

~~Luciano Bertacini~~ Cebolinha (1 ponto)

Buscando resolver o conflito, A-10 parece optar, em sua resposta, por considerar **“não real”** como sinônimo de “**desconhecido”** ou “**pouco famoso**”. Descarta, então, Luciano Huck e Cebolinha, muito “reais” em seu contexto, e

responde “Luciana Bertachini”, alguém que **não conhece** e, por esse raciocínio, “**não é real**”.

Vale comentar, ainda nesta questão, a resposta de outro aluno, CL A-4, que parece, a princípio, uma resposta ilógica e absurda:


d) Qual é pessoa citada no texto, apesar de ser muito conhecida por nós, não é real?

~~Professora, ela é real~~ Celsolinha

(1 ponto)

Debrucei-me um longo tempo sobre essa resposta, tentando compreender que tipo de dialogismo se estabeleceu nessa situação, no momento de A-4 buscar a resposta no texto. Fiquei pensando naquilo que o teria conduzido a operar cognitivamente com o sentido de “real”, em vez de “não real” (ênfase da pergunta). Conhecendo o contexto sócio-cultural desses alunos, pois leciono há dez anos na escola onde foi aplicada a pesquisa, ocorreu-me que grande parte deles é de origem nordestina ou filhos de pais migrantes dessa região. A variedade linguística de que se servem, na comunicação cotidiana, é toda marcada pela prosódia, pela sintaxe e pelo léxico típicos dos falantes dessa parte do país. Um dos traços sintáticos marcantes do falar nordestino, contrariamente ao falar de outras regiões do Brasil, é colocar o advérbio de negação “não” após o verbo, gerando expressões típicas, tais como: “é não”, “vou não” “conheço não”. Se retomarmos a pergunta formulada pelo professor na questão que estamos analisando, é muito provável que, ao ler a pergunta, em

diálogo com o seu universo sociolinguístico, A-4 tenha feito a seguinte inflexão (em destaque) no momento da leitura:

> "Qual é (a) pessoa citada no texto, apesar de **SER MUITO CONHECIDA** por nós **NÃO, é real**?

Fortemente influenciado por seu dialeto, A-4 desloca a pausa marcada pela vírgula, o que o faz buscar no texto alguém que é "**conhecido não**" e " **real**", levando-o a responder: "professora *(Luciana Bertachini*), ela é real".

Corrêa (2001) explica-nos este tipo de dialogia, ao tratar do fenômeno da heterogeneidade constitutiva da escrita, afirmando ser a escrita um modo de enunciação, identificando-se, assim, à fala. Segundo o autor, no processo da escrita, "o escrevente oscila entre a representação dos sons que produz em sua variedade linguística falada e a convenção ortográfica que a escola ensina (p.150)", o que vincularia a escrita às representações que o escrevente faz de sua gênese e do código escrito institucionalizado, além da dialogia que estabelece com o já escrito/falado.

Destaca-se ainda, nesta situação da resposta de A-4, que a codificação/decodificação do escrito envolve o conhecimento de outros sistemas de escrita, que não apenas o alfabético. Acentos, diacríticos, marcas, pontuação constituem sistemas de escritas com valores próprios. "Esses elementos não fazem parte do alfabeto, mas do sistema de escrita que temos. São usados para definir melhor aspectos fonéticos, sintáticos ou semânticos de palavras, frases ou textos" (CAGLIARI, 2009, p.93). Talvez o pouco domínio de A-4 sobre esse sistema paralelo de escrita, fez com que, na relação dialógica estabelecida com o texto, a variedade

linguística de que se utiliza sobrepujasse os aspectos da convenção ortográfica, resultando na mudança semântica da pergunta e a consequente resposta “errada”.

O que podemos concluir da análise dessa primeira série de exemplos, do ponto de vista da interlocução, é a inevitabilidade da busca, pelos alunos, do diálogo do texto e das questões apresentadas na prova com o contexto de suas vivências, que inclui a variedade linguística de que se servem. A inevitabilidade do diálogo explica-se pelo fato de que **todo enunciado**, como nos ensina Bakhtin, resulta do processo social de interação verbal, realizada por meio da *enunciação* ou *enunciações*. Por ser dialogicamente marcado, compreendê-lo, pois, implica transferir seus elementos significativos isoláveis para um outro contexto, ativo e responsivo.

Ressignificar a *prova* como enunciado, na acepção bakhtiniana, pode transformar não só a maneira de o professor olhar e avaliar as respostas dos alunos, mas também de elaborar as questões, buscando conferir maior cuidado e planejamento à tarefa. A correção, particularmente, não se resume, ou não se resumiria, apenas à busca quantitativa do certo e do errado, como se pode perceber, mas das informações qualitativas que auxiliem o professor no trabalho de ampliar as competências discursivas/textuais dos alunos, dando outro sentido, portanto, ao ofício nem sempre fácil de elaborar, aplicar e corrigir provas, além de revisá-las, depois, em classe.

Sobre este aspecto, vale, ainda, analisar a maneira como o aluno CL A-5 respondeu a todas as questões de múltipla escolha da Parte I (itens a e b) e Parte II (item b) da prova:

1) Marque a única alternativa correta.

a) Luciana Bertachini é uma fonoaudióloga. O que significa "*fonoaudiólogo*"?
(V) É o especialista que trata problemas relacionados à mente.
(V) É o especialista que estuda e trata os problemas de fala e audição.
(F) É aquele que ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, ou uma disciplina.
(V) É o profissional encarregado de ler textos, de irradiar ou apresentar programas ao microfone ou estações de rádio. *(1 ponto)*

b) Um trava-língua é uma sequência de palavras....
(V) ... com significados fáceis.
(V) ... com significados difíceis.
(V) ... com sons parecidos.
(F) ... com sons diferentes. *(1 ponto)*

b) A palavra "*brincadeira*" é um substantivo: *(escolha a alternativa totalmente correta)*

(V) comum, simples, abstrato e derivado
(F) comum, composto, abstrato e derivado
(F) comum, simples, concreto e derivado
(V) próprio, simples, abstrato e primitivo *(2pontos)*

Pela maneira sistemática como o aluno preenche as lacunas dos parênteses – com "V" ou "F" em todas as questões da prova que apresentam alternativas, julgando tratar-se de questões para indicar "Verdadeiro" ou "Falso", quando não era esta a proposta – evidencia-se um conhecimento parcial das possibilidades de organização (composicional e estilística) do gênero *prova* na esfera escolar, revelador da coerção linguística imposta pelo gênero nesta esfera, que faz o aluno desenvolver hábitos de linguagem restritos e pouco funcionais. Isso pode ser revelador, também, do pouco contato com as práticas sociais de leitura e de escrita deste sujeito, incluindo as práticas escolares de que participou. Durante o processo de análise das respostas dos alunos, este caso chamou-me particularmente a atenção não só pela maneira como o aluno respondeu às questões comentadas, mas também pela maneira como respondeu a prova toda. Em conversa com o professor C.L., este me relatou que A5 tinha muitas dificuldades, mudara-se havia pouco tempo para Cubatão, provindo de uma pequena cidade do nordeste brasileiro. No segundo semestre de 2009, A5

desistiu de estudar e, até onde foi possível saber, retornou para a cidade de onde veio.

Esta análise especificamente, assim como as outras, impõe-nos a urgência de reorientar e ressignificar o trabalho de ensinar língua materna em função das necessidades de leitura e de escrita dos alunos, concebendo-as como mais vinculadas aos projetos discursivos que envolvem professor e alunos na sala de aula, incluindo a prova.

4.3.3 Prova da Professora ER – Análise da elaboração

No contexto de elaboração de sua prova (Anexo 8) , a professora ER disse-me que o objetivo era avaliar leitura e compreensão de texto e que o conteúdo era o mesmo. Não me mostrou seu plano nem descreveu o contexto em que se deu a elaboração e aplicação da prova. Eis o exemplo:

U.M.E.RUI BARBOSA - 5ª SÉRIE

Professora E R

AS MUITAS MÃES DE ARIEL

Ariel morde o lápis e continua matutando. Poxa, quem é que disse que mãe tem que ser sempre chata? Claro, só depende da hora e do jeito de se chegar e contar a nota. Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada. Claro que era meio chato ela não ligar. Afinal, prova é um negócio que esquenta a cabeça e depois a mãe nem perceber que a gente fez prova é de amargar. Mas assim, pelo menos, a festa ficava garantida. E Ariel já vê a sala cheia de balões, o bolo com velinhas no centro da mesa, as balas de coco que a tia fez. Está contente, mas não de todo. Mãe que não liga pra prova é como empate do time da gente: sempre é melhor do que perder, mas não é tão bom como ganhar!

Ariel estava sentindo quase gostoso. D. Maria Luísa falando, o resto da classe em silêncio e ele dessintonizado, pensando pra dentro. Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos? E quando ele confessar que só estudou um pouquinho porque tinha combinado um racha com o Manoel e não podia dar pra trás, ela diria: não fica triste não, na sua idade eu também tirei muita nota baixa. Da próxima vez você se sai melhor. E Ariel acha engraçada a idéia que lhe vem à cabeça: quanta mãe cabe dentro de uma mãe só!

Na volta da escola, Ariel desce no ponto um pouco depois de a mãe ter descido.

- Ei, não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando. É a outra mãe, a quarta mãe, pensa Ariel quando ela propõe que caminhem acelerado, mas sem correr, até em casa, pra ver quem chega antes. A mãe fica engraçada andando daquele jeito, com os braços cheios de coisas.

- Mãe, tirei três em ciências. – Fala depressa, sem pensar muito, a mãe brincalhona é a mãe ideal para ouvir notícia de nota baixa.

- E os dois andando, lado a lado, forçando as pernas na marcha acelerada.

- Puxa, que é que aconteceu?

- Bom, é que não entendi direito o que a professora explicou. Mas também não estudei lá muito.

- Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu.

Ariel pensa que dessa mãe ele também não tinha lembrado: a mãe que ajuda.

Mirna Pinsky. As muitas mães de Ariel.

1) Reescreva as frases, substituindo as palavras em negrito por um sinônimo que se encontre no texto

a) Ariel continua **pensando**.

_____

b) Uma hora **ótima** seria quando ela estivesse lendo jornal.

_____

b) Iria estar **muito atenta**.

_____

2) Explique o significado da palavra em negrito.

a) "... o resto da classe em silêncio e ele **dessintonizado**."

_____

b) "ela propõe que caminhem **acelerado**."

_____

3) Por que para Ariel uma hora excelente para se contar a nota seria quando a mãe estivesse lendo jornal?

4) Como você classificaria as mães, de acordo com as atitudes apresentadas? Leia com atenção.

a) "Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada."

b) "Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos?"

c) "- Ei, eu não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando."

d) " - Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu."

5) O fato de a mãe não ligar para a nota da prova é para Ariel ao mesmo tempo bom e ruim.

a) Por que é bom? _

b)Por que é ruim? _

6) Ariel fala de vários tipos de mãe. E, para você, qual seria a mãe ideal?

7) O que você acha: será que dentro de cada um de nós não há mais de uma pessoa ou de um tipo de pessoa?
Comente sobre isso.

Acredito muito em você e, particularmente, na sua capacidade de partilhar sempre o bem, a verdade, o respeito, a amizade sincera, e a alegria.
Um abraço.

Em sua estrutura, a prova se pauta no fragmento de um livro de Mirna Pinsky, intitulado “As muitas mães de Ariel”. No excerto retirado da obra, a indicação bibliográfica está incompleta, não havendo como localizar se o trecho é do início, do meio ou do final da história. Iniciemos a descrição, primeiro, das questões 1, 2, 4 e 5, que estão estruturadas em blocos, agrupando um conjunto de itens: 1 (a,b,c); 2 (a,b); 4 (a,b,c,d); 5 (a,b.c).

A característica comum desses blocos de questões é seu vínculo mais estreito com o texto-base, isto é, reportam-se a informações contidas diretamente nele. Embora com essa característica, tais questões não suscitam o simples exercício de localizar uma informação e transcrevê-la literalmente como resposta. Exigem, em diferentes graus, algum tipo de inferência que, para se consolidar, necessitam que o respondente estabeleça relações contextuais, mesmo quando limitadas aos aspectos intradiscursivos. Vejamos, então, as características de cada um dos blocos.

Comecemos com as questões dos blocos 1 e 2:

1) Reescreva as frases, substituindo as palavras em negrito por um sinônimo que se encontre no texto

a) Ariel continua **pensando**.

b) Uma hora **ótima** seria quando ela estivesse lendo jornal.

b) Iria estar **muito atenta**.

2) Explique o significado da palavra em negrito.

a) “ . . . o resto da classe em silêncio e ele **dessintonizado**.”

b) “ela propõe que caminhem **acelerado**.”

Nessas questões, solicita-se a operação de encontrar sinônimos por dedução, considerando o contexto linguístico, deste jeito: no bloco 1, as palavras em negrito nas frases são sinônimos já dados para palavras existentes no texto, as quais os alunos precisam localizar retornando a ele; no bloco 2, ocorre o contrário: as palavras negritadas são extraídas do texto e os alunos é que precisam sugerir um sinônimo adequado ao contexto das frases.

As questões do bloco 4, por sua vez, exigem uma operação linguística mais elaborada, num processo cognitivo voltado para a categorização/classificação, a partir de conjuntos de traços característicos da mãe da personagem Ariel descritos no texto:

4) Como você classificaria as mães, de acordo com as atitudes apresentadas? Leia com atenção.

a) "Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada."

_____

b) "Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos?"

_____

c) "- Ei, eu não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando."

_____

d) " - Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu."

_____

Para chegar a uma resposta, os alunos precisam – de maneira lógica e coerente com a descrição apresentada – considerar as ações que a mãe pratica, em diferentes circunstâncias, e abstrair um conceito que possa incluí-la em certa categoria,

determinada pelo texto-referência: mãe carinhosa; mãe bem informada; mãe brincalhona etc.

No bloco 5, as questões também exigem operações cognitivas mais elaboradas, pois operam com os princípios de lógica sintática:

5) O fato de a mãe não ligar para a nota da prova é para Ariel ao mesmo tempo bom e ruim.

a) Por que é bom? _____

b)Por que é ruim? _____

Evocando o exercício de articulação lógica argumentativa entre causa e consequência, a questão sugere, como consequência do fato "*de a mãe não ligar para a nota da prova*", algo que pode ser "bom" ou "ruim" para Ariel, solicitando, então, que os alunos apresentem dois tipos diversos de causa*: Por que é bom? / Por que é ruim?*

Ainda neste conjunto de questões que se reportam diretamente ao texto, inclui-se a questão 3, organizada em uma única pergunta, sem desdobramentos :

3) Por que para Ariel uma hora excelente para se contar a nota seria quando a mãe estivesse lendo jornal?

_____

Nessa, a operação é aparentemente mais simples, pois solicita apenas a habilidade de extrair a explicação explicitada no primeiro parágrafo do texto-base:

chata? Claro, só depende da hora e do jeito de se chegar e contar a nota. Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah

As duas outras questões (6 e 7) que integram a prova são opinativas, isto é, embora partam da temática proposta no texto, provocam o aluno a expressar conceitos próprios acerca dos temas, extrapolando-os.

6) Ariel fala de vários tipos de mãe. E, para você, qual seria a mãe ideal?

7) O que você acha: será que dentro de cada um de nós não há mais de uma pessoa ou de um tipo de pessoa?
Comente sobre isso.

As questões da prova, em uma análise geral, agenciam, quase que exclusivamente, operações linguísticas centradas em um único texto, na verdade, como dito, um fragmento de texto do gênero conto, com tipologia predominantemente

narrativa. Não houve preocupação de oferecer variedade de gêneros, nem de situar a proposta em um contexto de interlocução mais amplo, o que a configura como uma atividade estereotipada, bastante frequente nas aulas de língua portuguesa, denominada *leitura e interpretação de texto*.

A despeito disso, não se poderia classificar a prova como *mecânico-reprodutiva*, a exemplo da prova de CL, anteriormente analisada, pois as questões elaboradas oferecem oportunidade para o exercício de funções cognitivas importantes para a leitura e a escrita, tais como a inferência contextual, o raciocínio lógico-dedutivo, a categorização e a articulação sintática de natureza lógico-argumentativa. Todavia não se pode afirmar, tampouco, que a prova seja *dialógico-interativa*, pois, à exceção das questões 6 e 7, há poucas oportunidades, pelo menos intencionais, para que os alunos produzam sentidos por meio do agenciamento discursivo, o que não significa que eles não o tenham feito.

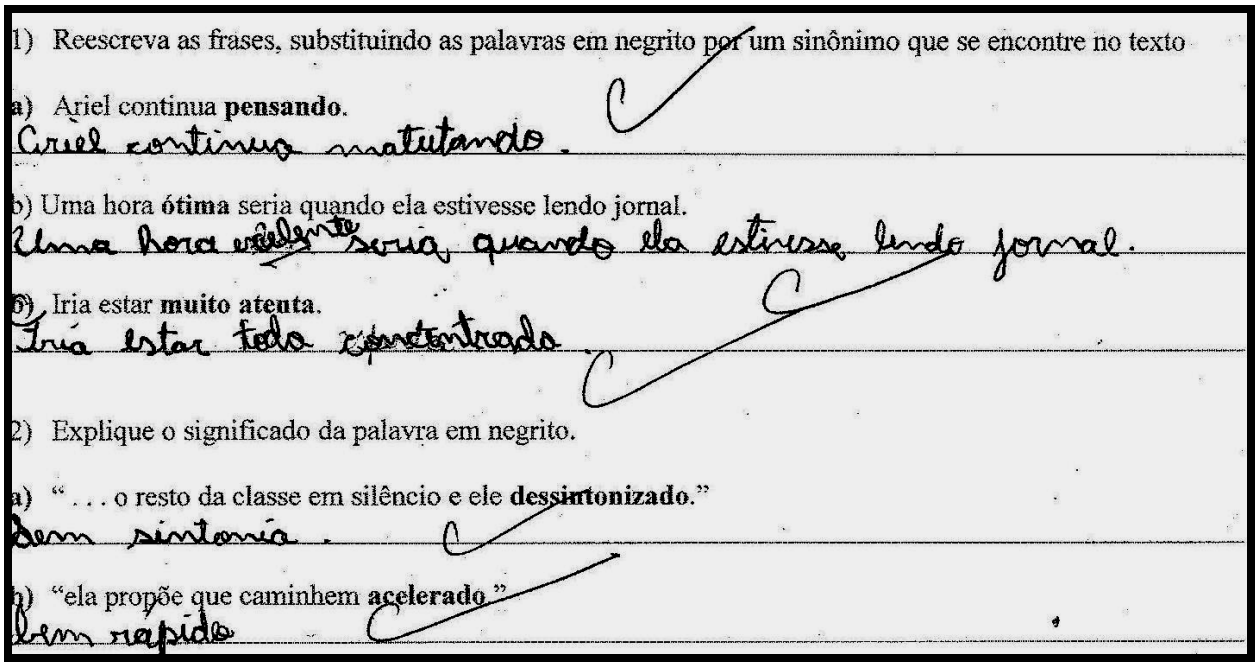
De fato, a problemática é exatamente esta: em sendo um gênero, ao circular no espaço da sala de aula, mediando as interações como ferramenta de agência (Bazerman, 2006), a prova provoca pensamento e exige do aluno uma ação (resposta/agência) necessariamente em diálogo com seu universo vivencial. O dilema é que nem sempre os sentidos produzidos pelo agenciamento dos alunos são os esperados pelo professor – conforme já vimos na análise das respostas bem humoradas no capítulo II e na correção de CL –, levando quem corrige a invalidar a resposta registrada, mesmo quando tal resposta é fruto do contexto criado pela própria maneira como a questão foi redigida e/ou por outras relações possíveis, oriundas do contexto sócio-histórico-cultural que envolve os sujeitos na situação de interlocução.

Estabelecidas as considerações sobre o processo de elaboração da prova de ER vejamos, então, uma análise possível da correção das respostas dos alunos feita pela professora, após a aplicação da prova aqui descrita.

4.3.4 – Prova da Professora ER – Análise da correção das respostas

Nas respostas dadas pelos alunos às questões do bloco 1 e 2, que solicitam apontar sinônimos de palavras e expressões deduzidos do contexto em que se inserem, não se verifica, pela correção feita, discrepâncias entre o desempenho esperado pela professora e o verificado. Das dez provas selecionadas, Anexo 9 (ER-A1 a A10), cinco deram todas as respostas esperadas pela professora e outros três acertaram mais da metade das questões do bloco:

ER-A1:


1) Reescreva as frases, substituindo as palavras em negrito por um sinônimo que se encontre no texto

a) Ariel continua **pensando**.

Ariel continua matutando.

b) Uma hora **ótima** seria quando ela estivesse lendo jornal.

Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal.

c) Iria estar **muito atenta**.

Iria estar toda concentrada.

2) Explique o significado da palavra em negrito.

a) "... o resto da classe em silêncio e ele **dessintonizado**."

Sem sintonia.

b) "ela propõe que caminhem **acelerado**."

Bem rapido

ER-A2:

1) Reescreva as frases, substituindo as palavras em negrito por um sinônimo que se encontre no texto

a) Ariel continua **pensando**.
Ariel continua matutando

b) Uma hora **ótima** seria quando ela estivesse lendo jornal.
uma hora ecelentesseria quando ela estivesse lendo jornal
excelente.

b) Iria estar **muito atenta**.
iria estar toda concentrada

2) Explique o significado da palavra em negrito.

a) "... o resto da classe em silêncio e ele **dessintonizado**."

b) "ela propõe que caminhem **acelerado**."
ir mais rapido

ER–A4:

1) Reescreva as frases, substituindo as palavras em negrito por um sinônimo que se encontre no texto

a) Ariel continua **pensando**.
Ariel continua Matutando

b) Uma hora **ótima** seria quando ela estivesse lendo jornal.
Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal

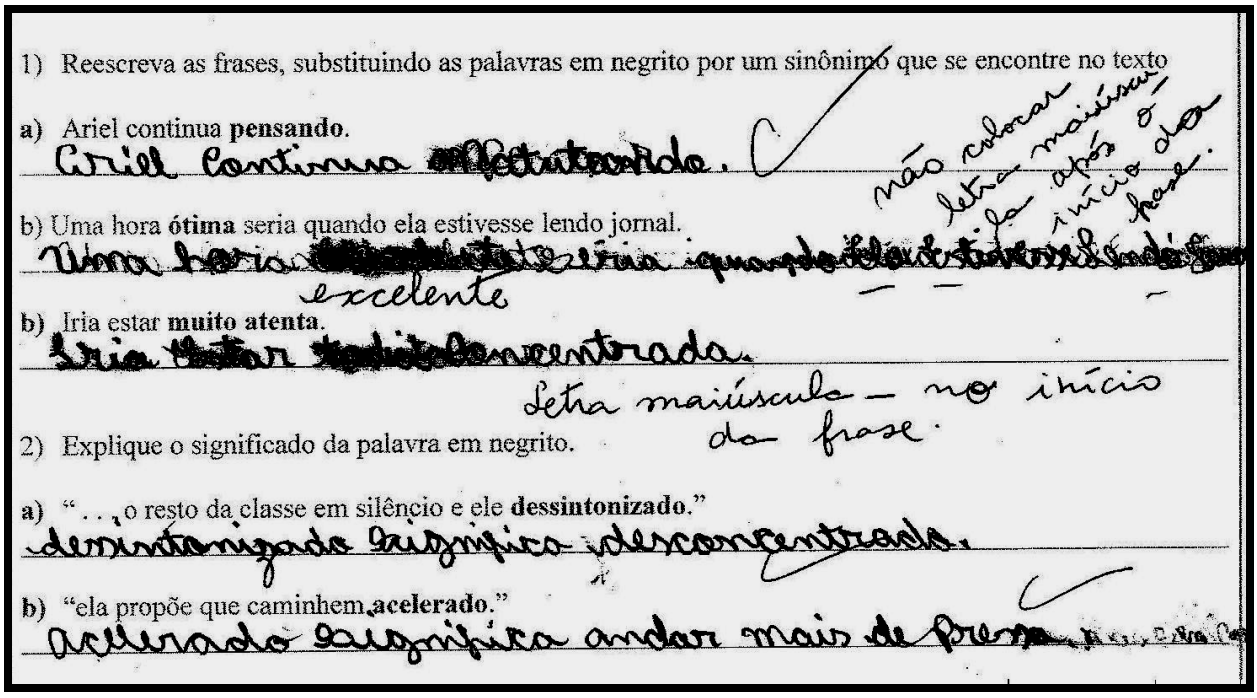
b) Iria estar **muito atenta**.
Iria estar toda concentrada

2) Explique o significado da palavra em negrito.

a) "... o resto da classe em silêncio e ele **dessintonizado**."
O resto da classe em silêncio e ele desligado

b) "ela propõe que caminhem **acelerado**."
ela propõe que caminhem rapidamente.

ER-A5:



1) Reescreva as frases, substituindo as palavras em negrito por um sinônimo que se encontre no texto

a) Ariel continua **pensando**.

Ariel Continua [redacted].

não colocar letra maiúscula após o início da frase.

b) Uma hora **ótima** seria quando ela estivesse lendo jornal.

Uma hora [redacted] excelente

b) Iria estar **muito atenta**.

Iria [redacted] concentrada.

Letra maiúscula – no início da frase.

2) Explique o significado da palavra em negrito.

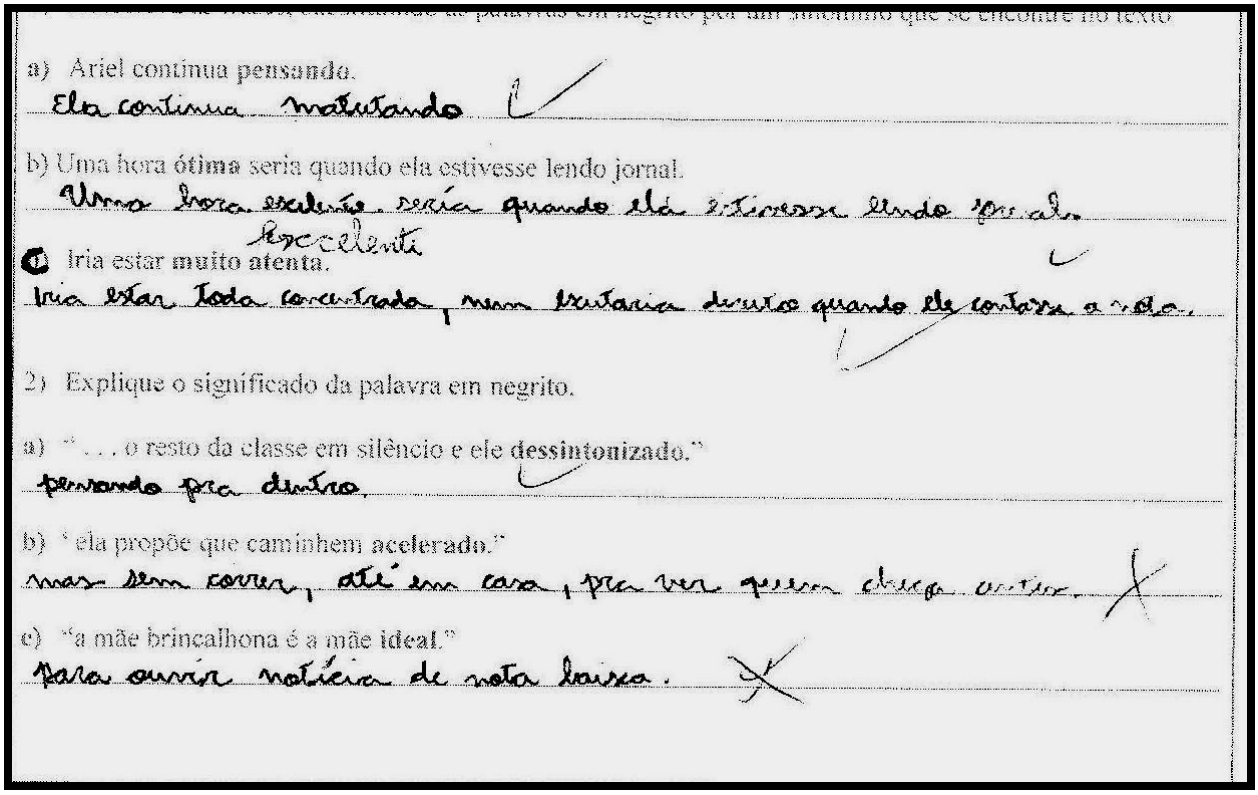
a) "...o resto da classe em silêncio e ele **dessintonizado**."

dessintonizado significa desconcentrada.

b) "ela propõe que caminhem **acelerado**."

acelerado significa andar mais de pressa.

ER-A6:



a) Ariel continua pensando.

Ela continua matutando

b) Uma hora ótima seria quando ela estivesse lendo jornal.

Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal.

Excelente

c) Iria estar muito atenta.

Iria estar toda concentrada, num teria direito quando ele contasse a vida.

2) Explique o significado da palavra em negrito.

a) "... o resto da classe em silêncio e ele dessintonizado."

pensando pra dentro.

b) "ela propõe que caminhem acelerado."

mas sem correr, até em casa, pra ver quem chega antes.

c) "a mãe brincalhona é a mãe ideal."

para ouvir notícia de nota baixa.

ER-A8:

1) Reescreva as frases, substituindo as palavras em negrito por um sinônimo que se encontre no texto

a) Ariel continua **pensando**.

ariel continua Intelizente

b) Uma hora **ótima** seria quando ela estivesse lendo jornal.

Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal

excelente

b) Iria estar **muito atenta**.

iria estar toda concentrado

2) Explique o significado da palavra em negrito.

a) "... o resto da classe em silêncio e ele **dessintonizado**."

b) "ela propõe que caminhem **acelerado**."

acelerado é rapido

ER-A9:

1) Reescreva as frases, substituindo as palavras em negrito por um sinônimo que se encontre no texto

a) Ariel continua **pensando**.

Ariel continua matutando.

b) Uma hora **ótima** seria quando ela estivesse lendo jornal.

Uma hora excelente seria quando ela tivesse lendo jornal

b) Iria estar **muito atenta**.

Iria estar concentrada.

2) Explique o significado da palavra em negrito.

a) "... o resto da classe em silêncio e ele **dessintonizado**."

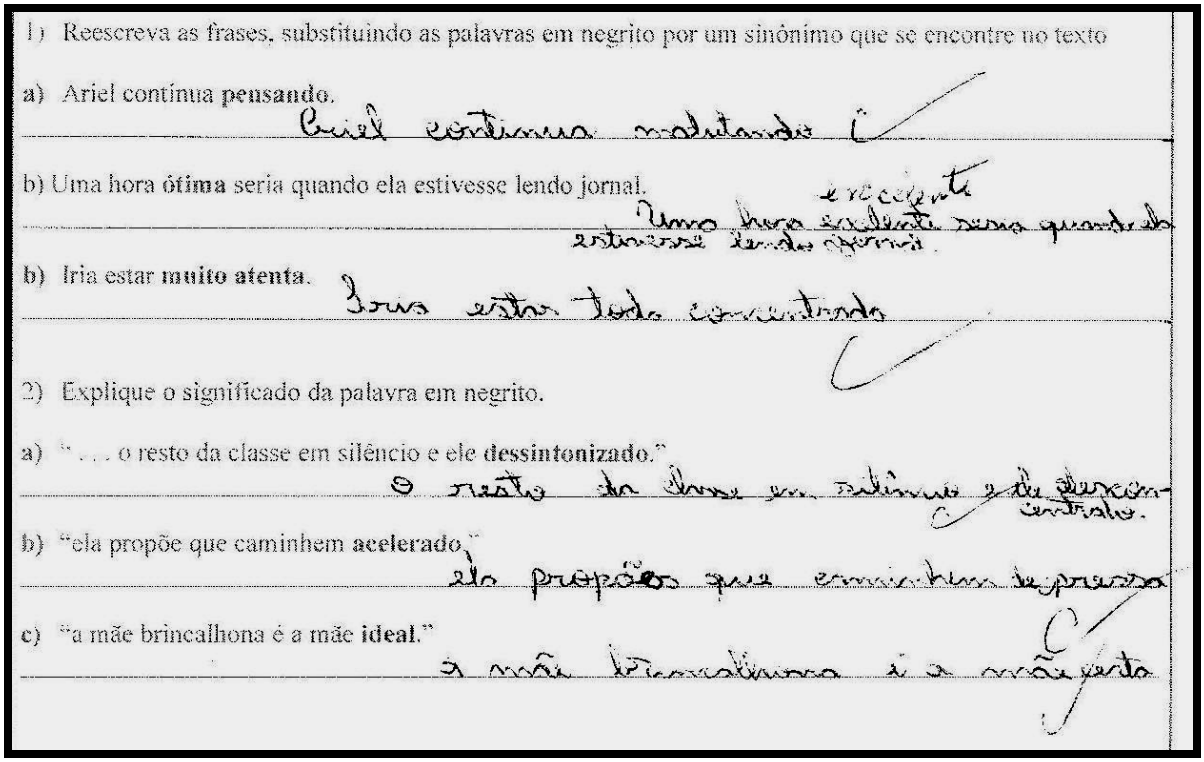
b) "ela propõe que caminhem **acelerado**."

"ela propõe que caminhem rápido

c) "a mãe brincalhona é a mãe **ideal**."

a mãe brincalhona é a mãe esta..

ER-A10



1) Reescreva as frases, substituindo as palavras em negrito por um sinônimo que se encontre no texto

a) Ariel continua **pensando**.

Ariel continua matutando

b) Uma hora **ótima** seria quando ela estivesse lendo jornal.

Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal.

b) Iria estar **muito atenta**.

Iria estar toda concentrada

2) Explique o significado da palavra em negrito.

a) "... o resto da classe em silêncio e ele **dessintonizado**."

o resto da classe em silêncio e ele desconcentrado.

b) "ela propõe que caminhem **acelerado**."

ela propõe que caminhem depressa

c) "a mãe brincalhona é a mãe **ideal**."

a mãe brincalhona é a mãe perfeita

Pelo resultado, os alunos deram a maioria das respostas esperadas pela professora nas questões do bloco 1, pois os sinônimos "corretos" estavam escritos no texto, bastando seguir a pista indicada pelas próprias palavras que compõem as frases dos itens, localizando-as no texto. Por exemplo:

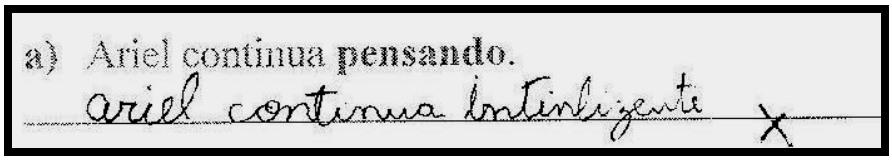
Questão:

a) Ariel continua **pensando**.

Trecho do texto:

Ariel morde o lápis e continua matutando

Por esta lógica de localização, seguindo o comando da questão que exigia *um sinônimo que se encontre no texto*, alunos que buscaram relação sinonímica fora deste âmbito tiveram sua resposta invalidada, como foi o caso do aluno ER-A8, a despeito da evidência na contiguidade de sentido entre a palavra grifada na pergunta e a palavra empregada como sinônimo na resposta dada. Vejamos:


a) Ariel continua **pensando**.
ariel continua intinligente X

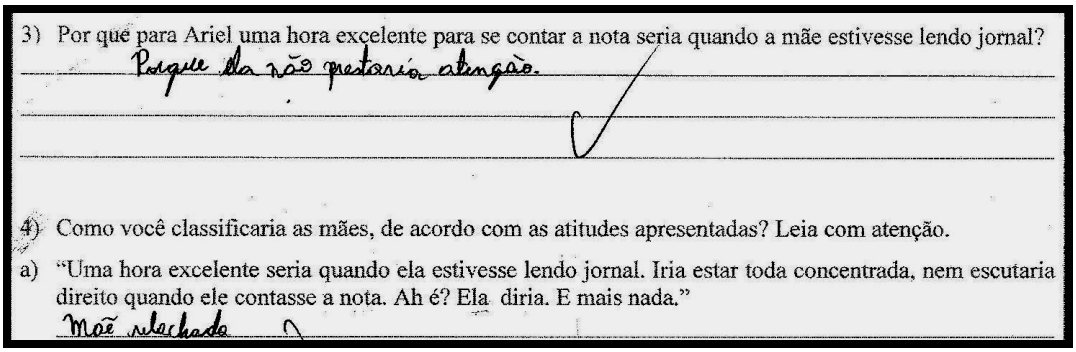
De fato, ao responder *intinligente* (*sic*), em diálogo com seu universo vivencial, que inclui a variedade linguística de que se utiliza na comunicação cotidiana, ER-A8, a rigor, não deu a resposta esperada proposta na consigna, que pedia substituição do termo grifado por um "*sinônimo* ***que se encontre no texto***". No entanto não se pode dizer que o aluno desconheça o conceito de *sinonímia* ou de *campo semântico-lexical*, já que operou logicamente os sentidos, relacionando "pensar" (ação do pensamento) com "inteligência". É no mínimo intrigante a forma como certas correções de testes se processam no interior da escola, em que a expectativa de aprendizagem, no caso "reconhecer e operar sinônimos", é desprezada em favor dos formalismos vinculados aos conceitos de certo/errado que limitam, restringem, condicionam a avaliação da aprendizagem dos estudantes, deixando de funcionar como elemento processual/formativo, tornando-se algo meramente classificatório.

Esse episódio faz-me lembrar de outro, cuja fonte não saberei precisar, mas que cabe muito bem para ilustrar a extensão dessa problemática. Uma professora dos

anos iniciais do ensino fundamental tinha como expectativa de aprendizagem que os alunos operassem com os conceitos de masculino/feminino. Depois de trabalhar longas listas de pares de palavras, aplicou um teste em que pedia, dentre outros, o feminino para a palavra “conde”. Uma das crianças, inesperadamente, deu como resposta “pinha”. Evidentemente que a professora não só invalidou a resposta, como achou um tremendo disparate! Longe de perceber que “conde”, título de nobreza, não fazia parte do universo vivencial dessa criança – mas sim a “fruta-do-conde”, também conhecida como “pinha” – a professora, por isso mesmo, sequer cogitou observar que a resposta dada, apesar de não ser a do “gabarito”, era morfossintaticamente uma palavra feminina e que, portanto, a criança aprendera o conceito de masculino/feminino, correspondendo à expectativa de aprendizagem traçada.

Como tenho procurado analisar, essas situações revelam o dialogismo inerente à linguagem que, por meio de um gênero discursivo, na situação de interação, provoca atitude responsiva, necessária e sistematicamente em diálogo com o universo vivencial dos sujeitos. Revelam, também, que tal fenômeno da linguagem é algo nem sempre considerado na esfera escolar, marcada por certos protocolos que refletem e consolidam a assimetria constitutiva das relações entre os sujeitos que interagem nessa esfera, obliterando a visão dos professores, que perdem boas oportunidades de desenvolver a aprendizagem e a autonomia de pensamento de seus alunos.

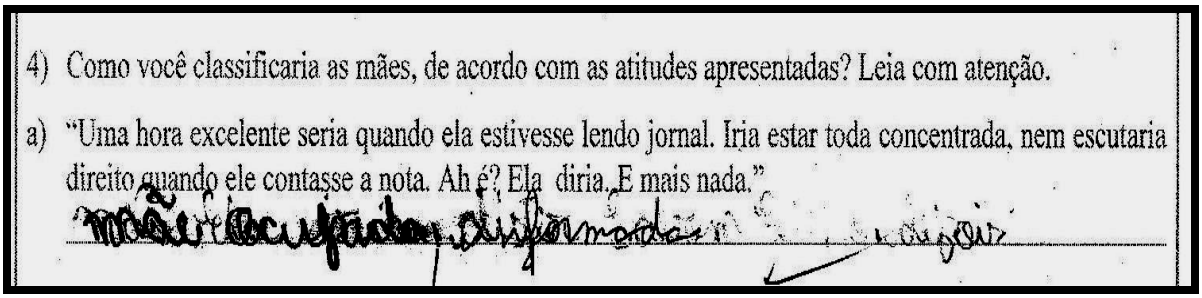
Nesse caminho, continuemos a analisar outras respostas dos alunos de ER à prova aplicada, especificamente as do aluno ER-A4 às questões de nº 3 e de nº 4 (a):


3) Por que para Ariel uma hora excelente para se contar a nota seria quando a mãe estivesse lendo jornal?
Porque ela não prestaria atenção.

4) Como você classificaria as mães, de acordo com as atitudes apresentadas? Leia com atenção.

a) "Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada."
Mãe ocupada

Pela correção da professora, ER-A4 acerta a resposta da questão 3 e erra a resposta da questão 4(a). Baseando-me na correção feita na prova do aluno ER A-5, que acertou a questão 4(a), vejamos qual seria a resposta esperada por ela:


4) Como você classificaria as mães, de acordo com as atitudes apresentadas? Leia com atenção.

a) "Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada."
Mãe ocupada, informada

Transcrição: *mãe ocupada* (resposta do aluno), *informada* (palavra agregada pela professora).

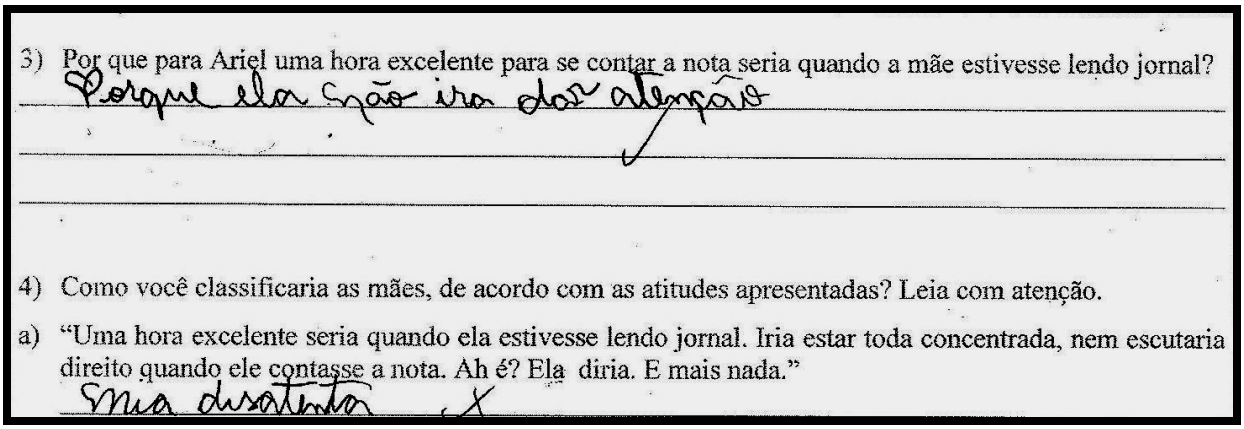
Todavia, se buscarmos o contexto das relações dialógicas em que estava inscrito o projeto discursivo de ER-A4, no processo de interação interna com a prova e externa com o seu universo vivencial, constataremos que a resposta errada é lógica e coerente. Senão vejamos:

Na questão 3, pergunta-se se o momento em que a mãe estivesse lendo jornal seria uma boa hora para Ariel contar sobre a nota baixa. O aluno responde "(sim) *porque ela* (mãe) *não prestaria atenção*. Na sequência, a questão 4 propõe "classificar

as mães”, de acordo com as atitudes apresentadas em uma descrição extraída do texto-base da prova. A atitude descrita em 4(a) é de uma mãe que lê jornal e “não presta atenção ao que o filho diz” e o aluno ER-A4, então, no percurso de sentido iniciado na questão anterior responde, de maneira coerente com esse percurso, *relachada* (*sic*).

Parece claro, então, que a resposta, como sentido construído, não nasce, apenas, do que literalmente diz o texto, mas da interlocução que os alunos buscam dialogicamente criar, transferindo, como já dito, os elementos significativos isoláveis do enunciado para outro contexto e, assim, estabelecer significação e responder.

Para reafirmar como esse é um processo sistemático e, portanto, fruto de pensamento e de agenciamento linguístico-discursivos, comparemos a resposta de outro aluno, ER-A3, às mesmas questões:


3) Por que para Ariel uma hora excelente para se contar a nota seria quando a mãe estivesse lendo jornal?

Porque ela não iria dar atenção

4) Como você classificaria as mães, de acordo com as atitudes apresentadas? Leia com atenção.

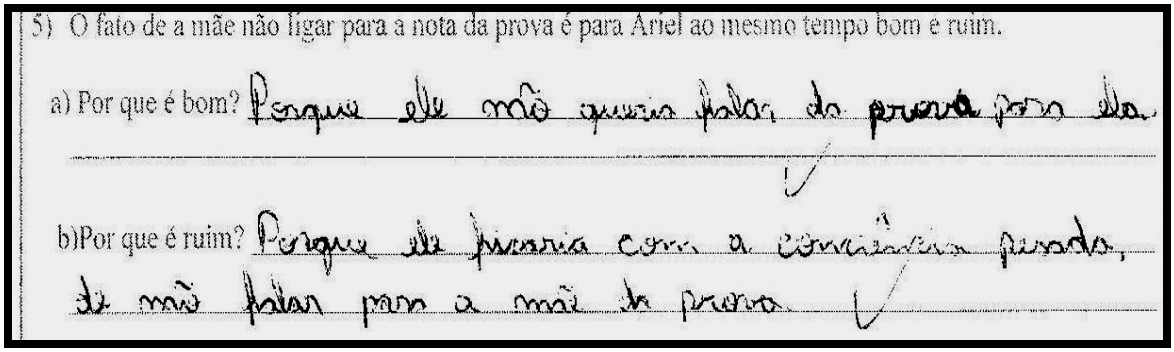
a) “Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada.”

Mãe desatenta X

Ao responder na questão 3 que ela (*a mãe*) “não iria dar atenção” (*a Ariel*), coerentemente classifica a mãe da situação apresentada em 4 (a) como *desatenta*,

exatamente como a relação feita por ER-A4 ao relacionar *mãe que não dá atenção ao filho* com *mãe relaxada*.

A contundência da interlocução dialógico-enunciativa com o universo vivencial dos sujeitos também se revela no bloco 5, cujas questões propunham o exercício de articulação lógica argumentativa entre causa e consequência. Do conjunto de respostas das provas da amostra, apenas ER-A10 teve suas respostas plenamente validadas, por conta, certamente, das relações estabelecidas estritamente no âmbito do texto apresentado, envolvendo o universo da personagem Ariel, como era o esperado pela professora :


5) O fato de a mãe não ligar para a nota da prova é para Ariel ao mesmo tempo bom e ruim.

a) Por que é bom? Porque ele não queria falar da prova para ela.

b)Por que é ruim? Porque ele ficaria com a consciência pesada, de não falar para a mãe da prova.

Não obstante, observa-se que outros alunos, embora pautando suas respostas no universo apresentado pelo texto, não obtiveram o acerto, pois, na construção de sua lógica argumentativa, estabeleceram diálogo com outras **matrizes discursivas**, constituídas por sentidos de caráter axiológico, ideológico que integram o universo das representações sociais a que todos estamos submetidos, relacionadas, por exemplo, a:

(i) papel da escola como *lócus* que "prepara para o futuro" e a pouca percepção disso pelos mais jovens:

ER-A2

5) O fato de a mãe não ligar para a nota da prova é para Ariel ao mesmo tempo bom e ruim.

a) Por que é bom? bom para o ariel que penso que estudo num valeu nada

b)Por que é ruim? porque ele não vai consigu nada no futuro

(ii) função da avaliação escolar como instrumento de punição/ sanção:

ER-A1

b)Por que é ruim? porque não se interessa mais e acaba repetin de ano

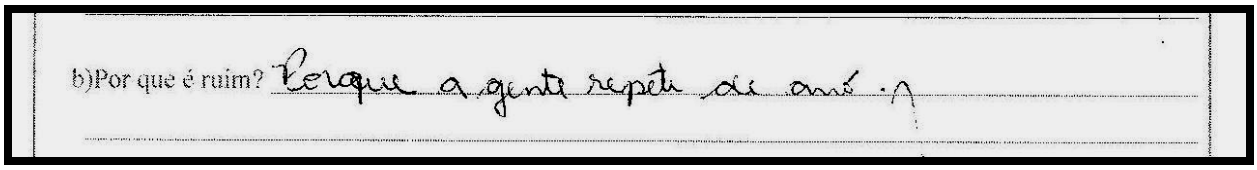
ER-A3

b)Por que é ruim? Por que? vai repetir de ano

ER-A5

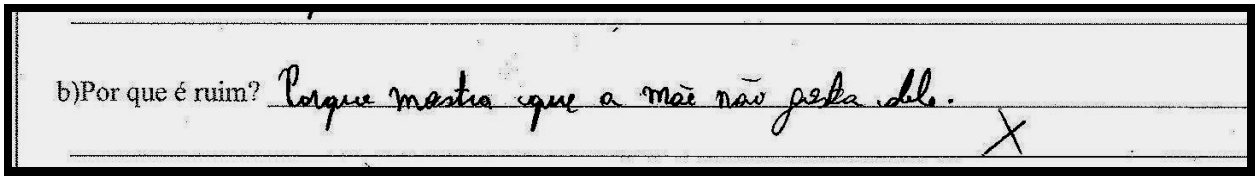
b)Por que é ruim? E ruim por que Ele pode tirar outra nota verm[redacted].

ER-A9


b)Por que é ruim? Porque a gente repete de anó.

(iii) percepção do sujeito sobre atitudes da família, especificamente dos pais, diante da responsabilidade pelo sucesso/fracasso escolar do (a) filho (a):

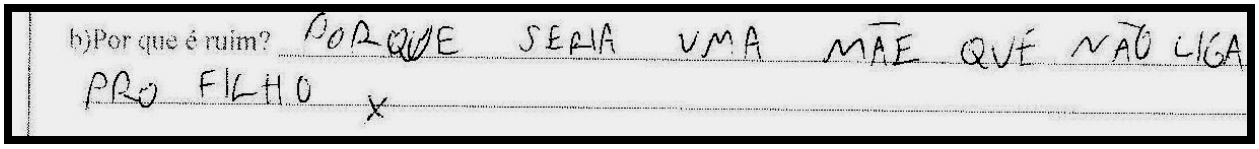
ER-A4


b)Por que é ruim? Porque mostra que a mãe não gosta dele.

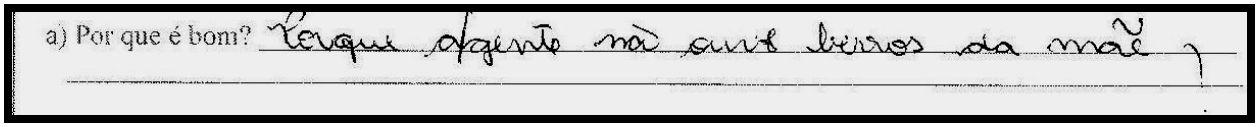
ER-A6

b)Por que é ruim? Por que ela não liga para a nota

ER-A7

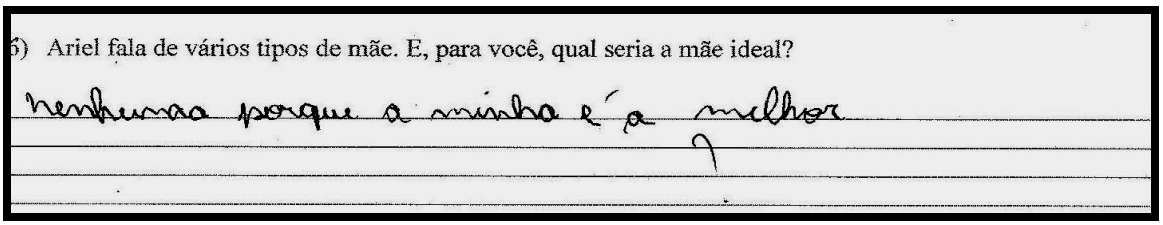

b)Por que é ruim? PORQUE SERIA UMA MÃE QUÉ NÃO LIGA PRO FILHO

ER-A9


a) Por que é bom? Porque agente não anot berros da mãe

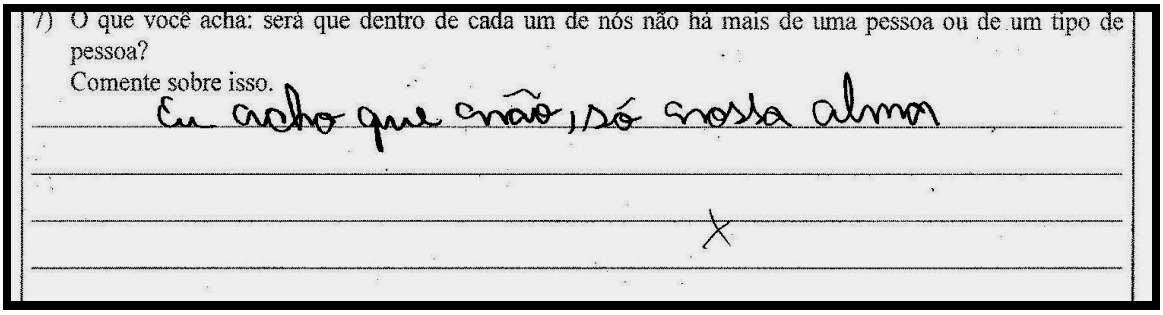
Vale ainda comentar e analisar algumas das respostas dadas às questões opinativas 6 e 7 e como a professora ER (in) validou-as no seu processo de correção.

Resposta de ER-A1 à questão 6

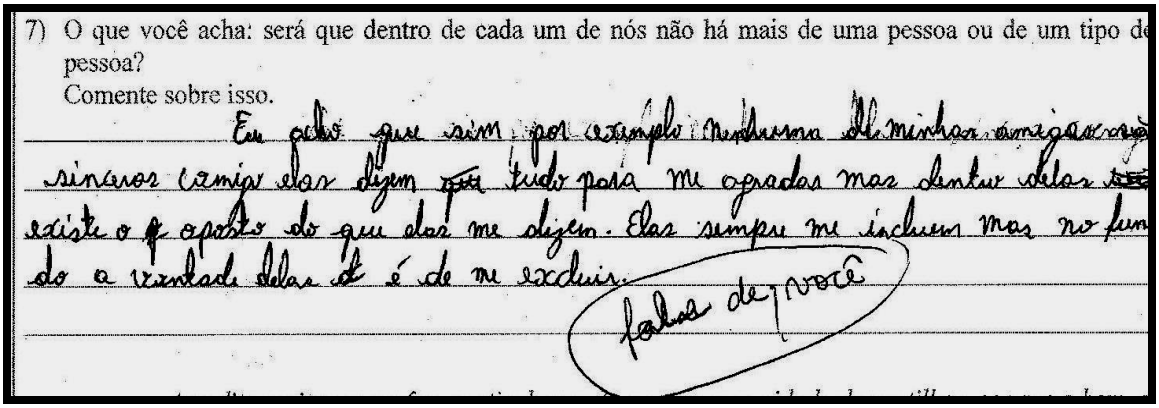

6) Ariel fala de vários tipos de mãe. E, para você, qual seria a mãe ideal?

nenhuma porque a minha é a melhor

Respostas de ER-A3 e A4, respectivamente, à questão 7:


7) O que você acha: será que dentro de cada um de nós não há mais de uma pessoa ou de um tipo de pessoa?
Comente sobre isso.

Eu acho que não, só nossa alma


7) O que você acha: será que dentro de cada um de nós não há mais de uma pessoa ou de um tipo de pessoa?
Comente sobre isso.

Eu acho que sim por exemplo nenhuma de minhas amigas são sinceras comigo elas dizem tudo para me agradar mas dentro delas existe o oposto do que elas me dizem. Elas sempre me incluem mas no fundo a vontade delas é de me excluir.

fala de você

Transcrição: Eu acho que sim por exemplo nenhuma de minhas amigas são sinceras comigo elas dizem () tudo para me agradar mas dentro delas () existe o () oposto do que elas me dizem. Elas sempre me incluem mas no fundo a vontade delas é de me excluir.

Numa análise geral da série de respostas acima às questões 6 e 7, a abertura para "**o que você acha**" é o ponto de tensão entre o que os meninos efetivamente acham dos temas propostos e aquilo que a professora *gostaria* que eles achassem.

Nesse diálogo tenso não há espaço para equilíbrio ou negociação possível, exceto se umas das partes ceder: a professora aceitar o pensamento do aluno; ou o aluno submeter-se e reproduzir (tentar adivinhar) a resposta esperada pela professora, o que certamente o coloca numa posição de flagrante desvantagem.

Nas respostas às questões opinativas selecionadas neste comentário, nenhuma delas foi validada pela professora ER. Não foi aceita, por exemplo, a possibilidade de ER-A1, na questão 6, expressar um *ideal de mãe* distinto das categorias enumeradas no texto pela personagem Ariel. Talvez, é bem verdade, o aluno pudesse ter descrito o que faz sua mãe ser *a melhor* em comparação às "várias mães" de Ariel, porém não se pode dizer que essa omissão se deveu à incompreensão da pergunta. Percurso semelhante trilha o aluno ER-A3, que para dar sua opinião, na questão 7, sobre *a existência ou não de mais de uma pessoa/tipo de pessoa dentro de cada um de nós* apela para uma reflexão filosófica, ao responder: *acho que não, só nossa alma.* Não foi aceita nem mesmo a resposta de ER-A4. Ao opinar, na questão 7, a aluna constrói uma narrativa muito bem escrita sobre as atitudes ambíguas de suas amigas, as quais, na relação com ela, exteriorizam uma imagem de cordialidade que, **internamente**, é oposta. Além de invalidar a resposta, é no mínimo curiosa a observação/orientação que a professora apõe abaixo da questão respondida: ***fale de você*.**

A prática de elaboração e correção da prova da professora ER, descrita na análise que acabei de apresentar, suscita-nos a reflexão acerca da estereotipia das atividades de *leitura e interpretação de textos* presente no cotidiano escolar. Difundida pelos livros e manuais didáticos, tal forma de explorar os textos, por se basear em

padrões de respostas que orientam as atividades de correção dos professores, induz à sedimentação de uma prática de ensino de leitura que reifica o ato, isto é, abstrai os sujeitos e o contexto de suas vivências, promovendo uma espécie de “assepsia” que tenta anular a interferência das subjetividades e das relações intersubjetivas inerentes aos processos de interação pela linguagem.

Ao se criar, por esta prática estereotipada, o efeito ilusório de objetividade da linguagem – especificamente pelo uso pouco crítico que fazem os professores das orientações contidas nos livros e manuais didáticos – vai-se pouco a pouco, subliminarmente, abduzindo dos alunos a crença nas suas capacidades de ler e compreender. Pela minha experiência como professor do ensino fundamental, constato que a médio e longo prazos, no percurso de sua vida escolar, as crianças deixam de pensar para realizar a tarefa, não a realizam ou respondem qualquer coisa, só para cumprir a atividade, pois suas respostas nunca, ou poucas vezes, correspondem ao que o professor apresenta como certo no momento da correção apoiada, via de regra, nas sugestões de respostas registradas no livro didático adotado, ou na leitura autorizada do próprio professor. E se, no final das contas, pensam os alunos, teremos de apagar o que escrevemos para copiar a resposta do professor, por que se dar ao trabalho?

Embora se possa reconhecer o compromisso legítimo de ensinar leitura e compreensão de texto por meio dessa prática consagrada, não podemos fechar os olhos para o efeito deletério que tal procedimento pode eventualmente causar na formação de leitores, pois, no contexto do didatismo das práticas pedagógicas escolares tradicionais, a ação concentra-se no esforço de simplificar o processo de

ensinar, levando, paradoxalmente, ao efeito diametralmente oposto, por roubar dos alunos a razão de aprender (COLELLO & SILVA, 2003).

Por mais óbvio que possa parecer, para ensinar leitura é preciso entender o que seja ler, bem como o que está cognitivamente envolvido no exercício de construção dos sentidos, já que "a leitura não é dada pelo próprio texto, mas produzida num processo de interação que inclui o leitor, o texto e seu autor, em determinadas circunstâncias" (ORLANDI & GUIMARÃES, 1985, p.9). Assim, a atividade de ler para compreender evidencia a questão do trabalho pedagógico de ensinar a leitura nas escolas, com destaque para a importância da função do professor como mediador. Geraldi (1995) afirma que:

> Do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter no horizonte a leitura do professor ou a leitura historicamente privilegiada como parâmetro da ação; importa, diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu (p.188).

Logo, em uma avaliação mais geral do processo de elaboração e correção das provas da professora ER, é possível concluir que se por um lado a prova elaborada por ela não se classifica como *mecânico-reprodutiva – como* afirmei no início da análise – por outro, a expectativa de resposta da professora, pelo que parece, circunscrita aos elementos literais do texto, que definiu em grande medida seus critérios de correção, impediu-a de validar os diferentes agenciamentos discursivos feitos pelos alunos, em diálogo com o contexto sócio-histórico-cultural de que fazem parte. Nem mesmo foram validadas as respostas das questões opinativas, conforme verificado na análise, o que distanciou a prova, ainda mais, da possibilidade de ser plenamente tomada como exemplo de prova *dialógico-interativa*.

Parece-me, então, que a proposta de ER em elaborar uma prova para avaliar as capacidades de leitura e compreensão de textos de seus alunos restringiu-se a medir a distância entre as respostas dadas por eles e o padrão esperado, configurando a estereotipia da prática tradicional de ensino de leitura e interpretação de textos, conforme acabei de expor. Evidente que o professor não está impedido de elaborar seus gabaritos, ou de se pautar nas respostas sugeridas pelos autores dos livros didáticos, desde que tenha para si o entendimento dos processos cognitivos envolvidos na leitura e o papel de sua ação de fornecer as condições para que se estabeleça a interlocução entre os alunos-leitores e o autor do texto.

Para concluir, vale deixar o registro do pensamento de Kleiman (1989) que, ao tratar da questão do sujeito e seu papel numa proposta de leitura, defende que se deve provocar o sujeito-aluno a refletir sobre suas próprias capacidades de leitura, numa atividade que poderíamos chamar de metacognitiva, em que o professor, mais do que mediar, precisa adotar um enfoque metodológico de ensino de leitura que habilite o aluno a apreender e avaliar a posição do autor com respeito ao conteúdo referencial do texto lido, sem que haja a imposição de uma leitura única que privilegie ou o ponto de vista do autor do texto, ou o do professor intérprete desse autor, de modo a propiciar ao aprendiz o desenvolvimento da consciência de que é possível fazer leituras múltiplas de um mesmo texto, privilegiando, isto sim, a constituição de um **sujeito leitor** (KLEIMAN, 1989, p. 37-46).

4.3.5 Provas da Professora RM – Análise da elaboração

A prova elaborada por RM para ser aplicada aos alunos da turma 6ª. "A", partiu dos seguintes objetivos, de acordo com o seu plano de aula (relatado):

- ler e interpretar textos;
- reconhecer verbos em um texto;
- distinguir e flexionar verbos nos tempos do modo indicativo: presente, pretérito e futuro;
- reconhecer, na tipologia narrativa, a predominância de verbos no pretérito;
- parafrasear textos.

Conteúdos

- leitura e intelecção de texto de tipologia narrativa – gênero "notícia";
- verbo e suas flexões (tempo, número e pessoa) no modo indicativo;
- produção de texto: paráfrase.

Primeiramente, para elaborar sua prova, RM selecionou o texto "Israelense joga fora colchão em que a mãe escondia R$ 2 mi" (Anexo 10), segundo ela, de uma fonte da internet.

Israelense joga fora colchão em que a mãe escondia R$ 2 mi

10 de junho de 2009 • 11h30 • atualizado às 15h52

Uma moradora de Tel Aviv está fazendo buscas em depósitos de lixo de Israel, depois de ter jogado fora um colchão velho de sua mãe que estaria recheado com US$ 1 milhão (cerca de R$ 2 milhões).

A mulher, identificada apenas como Anat, comprou um colchão novo de surpresa para sua mãe e jogou o velho fora, segundo informações do jornal *Yedioth Ahronoth*.

Mas quando sua mãe voltou para casa, "quase desmaiou", já que ela havia escondido as economias de toda sua vida no colchão.

Até agora, as buscas em três depósitos de lixo se mostraram infrutíferas, diz o jornal. Quando a mulher se deu conta do erro, ela correu para tentar recuperar o colchão velho, mas ele já havia sido levado para o depósito local.

Ela correu até o depósito, mas descobriu que, de lá, o colchão havia sido levado para um de outros dois grandes depósitos, junto com outras 3 mil t de lixo coletadas no dia.

Uma busca no primeiro destes grandes depósitos não deu resultados. A mulher seguiu então para o depósito de Efeh, próximo ao Mar Morto.

Yitzhak Borba, diretor do depósito de Efeh, disse à Rádio Militar israelense que a mulher estava "totalmente desesperada" quando chegou.

Ele teria mantido alguns funcionários no depósito durante a noite para afastar caçadores de tesouro e ajudar a mulher.

Apesar de não ter conseguido recuperar o colchão e sua fortuna escondida, Anat pareceu filosófica sobre a perda.

"As pessoas têm que dar às coisas a devida proporção e agradecer a Deus pelo que é bom e pelo que é ruim", disse ela. A mãe não fez nenhum comentário.

Como se pode observar, o texto não indica explicitamente a fonte (endereço eletrônico, data de acesso), mas há, sob o título, ainda que pouco legível, a informação “10 de junho de 2009 • 11h30 • atualizado às 15h52”, marca estilística própria do gênero “notícia de internet”, o que confirma a procedência informada,

conferindo autenticidade do ponto de vista dos gêneros que integram a prática cotidiana de leitura e de escrita. Indagada sobre o critério de escolha, RM informou ter achado o assunto curioso e que, a exemplo do que disse o professor CL, poderia despertar o interesse dos alunos pela leitura.

Em relação à forma como aplicou ou criou contexto para aplicação da prova, RM declarou que marcou a atividade com antecedência, entregou, na data estipulada, um exemplar da prova a cada aluno, e eles iniciaram a resolução das questões propostas imediatamente, sem qualquer leitura conjunta ou intervenção/mediação por parte dela. Segundo a professora, na elaboração da prova em pauta, propôs oito questões abertas, preferindo não utilizar testes, pois as perguntas, embora abertas, exigiam respostas objetivas. Com exceção da oitava questão, todas as outras eram "muito pontuais".

Leia a notícia e responda:

1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique

2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum?

3)Transcreva do texto oito verbos .

4) Escolha quatro verbos dos que você transcreveu e forme uma frase com cada um.

5) Passe as frases da questão anterior utilizando os verbos no presente

6) E agora passe as mesmas frases com os verbos no futuro.

7) Por que os verbos da notícia acima estão no passado?

8)Reconte esta notícia com suas palavras .

Embora distribuídas de maneira sequencial, sem divisões ou subdivisões, a composição da prova revela que as questões seguem um planejamento e uma organização, sendo possível agrupá-las por conteúdo temático, de acordo com o plano de aula da professora: (i) questões de interpretação do texto (nº 1 e nº 2); (ii) questões de conhecimento gramatical (morfológico/morfossintático) sobre a categoria *verbo* (n° 3, nº 4, nº 5 e nº 6); (iii) questões de reconhecimento e operacionalização da estrutura de textos de tipologia narrativa (nº 7 e nº 8).

Por essa distribuição, nota-se uma preocupação positiva da professora em oferecer questões que abarquem todos os itens do conteúdo de seu planejamento e, desta forma, poder aferir com maior objetividade o que os alunos aprenderam durantes as aulas. Analisemos, todavia, o valor que ela atribui à prova e a maneira como distribui o valor da pontuação pelas questões.

Segundo RM, à prova, foi atribuído valor de 8,0 (oito) pontos, pois os outros 2,0 (dois) pontos adviriam de *participação* dos alunos em outras atividades realizadas em aula. Os pontos foram assim distribuídos, considerando o agrupamento temático acima:

- (i) questões de interpretação do texto (nº 1 e nº 2): 1,0 (um) ponto: 0,5 cada uma;
- (ii) questões de conhecimento gramatical (morfológico/morfossintático) sobre a categoria *verbo* (nº 3, nº 4, nº 5 e nº 6): 4,0 (quatro) pontos: 1,0 ponto cada uma;
- (iii) questões de reconhecimento e operacionalização da estrutura de textos de tipologia narrativa (questões de nº 7 e nº 8): 3,0 (três) pontos,

assim distribuídos: 1,0 (um) para a questão de nº 7 e 2,0 (dois), para a questão de nº 8.

Por esta distribuição de pontos, evidencia-se que – muito embora se preocupe em planejar as aulas, estabelecer objetivos de aprendizagem, selecionar conteúdos considerados importantes e elaborar prova de aferição da aprendizagem coerente com o que foi dado em aula – RM não atribui aos objetivos e aos conteúdos de aprendizagem propostos o mesmo peso. Por seu critério, o que tem maior valor são as questões do bloco (ii), ou seja, aquelas que medem as habilidades de "reconhecimento" e de "reprodução" dos conteúdos treinados em aula (50% dos pontos). As questões do bloco (i), que valem menos pontos, são as que oferecem possibilidade de os alunos se estabelecerem como sujeitos da situação de interlocução por meio do enunciado das questões, por seu caráter de abertura ao diálogo:

Leia a notícia e responda:

1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique

2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum?

Também as questões do bloco III, focadas no reconhecimento e na operacionalização da estrutura de textos de tipologia narrativa, parecem oferecer a mesma possibilidade:

7) Por que os verbos da notícia acima estão no passado?

8)Reconte esta notícia com suas palavras .

Cabe, antes de seguirmos, uma reflexão. Por que às questões de metalinguagem se atribui maior valor? Por que descrever a língua, na escola, é, ainda, mais importante do que operacionalizá-la em função dos propósitos comunicativos/discursivos dos sujeitos? Essa valorização que as questões de metalinguagem ganham nas escolas pode ser reveladora do que Geraldi (1995, p.96-97), provocativamente, denomina de *fetichização*:

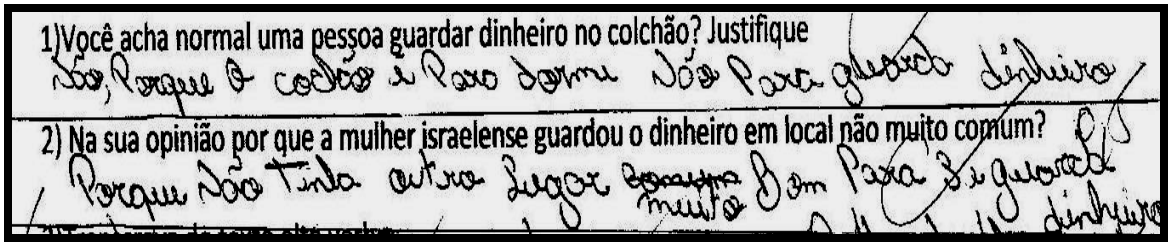
> O trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico, isto é, autonomiza as descrições e explicações linguísticas desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as explicações ensinadas [..].Observamos que esta passagem [do produto do trabalho científico a conteúdo de ensino] cristaliza em verdade absoluta tudo o que na ciência se põe como hipótese. (...) Em nossa área, é no ensino de gramática que mais facilmente se constata o processo de fetichismo e a distância cada vez maior entre o que os pesquisadores pensam sobre a estrutura da língua e o professor que a ensina (transmite) a seus alunos.

Concordo com Geraldi, mas acrescentaria uma outra provocação: trata-se de um *atavismo* que reaparece incessantemente no espaço institucional escolar, sem que os sujeitos se deem conta disso, já que, frequentemente, a maioria sequer sabe explicar por que age assim frente ao conhecimento linguístico a ser ensinado, produzido e avaliado. Esse fenômeno, evidentemente, requereria um maior aprofundamento no campo das pesquisas, para dar um escopo científico do que ora registro, apenas como uma inquietação, fruto de uma constatação empírica.

4.3.6 – Provas da Professora RM – Análise da correção das respostas

Voltando à prova de RM, na correção das questões do bloco (i), das dez provas da amostra (Anexo 11), a professora validou oito das diferentes respostas produzidas pelo alunos.

RM-A1

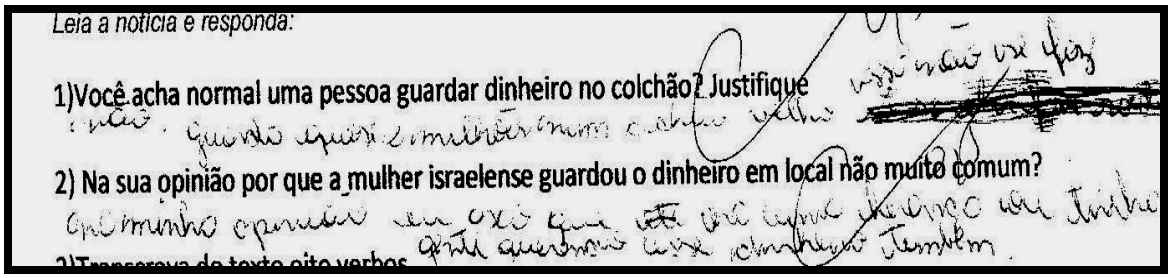

1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique

Não, Porque o colchão é Para dormir Não Para guardar dinheiro

2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum?

Porque Não Tinha outro Lugar muito Bom Para Se guardar dinheiro

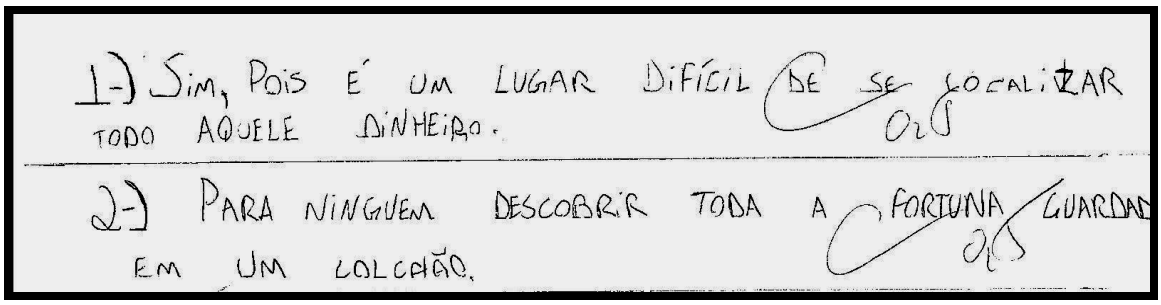
RM-A2


Leia a notícia e responda:

1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique

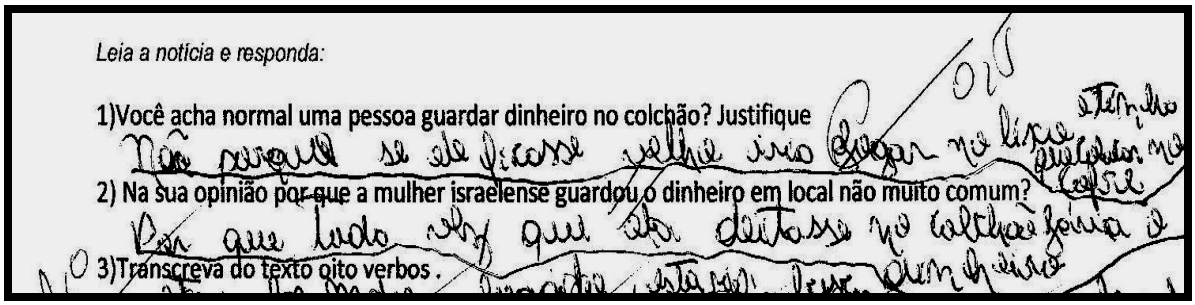
2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum?

RM-A3


1-) Sim, Pois é um lugar difícil de se localizar todo aquele dinheiro.

2-) Para ninguem descobrir toda a fortuna guardada em um colchão.

RM-A6



Leia a notícia e responda:

1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique

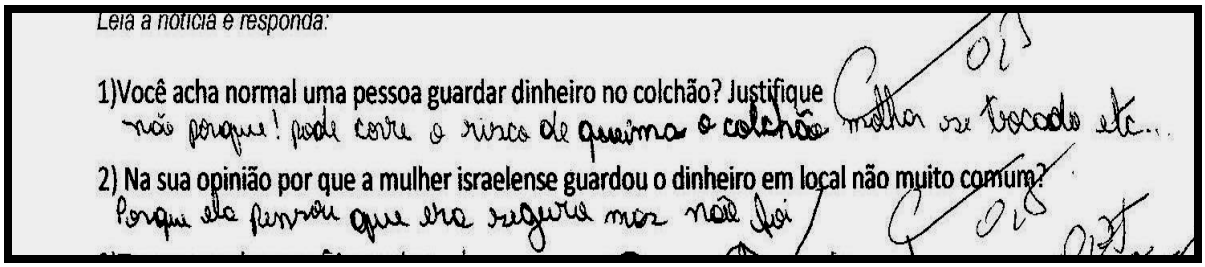
Não porque se ela ficasse velha iria chegar no lixo

2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum?

Por que tudo ela que ela deitasse no colchão jóia

3)Transcreva do texto oito verbos .

RM-A7



Leia a notícia e responda:

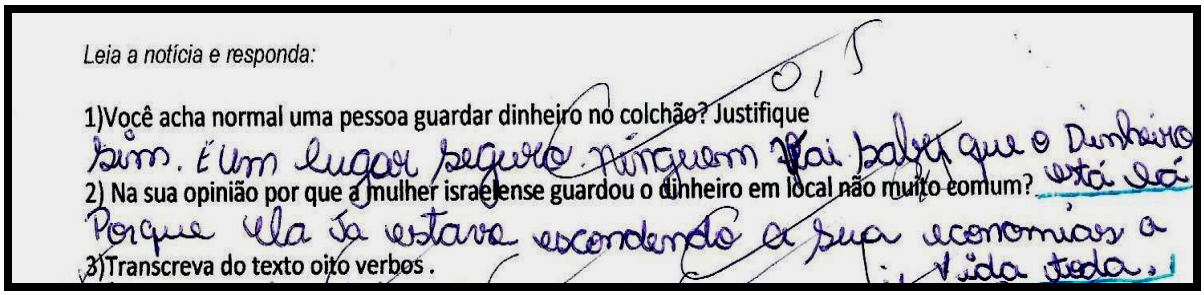
1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique

não porque! pode corre o risco de queima o colchão

2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum?

Porque ela pensou que era segura mas não foi

RM-A8



Leia a notícia e responda:

1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique

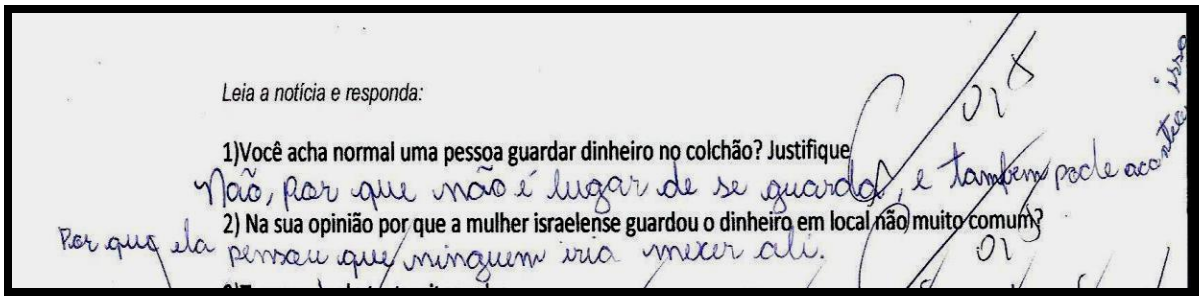
Sim. É um lugar seguro ninguem vai saber que o Dinheiro está lá

2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum?

Porque ela ja estava escondendo a sua economias a vida toda.

3)Transcreva do texto oito verbos .

RM-A9


Leia a notícia e responda:

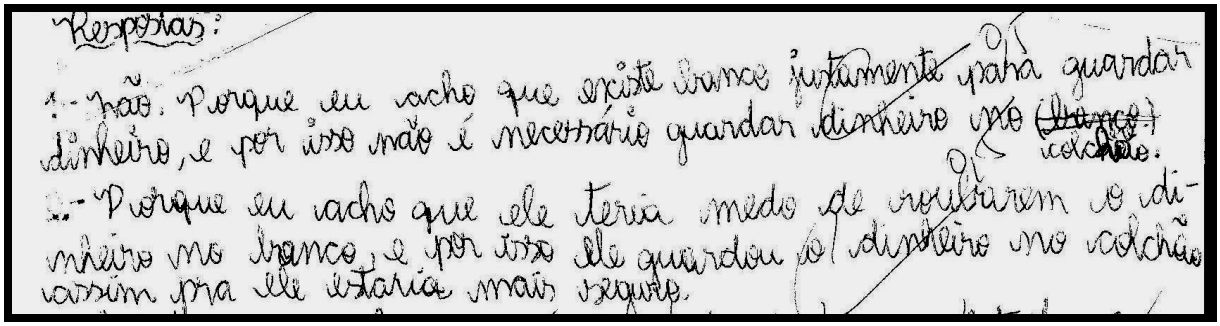
1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique

Não, Por que não é lugar de se guardar, e tambem pode acontecer isso

2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum?

Por que ela pensou que ninguem iria mexer ali.

RM-A10

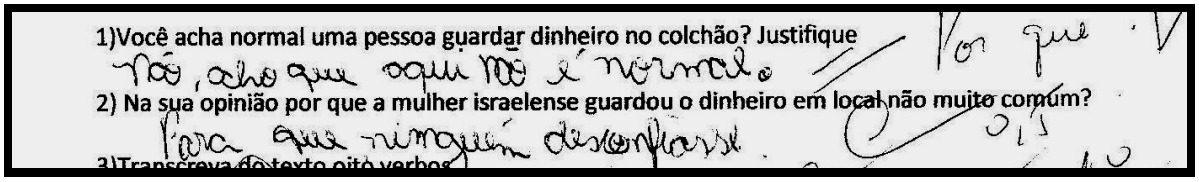

Respostas:

1.- Não. Porque eu acho que existe bancos justamente para guardar dinheiro, e por isso não é necessário guardar dinheiro no ~~(banco)~~ colchão.

2.- Porque eu acho que ele teria medo de roubarem o dinheiro no banco, e por isso ele guardou o dinheiro no colchão assim pra ele estaria mais seguro.

Em apenas duas delas (RM- A4 e RM-A5) a professora considerou meio certas as respostas dadas às questão de nº1. Em A4, por o aluno não ter colocado a justificativa, conforme pedia a questão; em A5, por erro ortográfico, na escrita de “guardão” em vez de “guardam”, embora no final, não o tenha penalizado com desconto da nota. Vejamos:

RM-A4


1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique

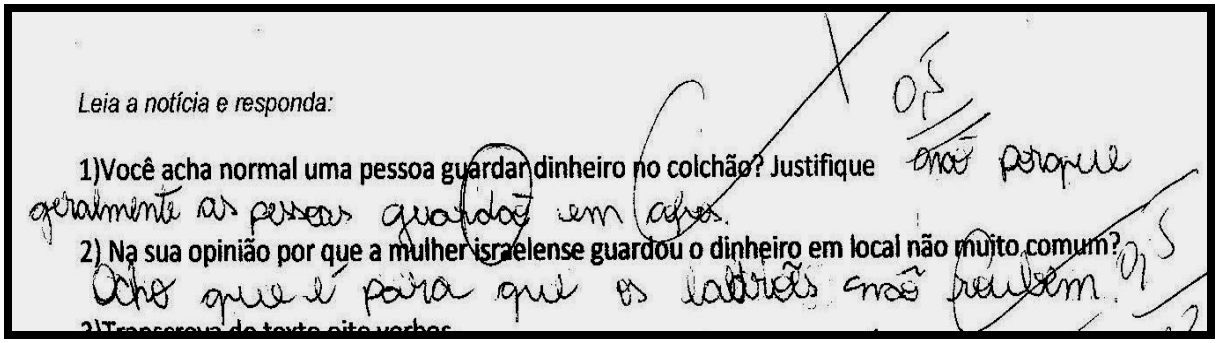
Não, acho que aqui não é normal. Por que

2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum?

Para que ninguém desconfiasse.

3)Transcreva do texto oito verbos

RM-A5



Leia a notícia e responda:

1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique não porque geralmente as pessoas guardam em cofres.

2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum?

Acho que é para que os ladrões não roubem.

Apesar de concordar com a correção feita por RM, pois todas as respostas me parecem lógicas e coerentes, fruto das diferentes possibilidades de interação dialógico-discursiva dos sujeitos com o texto, sua atitude me parece ambígua. A ambiguidade se explica pelo fato de não se conseguir avaliar, pela correção, se a valorização das respostas se deve a sua prática didática se apoiar no entendimento da concepção dialógico-enunciativa da linguagem e seus princípios, ou se tal valorização é fruto exatamente da menor importância que isso teria no trabalho da professora, considerando o valor atribuído às questões.

Creio que a suspeita de não haver prática apoiada no entendimento dos princípios dialógico-enunciativos da linguagem se confirma, quando analisamos a maneira como a professora RM corrigiu as questões do bloco (ii), em específico, já que, sistematicamente, invalida as respostas, quando os alunos operam com um padrão linguístico de flexão de verbos não esperados. Observemos alguns exemplos.

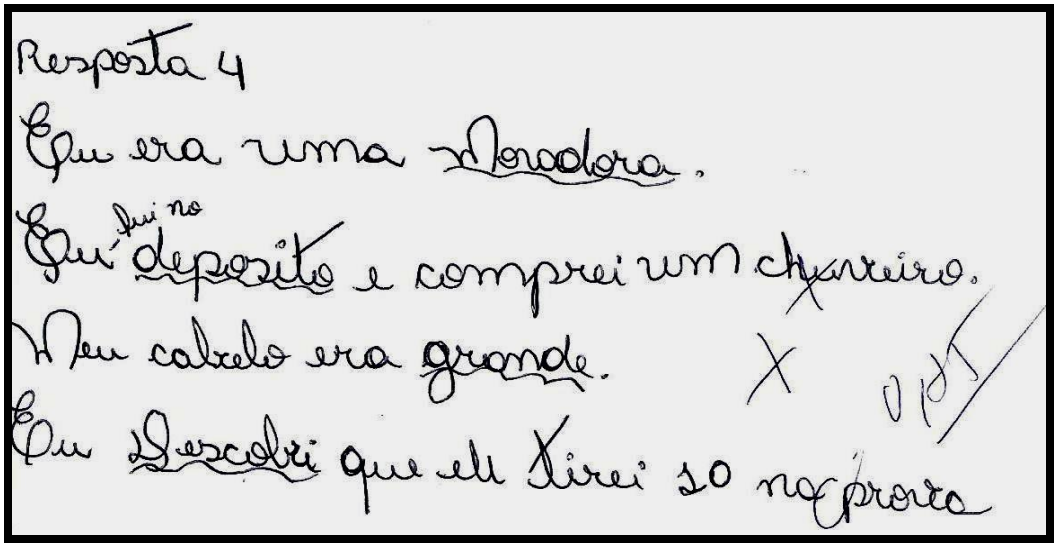
Na questão de nº 3, RM solicita que os alunos transcrevam, do texto, oito verbos. RM-A7 faz a seguinte transcrição:

3)Transcreva do texto oito verbos.
moradora, depósito, grande, descobriu, quando, chegou, segui
4) Escolha quatro verbos dos que você transcreveu e forme uma frase com cada um.
Ela

Transcrição: moradora; depósito; grande; descobriu; quando; chegou; segui; ela.

Com exceção de “descobriu”, “chegou” e “segui”, as outras palavras transcritas por A7 não são verbos e isso, embora possa, não entrará em discussão nesta análise, ao menos por enquanto, pois fazê-lo implicaria estudar processos diacrônicos de recategorização de grupos nominais, em que *verbos* dão origem a *nomes* [*substantivos, adjetivos*], passando por estágios que integram um processo denominado *gramaticalização* (cf. Castilho, 2002). Abordarei alguns aspectos desse fenômeno mais adiante.

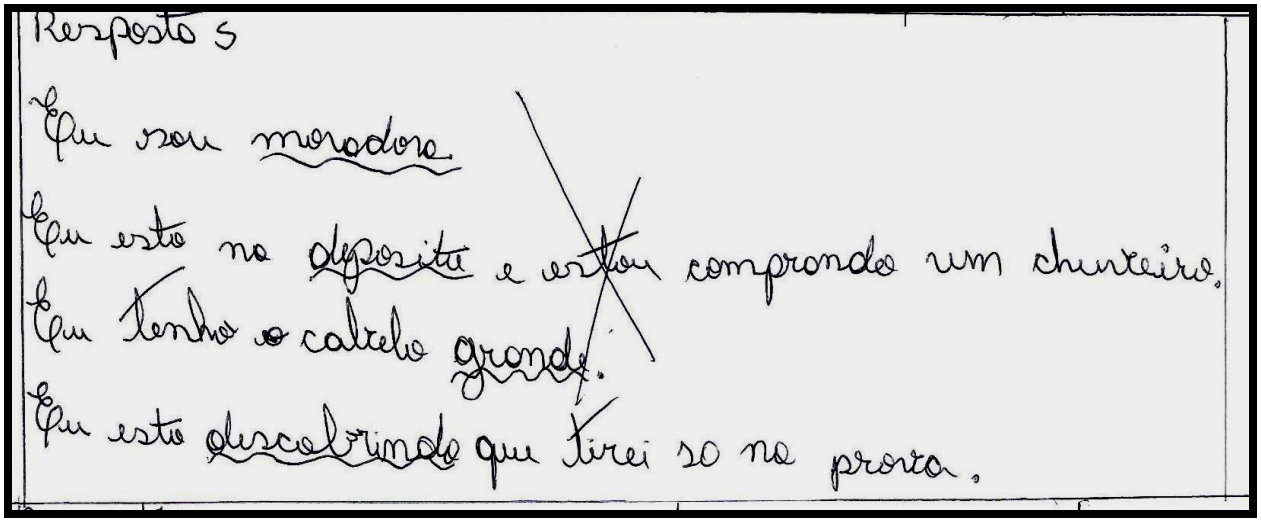
Prosseguindo na análise, a questão de nº 4 da prova de RM solicita aos alunos que escolham quatro verbos , entre os transcritos na questão anterior, e se formem frases com eles. A7 responde:


Resposta 4
Eu era uma moradora.
Eu fui no deposito e comprei um chaveiro.
Meu cabelo era grande.
Eu descobri que eu tirei 10 na prova

Apesar de continuar grifando “moradora”, “depósito”, “grande” como sendo os verbos das frases construídas, RM–A7 respeita os aspectos paradigmáticos e sintagmáticos do nosso sistema linguístico, escrevendo, sem dúvida, as quatro frases solicitadas. O fato de não reconhecer o verbo não a faz escrever, por exemplo, “Eu moradora uma era(*)”. Isso fica evidente quando se analisa o seu processo de composição da segunda frase. Primeiro escreve “Eu depósito e comprei um chuveiro”, para depois, reconhecendo a inadequação do que escrevera, no sistema linguístico em que opera, reanalisa o escrito e agrega “fui no”. Nesta frase, ainda, A-7 emprega a palavra “depósito” de maneira própria ao contexto construído, com o sentido de “depósito de materiais de construção”, onde se pode comprar “chuveiro”, um sentido diferente daquele empregado no texto-base da prova (“depósito de lixo”).

Evidentemente nenhum desses aspectos foi considerado pela professora na correção, pois seu objetivo era que o aluno formasse frases com verbos escolhidos do texto. Por esta razão, apenas a última, das quatro frases, é considerada correta.

Continuando sua prova, no percurso iniciado na questão 3, A7 responde às questões nº 5 e nº 6 que solicitam, respectivamente, passar as frases criadas na questão nº 4 para o presente e, depois, para o futuro. Vejamos as respostas de A7, primeiro, à questão 5:


Resposta 5

Eu sou moradora.

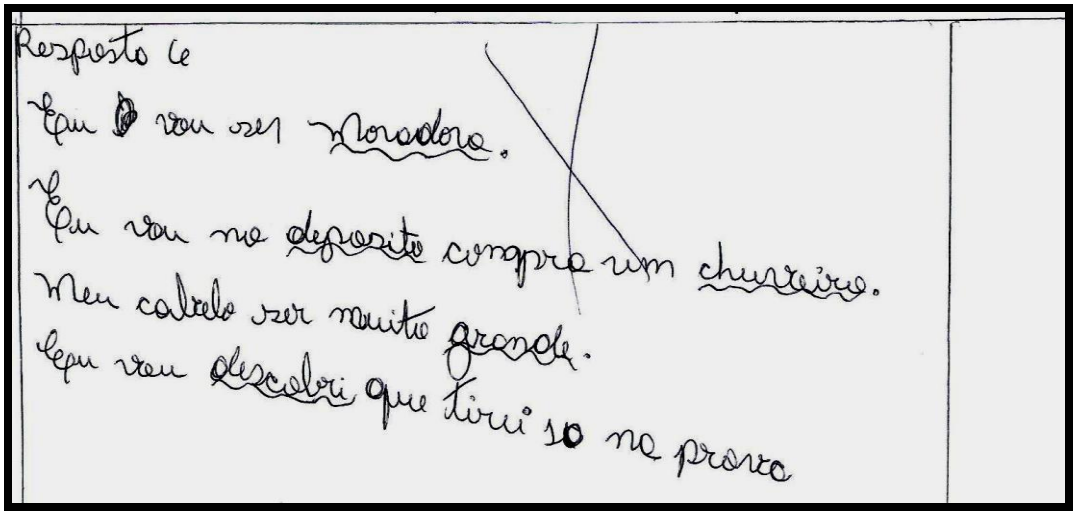
Eu esto no deposito e estou comprando um chuteiro.

Eu tenho o calcelo grande.

Eu esto descobrindo que tirei 10 na prova.

Ainda que todas as frases reconstruídas, em relação à questão anterior, estejam, de fato, no tempo presente, a professora RM não considera nenhuma correta. Nem mesmo a última, em que o verbo “descobrir”, único que A7 identifica como tal, aparece na forma nominal *gerúndio*, compondo a locução verbal *“esto descobrindo”* (*sic*). O que pode ser mais “presente” do que a locução verbal com o gerúndio é o que temos de nos indagar.

Na questão de nº 6, que solicitava o futuro, A7 responde:


Resposta 6

Eu vou ser moradora.

Eu vou no deposito compra um chuteiro.

Meu calcelo ser muito grande.

Eu vou descobri que tirei 10 na prova

Pela correção, nem é preciso dizer que as locuções verbais “vou ser”, “vou...compr**a**” (*sic*); vou descobr**i**” (*sic*) não são reconhecidas como tempo futuro pela professora, a despeito de as empregarmos com esse valor em nossas práticas cotidianas. De todas as frases, apenas o uso de “ser” (“meu cabelo ser”) causou-me estranheza, considerando a capacidade que A7 demonstra de reconhecer formas não paradigmáticas da língua, conforme visto na análise da segunda frase da resposta de nº 4. Ainda assim sou capaz de arriscar uma explicação, considerando as pistas existentes no conjunto das respostas.

Se repararmos bem, no conjunto das 12 frases escritas nas questões de 4 a 6, A7 começa 10 delas com a estrutura “Eu (+verbo)”, como se estivesse “recitando” o paradigma de conjunção, estratégia muito comum para ensinar as crianças na escola a conjugar verbos. Não seria impossível, portanto, que por este caminho, A7 tenha atribuído, à forma infinitiva “ser”, valor de futuro, já que, neste tempo, a desinência modo-temporal torna as formas flexionadas do verbo muito parecidas com a forma infinitiva. No caso do futuro do subjuntivo, as formas de 1ª. e 3ª. pessoas do singular dos verbos regulares são idênticas ao infinitivo. Mas se esta explicação for, digamos, sofisticada demais, há uma outra.

Nota-se que, para formar o futuro, A7 utiliza sempre uma perífrase, composta por verbo “ir” no presente + verbo principal no infinitivo. A aluna demonstra amplo domínio dessa maneira de estruturação, sendo para ela um uso sistemático e funcional. É possível observar que a 1ª. frase da resposta 6 é composta pelo verbo “ser” (eu vou ser moradora). Se ela mostrou, anteriormente, ser capaz de empregar a estrutura sintática correta, então, pode-se deduzir, a construção irregular verificada na terceira frase (meu cabelo ser muito grande) resultou mesmo de um lapso, um

esquecimento do verbo “ir” (vai). A7 pensou, mas não escreveu, algo muito comum de acontecer em diferentes circunstâncias, em que o pensamento é mais veloz do que a mão que escreve.

O que há nas outras provas que compõem a amostra de provas corrigidas pela professora RM é muito parecido com o que analisei na prova de A7 e, creio, se tomássemos apenas esta análise, como padrão das demais, não incorreríamos em generalizações. Entretanto ainda vale a pena apresentar mais algumas análises pontuais, de outras provas, para constatar que, de verdade, o ensino árido de estruturas sintáticas paradigmáticas, por ser descontextualizado, torna-se um exercício mecânico e pouco funcional e produtivo, sobretudo quando não se observam certos fenômenos sistemáticos que os alunos-usuários competentes da língua fazem das estruturas morfossintáticas, nem sempre correspondentes aos modelos preconizados pela gramática normativa.

Em se tratando de verbos, objeto de avaliação da prova de RM, as estruturas paradigmáticas “congeladas” dos compêndios gramaticais não dão conta da gama de estruturas verbais presentes nos usos orais cotidianos, a que os alunos recorrem de maneira sistemática para resolver as questões da prova, no processo inevitável de diálogo com seu universo vivencial, incluída nele a variedade linguística de que se servem.

Para corroborar e ampliar a análise feita na prova de RM-A7, vejamos como se saiu o aluno RM-A3 na correção feita pela professora de suas repostas aos exercícios do bloco II propostos na prova. Ao transcrever do texto os oito verbos solicitados na questão 3, assim responde:

3) AJUDAR, RECUPERAR, CONSEGUIDO, AGRADECER, SEGUIU, RECHEADO, ESCONDIDA, CHEGOU

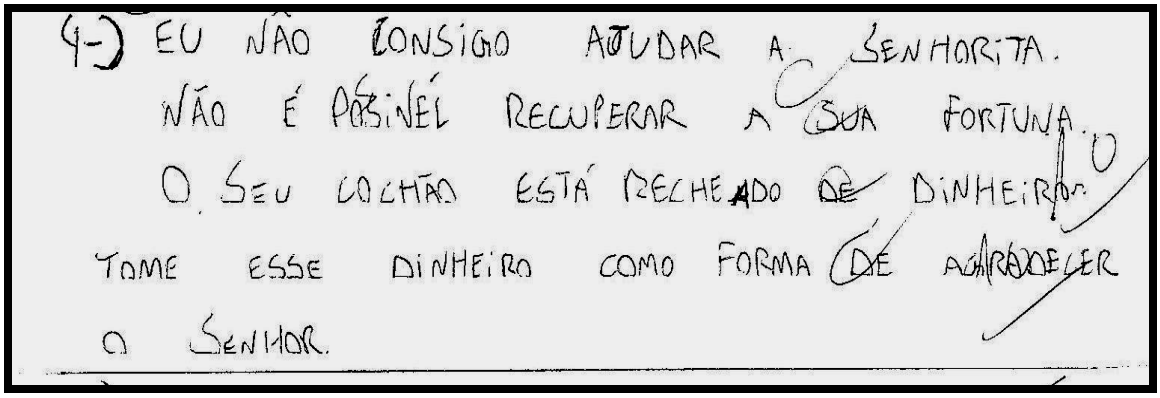
Com exceção de “seguiu” e “chegou”, todos os outros verbos transcritos por ele estão em uma das seguintes formas nominais: no infinitivo (ajudar,recuperar,agradecer) e no particípio passado (conseguido, recheado, escondida). Interessante que, na correção, a professora RM invalida a forma “recheado”, talvez por considerar a função de adjetivo e não, de verbo exercida pela forma no particípio que, no texto, relaciona-se ao substantivo “colchão”:

Uma moradora de Tel Aviv está fazendo buscas em depósitos de lixo de Israel, depois de ter jogado fora um colchão velho de sua mãe que estaria recheado com US$ 1 milhão (cerca de R$ 2 milhões).

Paradoxalmente, entretanto, na correção da mesma resposta, RM não invalida “escondida”, forma nominal flagrantemente empregada como adjetivo do substantivo “fortuna”, principalmente porque marcada pela flexão de gênero:

Apesar de não ter conseguido recuperar o colchão e sua fortuna escondida, Anat pareceu filosófica sobre a perda.

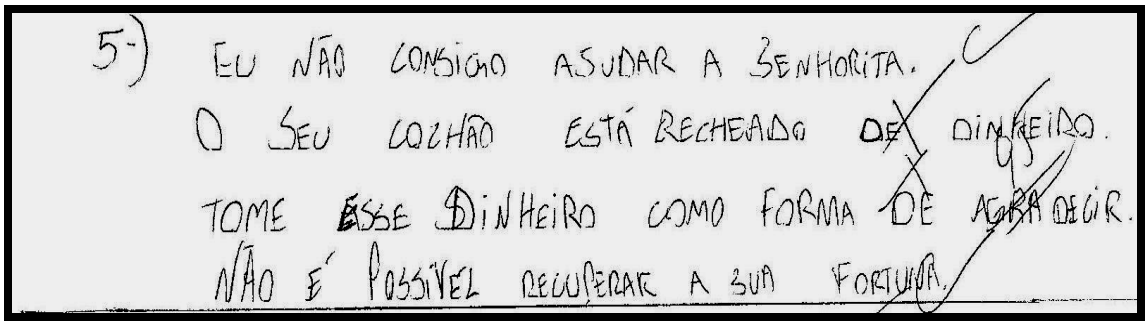
Na questão nº 4, A3 teria de escolher quatro dos verbos transcritos na questão nº 3 e formar frases com eles. Seguindo o percurso iniciado, ele responde:


4-) EU NÃO CONSIGO AJUDAR A SENHORITA.
NÃO É POSSÍVEL RECUPERAR A SUA FORTUNA.
O SEU COCHÃO ESTÁ RECHEADO DE DINHEIRO.
TOME ESSE DINHEIRO COMO FORMA DE AGRADECER
O SENHOR.

Constata-se que, na formação das cinco frases pedidas, as escolhas de A3, dentre os oito verbos transcritos por ele na questão anterior, recaíram sobre os que estavam nas formas nominais. Deliberadamente, o aluno exclui “seguiu” e “chegou”, preferindo operar com o infinitivo e o particípio. Ainda que não tenha optado por “conseguido”, utiliza-o flexionado na 1ª. pessoa do presente do indicativo, formando locução com o infinitivo “ajudar”, na frase “eu não **consigo ajudar** a senhorita”. Exclui da escolha, também, “escondida”, talvez pelo fato de ter função adjetiva e estar flexionado no feminino, dificultando a operação de utilizá-lo na forma perifrástica, a exemplo do emprego que faz de “recheado”, em “o seu *cochão* **está recheado** de dinheiro (*sic*)”. Em sua correção, a professora validou todas as respostas, considerando, portanto, que as frases estavam bem construídas

Continuando em seu exercício, ao responder à questão seguinte, de nº 5, que pedia transformar as frases escritas na questão nº 4 para o tempo presente, A3 simplesmente repete-as, alterando, apenas, a posição de uma delas em relação à

sequência inicial estabelecida na questão anterior: a frase que estava na segunda posição, é colocada como última. Evidentemente ele não faz nenhuma alteração na estrutura morfossintática das palavras da frase, exatamente porque as reconhece, e de fato estão, no tempo presente, como se pode verificar:


5-) EU NÃO CONSIGO AJUDAR A SENHORITA.
O SEU COLCHÃO ESTÁ RECHEADO DE DINHEIRO.
TOME ESSE DINHEIRO COMO FORMA DE AGRADECIR.
NÃO É POSSÍVEL RECUPERAR A SUA FORTUNA.

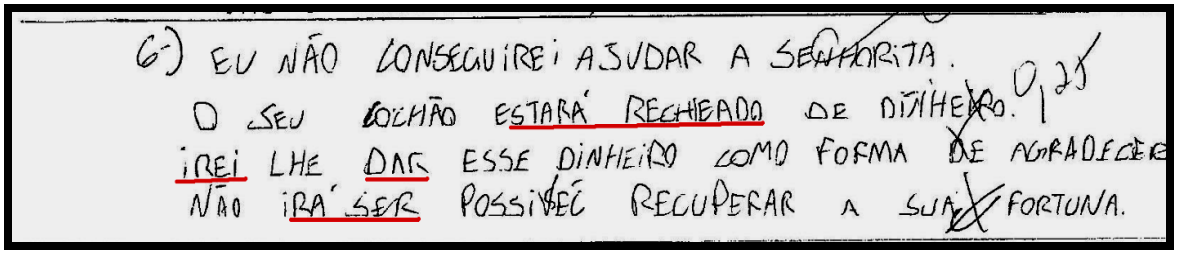
A despeito de as frases estarem todas no tempo presente, como pedia a consigna da questão, estas não são plenamente validadas pela professora. Numa tentativa de explicitar a lógica dos critérios adotados na correção, percebe-se que a professora RM não aceita como certo o uso de “está recheado”, na segunda frase, talvez porque esperasse que A3 empregasse apenas o verbo “rechear” flexionado no presente, sem o uso do auxiliar, da forma como ele fez com o “conseguir” [*consigo*], na primeira frase. RM invalidou, também, a terceira frase, provavelmente porque o verbo empregado no presente (“tomar”) não estava listado na questão 4, mas sim o verbo “agradecer”, que A3, na frase construída, manteve no infinitivo, não como o núcleo do predicado, mas como parte integrante do adjunto adnominal do substantivo “forma” (forma de **agradecer** = forma de **agradecimento**).

Se era esta a lógica do critério de correção, isto é, considerar corretas apenas as frases cujos verbos flexionados no presente fossem apenas os verbos listados na

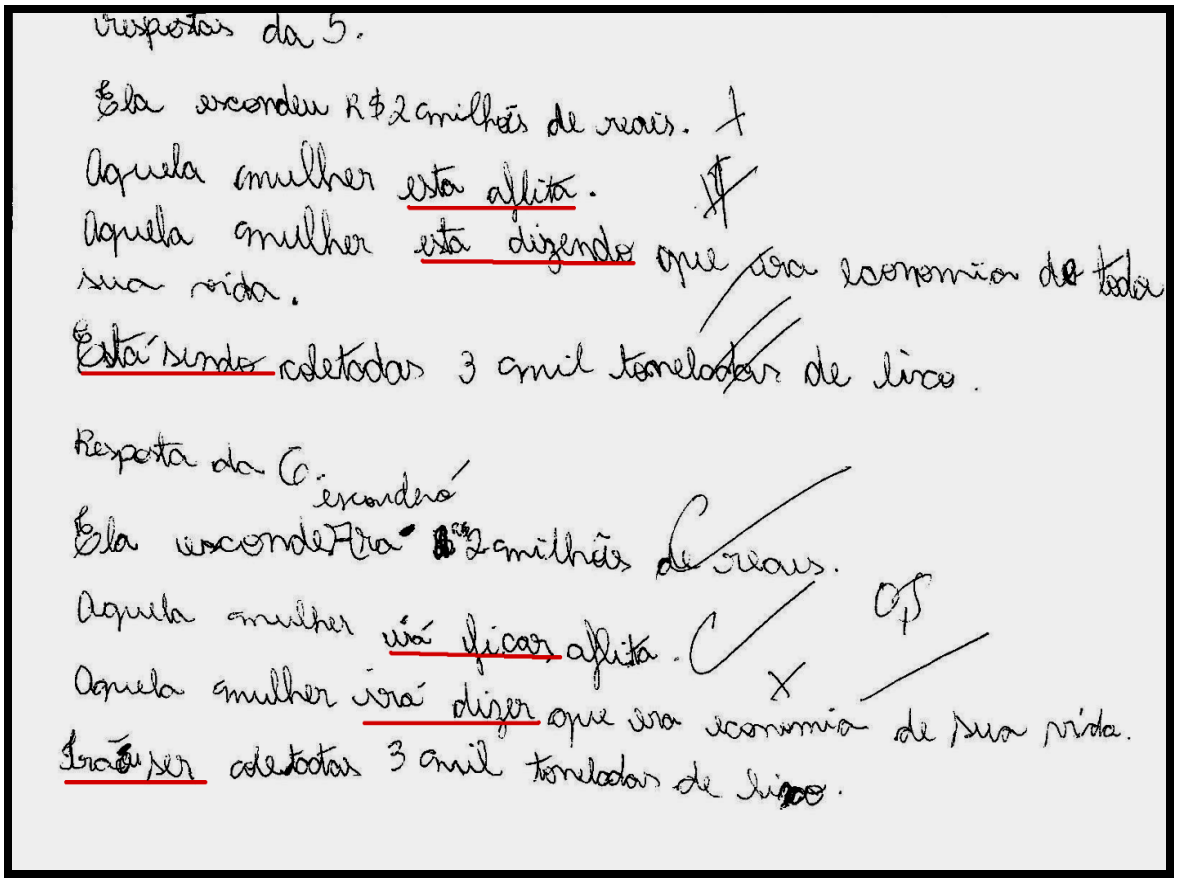
questão nº 4, surpreende a validação, pela professora, da última frase, “Não é possível recuperar a sua fortuna”, um período composto por subordinação, em que o verbo efetivamente no presente é o “ser”, da oração principal [*não* ***é*** *possível*] e não, o “recuperar”, que permanece no infinitivo e, na verdade, marca a redução de uma oração subordinada substantiva subjetiva que, apenas quando desenvolvida, revela o verbo flexionado no presente do modo subjuntivo [*recuperar sua fortuna = que se* ***recupere*** *sua fortuna*].

No conjunto das provas respondidas pelos alunos de RM, repete-se, como visto nas análises feitas até aqui, o forte apelo ao emprego das formas verbais perifrásticas, com uso de verbos auxiliares (principalmente “ir”, “ser”, “estar”) para marcar aspectos temporais de presente e de futuro, os quais não são validados na correção, como se pode demonstrar, também, pela correção das respostas de outros alunos:

RM-A3


6-) EU NÃO CONSEGUIREI AJUDAR A SENHORITA.
O SEU COLCHÃO ESTARÁ RECHEADO DE DINHEIRO. 0,25
IREI LHE DAR ESSE DINHEIRO COMO FORMA DE AGRADECER
NÃO IRÁ SER POSSIVEL RECUPERAR A SUA FORTUNA.

RM-A5


respostas da 5.

Ela escondeu R$2 milhões de reais.

Aquela mulher está aflita.

Aquela mulher está dizendo que era economia de toda sua vida.

Está sendo coletadas 3 mil toneladas de lixo.

Resposta da 6.

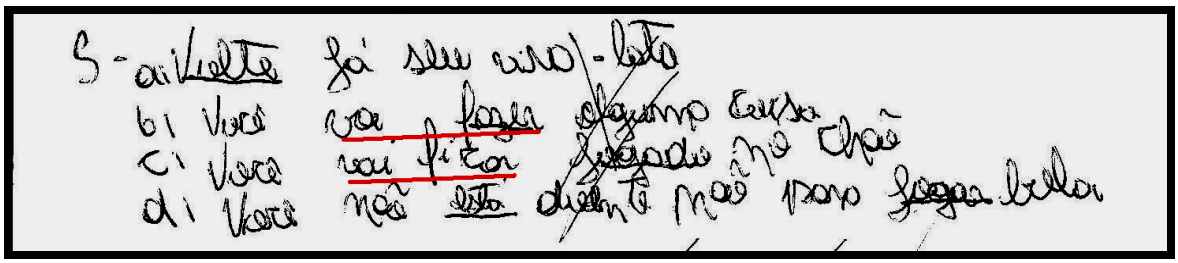
Ela escondeu R$2 milhões de reais.

Aquela mulher irá ficar aflita.

Aquela mulher irá dizer que era economia de sua vida.

Irão ser coletadas 3 mil toneladas de lixo.

RM-A6


5 - a) Ela foi seu vino - bato

b) Você vai fazer algumas coisas

c) Você vai ficar ligado no chão

d) Você não está ouvindo não para fazer bolo

Parece que a preferência pelas formas verbais perifrásticas não é aleatória, e deveria chamar a atenção da professora o uso recorrente que os alunos fazem delas. Não obstante sejam tomadas como “erros”, do ponto de vista do que determina o uso normativista, seu emprego não anula o caráter de expressão dos aspectos modo-

temporais, como vimos. Esses usos, certamente, têm relação com o fenômeno que os estudos da gramática funcionalista observam e descrevem, desde a década de 70 do século XX, especialmente quanto ao processo de categorização e recategorização das palavras em seus aspectos morfossintáticos e semânticos. São alterações graduais de propriedades que se podem verificar na organização dos enunciados, revelando as complexas relações entre léxico e gramática e que configuram um profícuo processo de criação de expressões linguísticas, a que se tem chamado de *gramaticalização*:

> O tratamento funcionalista coloca sob exame, na verdade, o próprio equilíbrio instável que configura a língua, e o faz exatamente pela consideração das gramáticas como sistemas adaptáveis (Du Bois, 1985). De um lado, há um sistema parcialmente autônomo no qual se abrigam categorias num determinado momento materializadas, entretanto, disponíveis para uma reutilização, de direção não fixada. De outro, pressões do sistema e pressões de ordem comunicativa, em contínua competição, comandam uma constante acomodação da gramática, governando o aspecto gramatical mais fundamental, que é o processo de gramaticalização. (...) Numa visão bem ampla, a gramaticalização é um processo pancrônico que consiste na acomodação de uma rede que tem áreas relativamente rígidas e áreas menos rígidas. (NEVES, 2002:176)

Influenciados pelo emprego frequente que os demais falantes do português brasileiro, na contemporaneidade, fazem das formas verbais perifrásticas, em suas práticas cotidianas, os alunos de RM, ao utilizarem as formas nominais acompanhadas dos auxliiares “ser”, “estar”, “ou “ir”, para marcar os aspectos de tempo e modo, apenas revelam um processo histórico de mudanças, inerente às línguas naturais, em que uma forma verbal simples transforma-se em uma forma perifrástica que, por sua vez, cria novo afixo flexional, para, novamente, desdobrar-se em uma perífrase. Castilho (2002) esclarece-nos a questão:

> Os verbos auxiliares codificam o Aspecto, o Tempo, o Modo e a Voz. Na história das línguas, muitos Auxiliares de Tempo se morfologizam e são

> substituídos por outros. O processo parece ser desencadeado por uma sorte de competição entre formas. Assim, o Futuro Latino *amabo* passou a sofrer a concorrência de *amare habeo*, uma perífrase que de início codificava o Modo, com a ideia de obrigatoriedade. É de supor-se que durante algum tempo a forma simples, que poderíamos representar por A, sofreu a competição da perífrase, que poderíamos representar por B, até que esta última acabou por suplantar a primeira, num ritmo que poderia ser assim notado: A > A/B > B. A continuidade da inovação, que funciona como um dos princípios da gramaticalização, leva à criação de uma forma nova flexional [de *amare habeo*], como no Port. – *amarei*, Fr. – *aimerai*, Ital.– *ameró*, etc. a qual, a seu turno, passa a sofrer a concorrência de uma nova perífrase, desta vez constituída pelos verbos *ir* (Port. v*ou / irei amar;* Fr. *je vais aimer* ; Ital. v*ado amare*) e *querer* (Fr. *je veux aimer*), retomando-se o processo anterior. No caso de *ir*, note-se que, ao gramaticalizar-se, esse verbo perdeu o sentido original de movimento, de afastamento referido ao falante, por contraste com *vir*, que é movimentar-se em direção ao falante. Com isto, tornaram-se possíveis construções como Port. *vou ir*; *vai vir*,; Ingl. *He is going to come*, que seriam contraditórias, caso o sentido original se tivesse mantido. (CASTILHO, 2002, pp. 32-33)

Combinando os auxiliares com as formas nominais de infinito, particípio e gerúndio – cujas flexões nos diferentes modos e tempos, são, pelo uso frequente e sistemático, bastante conhecidas –, é possível expressar grande gama de possibilidades aspectuais de modo e tempo dos verbos, tornando-se algo bastante funcional e produtivo na língua, embora nem sempre econômico, do ponto de vista da estrutura, o que prenuncia, em algum momento, no futuro distante, pelo processo de gramaticalização, o surgimento de um novo afixo flexional, oriundo da morfologização do verbo auxiliar.

É evidente que os alunos de RM operam com muita segurança as construções perifrásticas, para indicar aspectos de tempo e modo dos verbos. É evidente, também, que muitas dessas construções já foram incorporadas ao padrão normativo da língua portuguesa falada e escrita no Brasil, sobretudo para indicar tempo futuro, em que se nota a flagrante concorrência entre o uso da forma *simples*, em competição com a forma *perifrástica*, com enorme vantagem desta última. Vejamos alguns exemplos retirados de manchetes de periódicos recentes.

No jornal *Folha de São* Paulo, edição de 16 de julho de 2010, e A *Tribuna* de Santos (SP), edição de 28 de agosto de 2010, encontramos o uso da forma simples de futuro, na forma ativa ou passiva:.

Como em Belo Monte, trem-bala será bancado com verba estatal

Fonte: Folha de São Paulo, 16.jul.2010, 1ª. página

McDia Feliz ajudará crianças com câncer

DA REDAÇÃO

liz será promovida, hoje, pelo

adolescentes com câncer.

Em Santos, o início ocorrerá na loja do McDonald's no Gonzaga (Avenida Ana Costa, 550). O dinheiro arrecadado na Cidade com a venda de Big Macs servirá à construção do Centro de Apoio aos Familiares e Pacientes da Pe-

Fonte: A Tribuna, 28.ago.2010, A-7.

... convivendo com as formas perifrásticas:

Em novo edital, monotrilho vai custar e demorar mais

vai

Extensão da linha 2-verde até Cidade Tiradentes ficará R$ 277 mi mais cara

Fonte: Folha de São Paulo, 16.jul.2010, C1

C4 cotidiano ★★★ SEXTA-FEIRA, 16 DE JULHO DE 2010 FOLHA DE S.PAUL

Conexões vão saturar linha, diz professor

Para Horácio Figueira, ligação com rede da CPTM e chegada do monotrilho à zona leste vão congestionar linha

Fonte: Folha de São Paulo, 16.jul 2010, C4

Azul vai comprar turboélices na Europa

Companhia prepara anúncio de uma grande encomenda de ATRs

Fonte: Folha de São Paulo, 16.jul.2010, B5

Reunião vai ampliar discussão

O presidente da Associação Comercial e Empresarial de Guarujá (Aceg), João Marcelo Stuque, agendou uma reunião para segunda-feira, a partir das 18 horas, para ampliar as discussões junto a empresários sobre o projeto de lei. A reunião será na sede da Aceg (Rua Buenos Aires, 148, Vila Maia).

Segundo ele, a entidade deveria ter sido consultada a respeito do projeto. "Já existe um Código de Posturas no Município. E, no caso de um alvará especial, ele tem preocupações sobre as regras que serão estipuladas e que poderiam prejudicar o segmento".

Já o presidente do Sindicato dos Hotéis, Bares e Similares da Baixada, José Lopez Rodriguez, o Pepe, a medida só não pode prejudicar estabelecimentos sérios, que trabalham dentro das normas de segurança e que têm condições de proporcionar o serviço até mais tarde.

"Mas, se o local é uma bagunça e pode gerar criminalidade, concordo que feche. Se haverá um alvará especial, aí tudo bem".

O comandante do 21º BPMI, Marcelo Prado, afirma que em Guarujá há o agravante de mais de 60 núcleos carentes. "Nosso receio é que, com a bacia da Petrobras de petróleo e gás, as pessoas pensem que aqui haverá um futuro promissor e aí novamente a mão-de-obra não será absorvida. Todas as cidades deveriam adotar isso. O que não dá pra entender é depois da meia-noite ficar aberto para meia dúzia de pessoas".

Fonte: A Tribuna, 28.ago.2010, A14.

Obviamente esses poucos exemplos não são suficientes para se declarar categoricamente que as formas perifrásticas com o verbo "ir", para a construção do futuro do presente do modo indicativo, na escrita, sobrepujam o uso das formas simples no português falado/escrito no Brasil. Seria necessário um estudo mais longitudinal e vertical, qualitativo e quantitativo do fenômeno, o que não é o foco desta pesquisa.

É inegável, porém, que na fala, mesmo dos falantes considerados cultos, o uso das formas perifrásticas está consagrado e que, de alguma maneira, já se insinua, na escrita, um uso competitivo das duas estruturas, cf. Castilho (*op.cit.*). Desde meados da década de 80 do século passado, inúmeros trabalhos, no campo dos estudos da língua falada e escrita – seja pela vertente da Sociolinguística, da Linguística Funcional, da Linguística Cognitiva, da Linguística Aplicada, da Psicolinguística, da Pragmática, seja por outros campos, teóricos e aplicados – vêm problematizando essa

questão do descompasso entre as regras do padrão culto ensinado nas escolas e os usos que os falantes fazem da língua materna em suas práticas cotidianas: Ilari (1985); Gnerre (1985); Franchi (1988); Possenti (1996); Neves (1990, 2002); Mattos e Silva (1995); Castilho (1998); Bagno (1999, 2000, 2001, 2002), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), só para citar alguns.

Todo esse conjunto de trabalhos corrobora a defesa de que é preciso relativizar o ensino metalinguístico descontextualizado, centrado, exclusivamente, nas regras limitadas da gramática normativa. Os autores citados descrevem e exemplificam largamente que a realidade linguística é muito mais complexa e ensinar língua materna exige um amplo domínio de conhecimentos sobre o fenômeno da linguagem e sobre os processos de aprendizagem, algo nem sempre disponível como conhecimento do professor, como se pôde constatar.

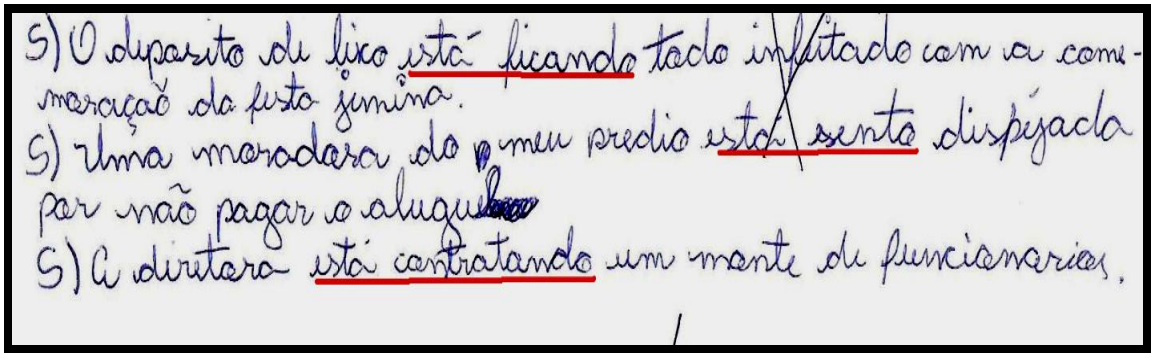
Claro deve ficar que nenhum dos autores desses estudos defende que as questões relativas às regras da gramática normativa, relativas ao padrão culto de maior prestígio social, devam ser banidas das aulas de língua materna. Trata-se, apenas, de compreender que as regras prescritivas, por si sós, não dão conta do amplo espectro de possibilidades de usos diferentes e legítimos de outras variedades presentes no contexto sócio-cultural, com o qual os alunos dialogam incessantemente no momento de produzirem seus escritos e de interagirem com os textos na leitura. Memorizar regras mecanicamente é improdutivo e não garante a aprendizagem, como pudemos ver nas respostas das provas. Faz-se necessária a oportunidade de confrontar experiências, de analisar e reanalisar o que já se sabe sobre a língua, a fim de conhecer e reconhecer outras formas de uso, ampliando, nos aprendizes, a

inerente competência linguística. E, para isso, é necessário um professor que, efetivamente, disponha desse conhecimento e saiba ensinar.

> É curioso como o ensino precisa ser compartilhado, vivido, para fazer sentido para os indivíduos, e ser memorizado e usado, quando necessário. Pois é exatamente assim que aprendemos. Ensinar não é repetir um modelo até que se aprenda o que ele quer dizer. Ensinar é compartilhar as dificuldades do aprendiz, analisá-las, entendê-las e sugerir soluções. Como a cada momento um indivíduo está numa situação histórica diferente, da construção de sua vida e de seus conhecimentos, a cada momento o ensinar é diferente. (CAGLIARI, 2002, p. 69)

Como já problematizado no capítulo 3 desta pesquisa, provas no modelo *mecânico-reprodutivo*, em que as questões formuladas centram-se nos conceitos da gramática normativa, de caráter meramente metalinguístico, classificatório e descontextualizadas, reduzem a possibilidade de os alunos recuperarem sentidos por meio do diálogo entre a questão que se apresenta e a formação discursiva que agenciam para se inscreverem como autores.

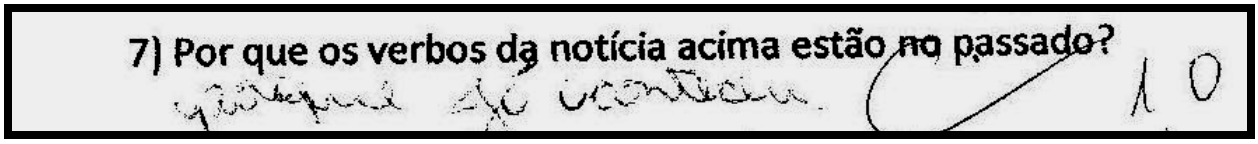
Entretanto, por estarem inscritos em um universo sociocultural e linguístico mais amplo, os alunos rompem o tempo todo com o cerceamento imposto pela escola, pois são sujeitos do fenômeno das variações linguísticas, que, em seu conjunto, prenunciam e efetivam mudanças fonético-fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e lexicais, constituindo o processo histórico de *gramaticalizaçã*o, conforme comentado. O uso do gerúndio em construções verbais perisfrásticas, tão criticado pelos que defendem o purismo da língua, em sua variedade culta, é um desses fenômenos, ainda não legitimado pela escrita, mas que aparece bastante marcado nas respostas de RM-A9, à questão 5 da prova, que pedia a utilização de verbos no presente:


5) O deposito de lixo está ficando todo infestado com a comemoração da festa junina.
5) Uma moradora do meu predio está sendo despejada por não pagar o aluguel
5) A diretora está contratando um monte de funcionarios.

Sobre as questões do bloco III (nº 7 e nº 8), que abordavam o reconhecimento e operacionalização da estrutura de textos de tipologia narrativa, verifica-se, à semelhança das questões do bloco I (nº 1 e nº 2), que RM validou as respostas da maioria dos alunos.

Em relação à questão nº 7, do conjunto de dez provas da amostra com que estamos trabalhando, nove alunos a responderam. Apenas RM-A9 deixou a questão em branco. Das nove respostas restantes, seis foram validadas:

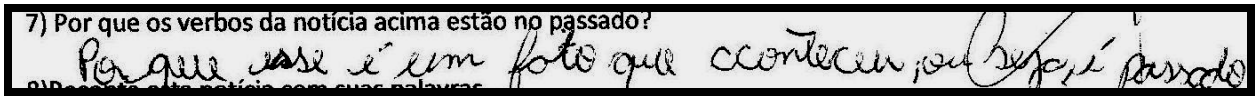
RM-A2


7) Por que os verbos da notícia acima estão no passado?
porque já aconteceu. 1,0

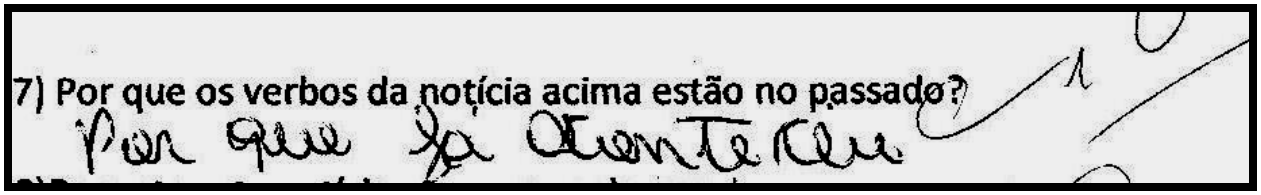
RM-A3

7-) PORQUE ELES ESTÃO SE REFERINDO AO PASSADO 1,0

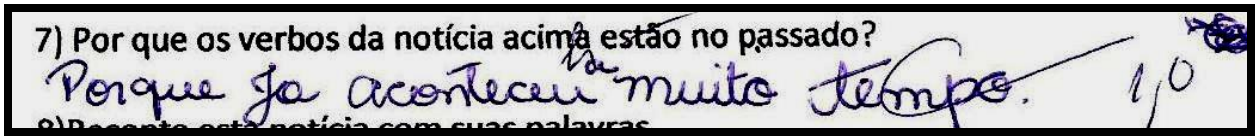
RM-A4


7) Por que os verbos da notícia acima estão no passado?
Porque esse é um foto que acontecen, ou seja, é passado

RM-A6


7) Por que os verbos da notícia acima estão no passado?
Por que ja aconteceu

RM-A8


7) Por que os verbos da notícia acima estão no passado?
Porque ja aconteceu há muito tempo. 1,0

RM-A10

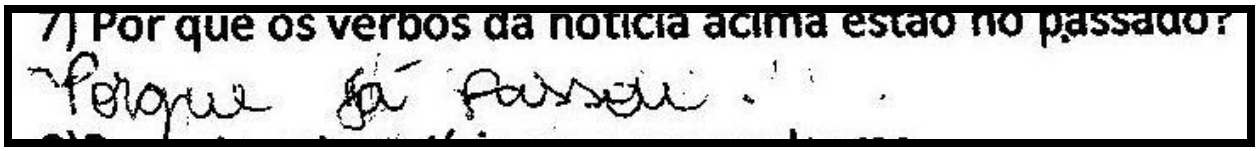
: porque está notícia já aconteceu. 1,0

Verifica-se, pelas respostas dos alunos à questão e pela correção da professora, que a ambos, professora e alunos, faltam conhecimentos sobre a natureza do *enunciado linguístico*, já que, neste âmbito, o reconhecimento do sistema temporal, vinculado ao tempo de certo acontecimento, está diretamente relacionado ao momento da *enunciação* (tempo de referência), estabelecendo com ele alguma relação de simultaneidade (cf. Fiorin, 2002). O enunciado apresenta, pois, um tempo que **é** *linguístico*, em que as relações temporais demarcadas (acontecimento) se definem a partir de um *agora*, um momento enunciativo de referência ao presente:

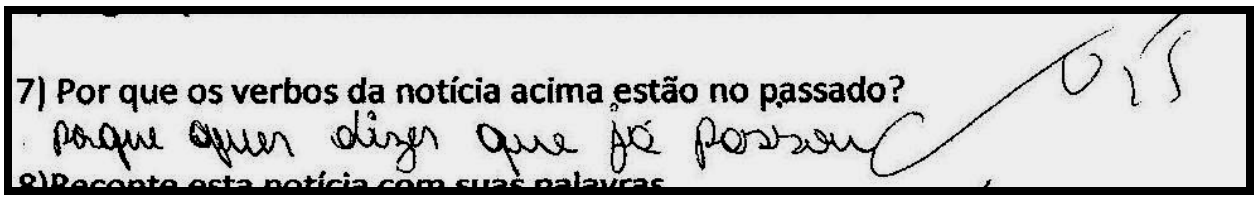
> Se o agora é gerado pelo ato de linguagem, desloca-se ao longo do fio do discurso permanecendo sempre agora. Torna-se, portanto, um eixo que ordena a categoria topológica de *concomitância* vs. *não- concomitância*. Esta, por sua vez, articula-se em *anterioridade* vs. *posterioridade*. Assim, todos os tempos estão intrinsecamente relacionados à enunciação. (FIORIN, 2002, p.142-3)

Apesar de, nas respostas acima, encontrarmos referências explícitas ao *acontecimento*, situado em uma relação de *anterioridade* (RM-A2, RM-A4, RM-A6, RM-A8, RM-A10), para explicar por que os verbos do texto estão no passado, estas me parecem precárias e, em certa medida, tautológicas, revelando pouca capacidade de domínio dos aspectos discursivos cruciais para se estabelecer sentidos sobre aquilo que se lê ou escreve. Pela correção de RM, isso tampouco parece estar entre suas preocupações, já que valida respostas como a de A3, que simplesmente diz que os verbos estão no passado porque “se referem ao passado”. Mesmo nesses casos, o critério de correção da professora é claudicante, na medida em que invalidou a resposta de A5 e considerou meio certa a resposta de A7, que revelam o mesmo padrão de raciocínio das demais consideradas plenamente certas, como se pode observar:

RM-A5


7) Por que os verbos da notícia acima estão no passado?
Porque já passou.

RM-A7


7) Por que os verbos da notícia acima estão no passado?
porque quer dizer que já passou

Penso que a atitude vacilante da professora RM, no momento de estabelecer e manter os critérios de correção, já verificados em outros pontos da análise de outras

questões, deve-se a uma prática didática carente dos conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, de caráter discursivo-enunciativo, que inclui diferentes campos dos estudos linguísticos. Se essa carência impossibilita a ela uma análise coerente das respostas dos alunos à prova, certamente impossibilita sua intervenção nos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula. Tal interferência, quando bem instrumentada e apoiada em um arcabouço teórico consistente, pode ser decisiva na vida de alunos como RM-A1, que deu a seguinte resposta à questão 7:

RM-A1

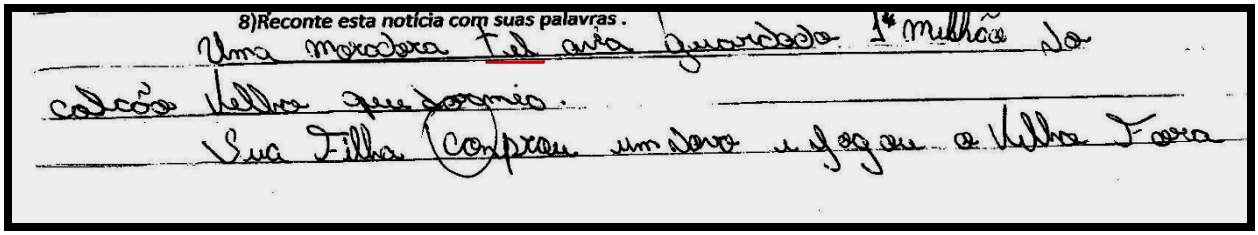
Transcrição: porque estão no futuro

Pela resposta, A1 sequer domina a noção precária de tempo verbal revelada por seus colegas. Evidentemente não se está dizendo que a professora deva ensinar a seus alunos os conceitos complexos de análise do discurso, ou de quaisquer outros campos de conhecimento, por meio de uma *transmissão* pura e simples. Isso é tão pouco produtivo e funcional quanto o método de transmissão da metalinguagem gramatical, em que ela parece apoiar suas aulas. Trata-se, isto sim, de, dominando o amplo escopo dos conhecimentos sobre a linguagem, saber transpô-los didaticamente, para resolver conflitos como esses, demonstrados na resposta de RM-A1.

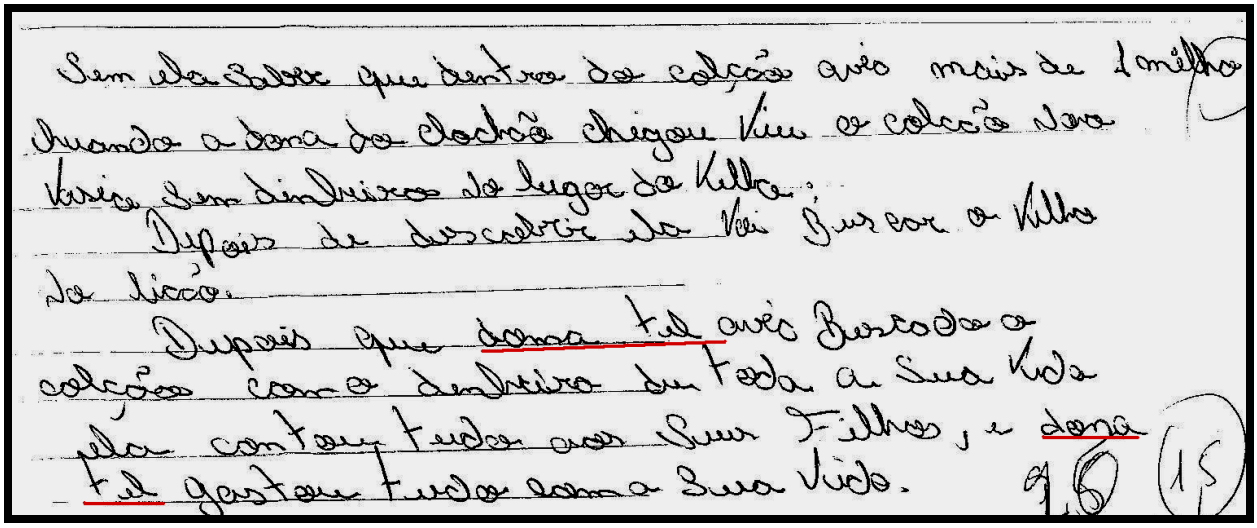
> A *Transposição Didática* é um processo articulador entre a teoria que se produz nos meios acadêmicos e a prática do professor em sala de aula. Em termos discursivos, é a transformação do discurso científico para discursos escolares – recontextualização que o professor faria para ensinar os alunos. (JOSÉ, 2005,p.20)

A questão seguinte, de nº 8, pedia aos alunos parafrasearem o texto, de maneira a “recontar” a notícia com “suas palavras”. Dos dez alunos da amostra, três não desenvolveram a proposta, deixando a questão em branco (RM-A3, RM-A8 e RM-A10). Dos sete restantes, cinco obtiveram a pontuação máxima (2,0) e os dois outros (RM-A1 e RM-A7), receberam nota 1,5. Mais uma vez não ficam claros os critérios de correção, nem o que estava sendo valorizado no processo de construção de paráfrases. Vejamos algumas análises, para exemplificar.

RM-A1, um dos que obtiveram 1,5, assim elabora seu texto:


8)Reconte esta notícia com suas palavras.

Uma moradora tel avia guardado 1ª milhão no colcão velho que dormia.
Sua Filha conprou um novo e jogou o velho fora

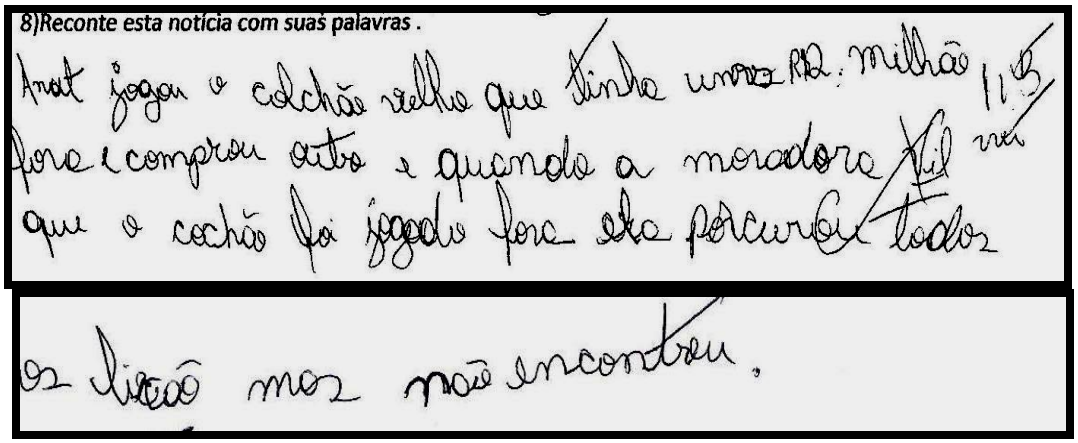

Sem ela saber que dentro do colção avia mais de 1 milho
Quando a dona do clochão chegou viu o colção novo
vasio sem dinheiro no lugar do velho.
Depois de descobrir ela vai buscar o velho
no lixão.
Depois que dona tel avia buscado o
colção com o dinheiro de toda a sua vida
ela contou tudo aos seus Filhos, e dona
tel gastou tudo com a sua vida.
1,5

Transcrição (*sic*) Uma moradora tel avia guardado 1 milhão no colcão velho que dormia.
Sua filha conprou um novo e jogou o velho fora sem ela saber que dentro do colção avia mais de 1 milho. Quando a dona do clochão chegou viu o colção novo vasio sem dinheiro no lugar do velho:
Depois de descobrir ela vai buscar o velho no lixão.
Depois que dona tel avia buscado o colção com o dinheiro de toda a sua vida ela contou tudo aos seus filhos, e dona tel gastou tudo com sua vida.

Chama a atenção, primeiro, a certa confusão que o aluno faz, ao entender Tel Aviv como sendo o nome da pessoa (*uma moradora tel; dona tel*), e não, o nome da capital de Israel, Tel Aviv. O fato denota que certamente a professora não realizou uma leitura prévia ou teceu comentários sobre o texto antes da prova. Também é curioso o fato de, na paráfrase, o aluno ter dado outro desfecho ao acontecimento, preferindo um "final feliz", em vez de manter o drama vivido pela senhora da notícia e sua filha, que, por um descuido, perderam as economias financeiras de uma vida. Tal desvio no desfecho pode, talvez, ter sido induzido pelo significado atribuído ao "reconte com **suas palavras**", que levou o aluno a agir inventivamente, ao que parece, guiado por um modelo tradicional de desfecho dos contos ficcionais infantis ou românticos, em que tudo se resolve na base do "viveram felizes para sempre". Tal percurso, entretanto, não invalida a construção narrativa lógica e coerente que o aluno elabora, a partir de seus referenciais. Evidentemente, nesta avaliação, não estou considerando aspectos relacionados ao domínio das formas legitimadas pela convenção escrita ortográfica e dos processos de construção da textualidade, pois se percebe que, nesses aspectos, o aluno ainda tem um caminho a percorrer. Sob este enforque restrito, portanto, seria justificável o fato de RM ter atribuído nota 1,5 à resposta de A1.

Todavia a possível coerência dessa correção perde-se, quando confrontamos a reposta de RM-A1 com a de RM-A7, que obteve a mesma nota:

RM-A7

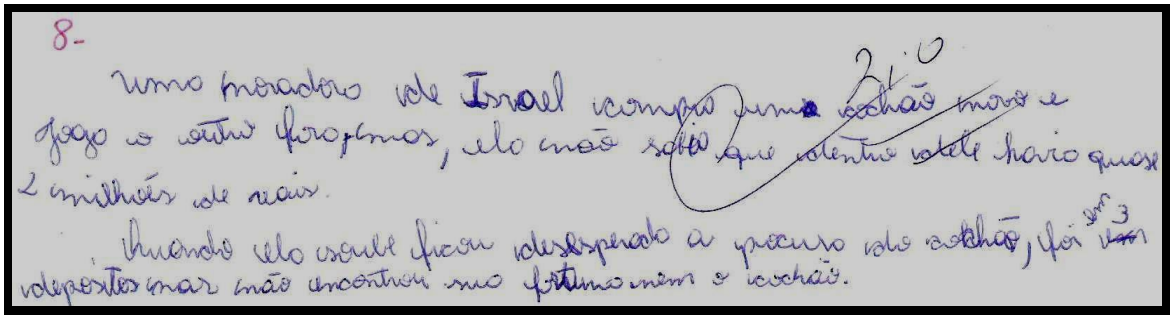

8)Reconte esta notícia com suas palavras .

Anat joga o colchão velho que tinha uns R$2 milhão fora e comprou outro e quando a moradora vil que o cochão foi jogado fora ela percurou todos os lixão mas não encontrou.

Transcrição *(sic)* Anat joga o colchão velho que tinha uns R$2 milhão fora e comprou outro e quando a moradora vil que o cochão foi jogado fora ela procurou todos os lixão mas não encontrou.

Em termos de desenvolvimento narrativo, a paráfrase criada por A1 é muito mais rica, estruturalmente, do que a síntese de A7. Não se trata apenas da extensão, mas de efetivamente atender ao que comandava o item da prova, que solicitava recontar a notícia e não, apenas, sintetizá-la em um parágrafo. Contudo, as demais respostas, que, inclusive, receberam a nota máxima, foram desenvolvidas da mesma forma sintética, parecendo ser esta, afinal, a expectativa da professora RM:

RM-A2

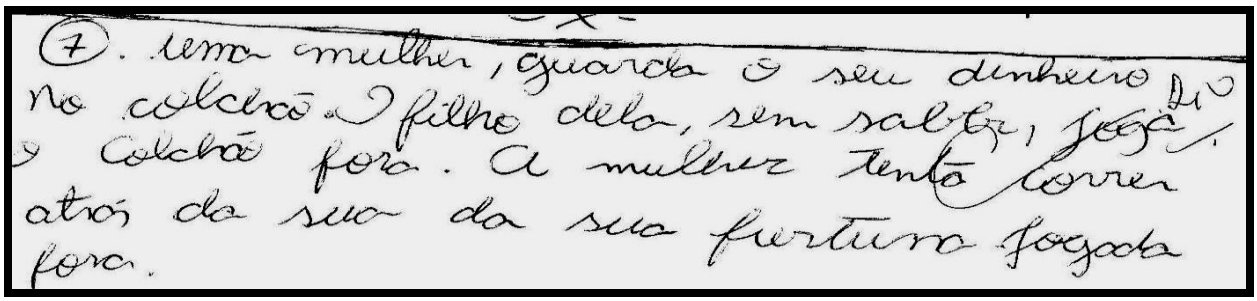

8-

Uma moradora de Israel compra um cochão novo e jogo o outro fora, mas, ela não sabia que dentro dele havia quase 2 milhões de reais.

Quando ela soube ficou desesperada a procura do cochão, foi em 3 depósitos mas não encontrou sua fortuna nem o cochão.

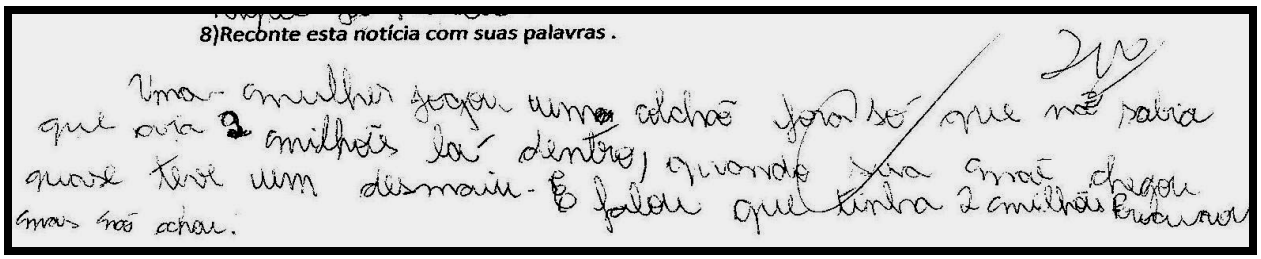
Transcrição *(sic)* Uma moradora de Israel compra um cochão novo e joga o outro fora, mas, ela não sabia que dentro dele havia quase 2 milhões de reais.
Quando ela soube ficou desesperada a procura do cochão, foi em 3 depósitos mas não encontrou sua fortuna nem o cochão.

RM-A4


7. uma mulher, guarda o seu dinheiro no colchão. O filho dela, sem saber, joga o colchão fora. A mulher tenta correr atrás da sua da sua fortuna jogada fora.

Transcrição (*sic*) Uma mulher guarda o seu dinheiro no colchão. O filho dela, sem saber, joga o colchão fora. A mulher tenta correr atrás da sua da sua fortuna jogada fora.

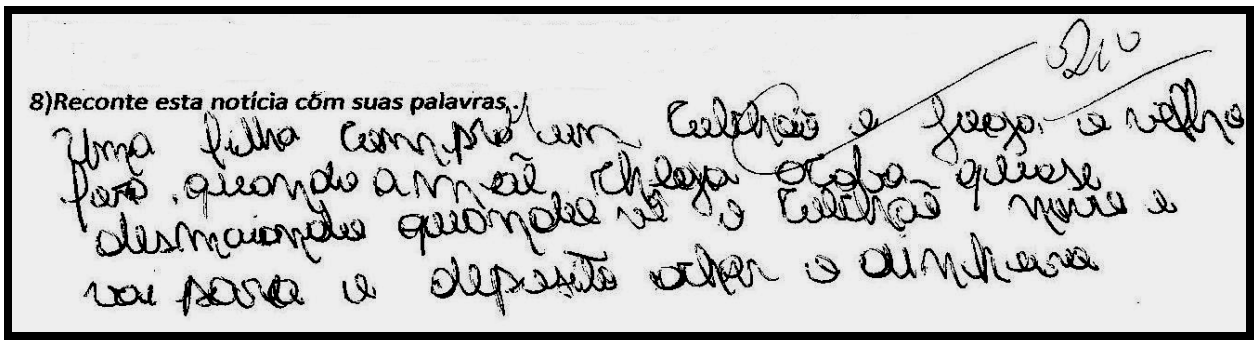
RM-A5


8)Reconte esta notícia com suas palavras .

Uma mulher jogou um colchão fora só que não sabia que avia 2 milhões lá dentro, quando sua mãe chegou quase teve um desmaiu. E falou que tinha 2 milhões procurou mas não achou.

Transcrição (*sic)* Uma mulher jogou um colchão fora só que não sabia que avia 2 milhões lá dentro, quando sua mãe chegou quase teve um desmaiu. E falou que tinha 2 milhões procurou mas não achou.

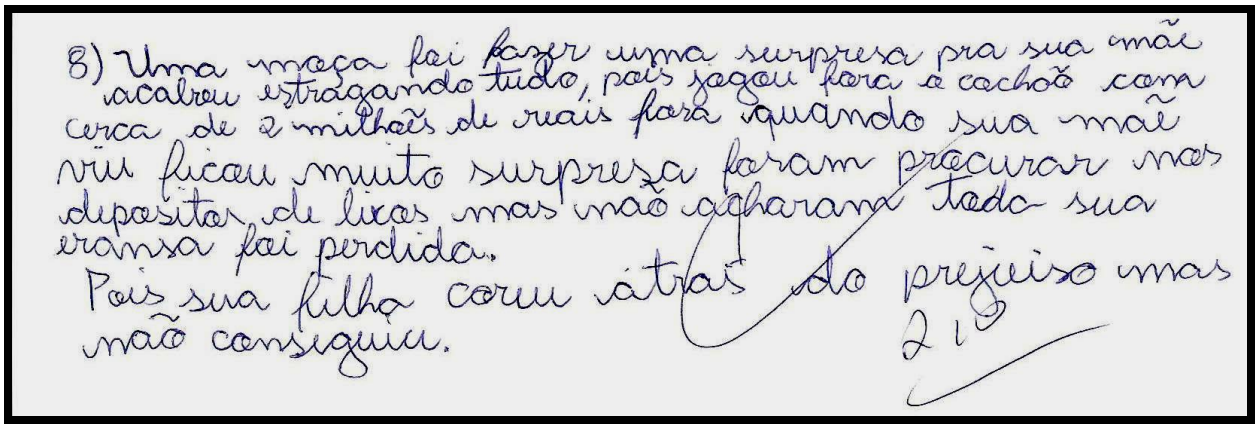
RM-A6


8)Reconte esta notícia com suas palavras.

Uma filha comprou um colchão e jogou o velho fora. quando a mãe chega acaba quase desmaiando quando vê o colchão novo e vai para o depósito achar o dinheiro

Transcrição (*sic*) Uma filha comprou um colchão e jogou o velho fora. quando a mãe chega acaba quase desmaiando quando vê o colchão novo e vai para o depósito achar o dinheiro.

RM-A9


8) Uma moça foi fazer uma surpresa pra sua mãe acabou estragando tudo, pois jogou fora o cochão com cerca de 2 milhões de reais fora quando sua mãe viu ficou muito surpresa foram procurar nos depositos de lixos mas não acharam toda sua eransa foi perdida.
Pois sua filha coreu atrás do prejuiso mas não conseguiu.
2,0

Transcrição *(sic)* Uma moça foi fazer uma surpresa pra sua mãe acabou estragando tudo, pois jogou fora o cochão com cerca de 2 milhões de reais fora quando sua mãe viu ficou muito surpresa foram procurar nos depositos de lixos mas não acharam toda sua eransa foi perdida.
Pois sua filha coreu atrás do prejuiso mas não conseguiu.

O conjunto da correção das respostas do bloco III da prova (questões 7 e 8), a despeito da oscilação dos critérios adotados, revela, por outro lado, uma maior flexibilidade de RM, em aceitar as construções de seus alunos, fazendo poucas intervenções ou restrições quanto às exigências de formas convencionais de escrita, procurando, ao que parece, levar em conta a coerência do conjunto. A mesma flexibilidade se revelou nas correções das respostas do bloco I (questões 1 e 2), mais abertas às possibilidades de interação dialógico-discursiva dos sujeitos com o texto e que, também, foram mais valorizadas por RM.

No princípio da análise da correção das provas de RM, como já dito, tal valorização dada à expressão linguística dos alunos pareceu-me revelar entendimento e transposição didática da concepção dialógico-enunciativa da linguagem e seus princípios. Entretanto, o que analisamos na proposta de prova da Professora RM, e na maneira como ela corrigiu as questões, é-nos suficiente para assegurar que a valorização dada por ela às respostas dos alunos às questões do bloco I e III, que

ofereciam maior possibilidade de se estabelecerem como sujeitos da situação de interlocução, por seu caráter de abertura ao diálogo, não se deve à aplicação didática intencional da concepção dialógico-enunciativa da linguagem e seus princípios, pois se esse fosse um procedimento claro para ela, teria validado, nas demais questões do bloco II (3,4, 5 e 6) , as diferentes possibilidades de construção morfossintática dos tempos e modos verbais operadas pelos alunos, em diálogo com o universo sociolinguístico de que fazem parte. Neste caso específico, pensando em possibilidades, se além da transposição didática do princípio dialógico da linguagem, a professora adotasse, ainda, práticas avaliativas formativas, poderia utilizar as respostas para problematizar a questão de formação de tempos e modos verbais, em confronto com as regras linguísticas que gozam de prestígio social, e, com isso, teria a chance de enriquecer o repertório dos estudantes, ampliando-lhes a competência comunicativa.

De fato, a tolerância de RM aos erros de expressão dos alunos, nas respostas das questões do bloco I e III, é fruto exatamente da menor importância que esses aspectos parecem ter no seu trabalho, o que é confirmado, inclusive, pelo valor menor atribuído às questões desses blocos, conforme descrito no início da análise.

É muito importante frisar que não estou desprestigiando ou desvalorizando o trabalho da professora RM, nem dos outros dois professores. Neste exercício de análise que faço, tanto RM quanto CL e ER apenas representam modelos de práticas de ensino de língua materna internalizadas, que ainda se replicam na maioria das salas de aula brasileiras, vinculadas a visões ultrapassadas de língua e de ensino, que pouco têm contribuído para ampliar a competência linguística dos alunos.

Assim, para fechar este capítulo e o trabalho, gostaria de acrescentar que tudo o que expus, nesta parte de análise da concepção e correção das provas de CL, ER e RM, revela o quão complexo e multifacetado é o trabalho de avaliar a compreensão, seja do que for. Se o universo da linguagem é uma arena de conflitos, como *objetivar* um trabalho de avaliação da linguagem? Como tornar *neutro* um campo que se constitui no e pelo sujeito na sua relação com os outros? No processo de desenvolvimento das etapas da pesquisa, creio ter obtido dados, se não plenos, ao menos suficientes para nos dar condições de sugerir, talvez, mais reflexões do que apontar caminhos, pois os caminhos se fazem com a contribuição dos olhares de outros caminhantes que estão na mesma estrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o desenvolvimento deste trabalho, incluindo as análises linguísticas das provas aplicadas pelos professores e respondidas pelos alunos, o que se evidencia é a particularidade constitutiva do enunciado de se relacionar com o próprio locutor (com o autor do enunciado) e com os outros parceiros da comunicação verbal (BAKHTIN, 2003). Essa relação do enunciado com o locutor-autor é constituinte da noção de gênero do discurso, já que é o locutor que se responsabiliza por imprimir um estilo ao enunciado, abordar um conteúdo temático e dar-lhe uma construção composicional (CORREA, 2003).

A prova, objeto deste estudo, como gênero do discurso, além de vinculada à esfera escolar, é, evidentemente, um gênero que integra as práticas sociais cotidianas de leitura e de escrita, com diferentes funções. Como todo gênero, sua característica de forma relativamente estável de enunciado mantém-se nos espaços não escolares, variando em seus aspectos composicional, temático e estilístico, a depender da situação de interlocução nas diferentes esferas de atividade em que é produzida (BAKHTIN, 2003).

Em contextos não escolares, então, exige-se um domínio do gênero “prova” vinculado ao projeto discursivo que envolve os sujeitos na situação comunicativa/interlocutiva em que se encontram. Em outras palavras, o domínio do gênero “prova”, nas situações vividas fora da escola, surge como necessidade de se atingir a consecução de certos objetivos estabelecidos *a priori* entre os sujeitos em uma situação comunicativa singular, portanto atende a necessidades sócio-

comunicativas específicas em uma dada situação de interlocução, cuja estabilidade se alcança por meio do domínio do gênero:

> Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003,p.285)

No espaço escolar, entretanto, em seu papel integrador e, de certa forma, condicionador das relações entre os sujeitos, o gênero “prova” apresenta-se preso a uma experiência discursiva peculiar, restrita, unilateral, em que o projeto discursivo não se constitui tal como ocorre nas práticas sociais fora dos muros da escola.

Assim, ainda que presente nos diversos campos das atividades humanas não escolares, com a mesma função de instrumento de aferição das capacidades dos sujeitos, e de cujo resultado depende o credenciamento para a realização de atividades profissionais e/ou acadêmicas –, ao circular no espaço institucional escolar, a prova esvazia-se, total ou parcialmente, da função comunicativa de gênero do discurso e torna-se, por assim dizer, um ícone, algo cultuado e idolatrado, a tal ponto de, por vezes, os sujeitos (alunos e professores) tomarem a realização da prova como única razão para justificar as inúmeras atividades propostas no âmbito escolar.

Tal “idolatria”, resultante da maneira como o gênero “prova” é elaborado e de como integra as práticas cotidianas escolares, recrudesce a assimetria constitutiva dos papéis sociais que professores e alunos desempenham na sala de aula, já que aqueles é que detêm o arbítrio sobre o que estes devem supostamente saber – ou provar que sabem – acerca dos conteúdos trabalhados nas aulas:

> Professor e alunos, além de possuírem intenções complementares, possuem igualmente relações de lugares e papéis complementares. As intervenções

> dos alunos visam a informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação e manifestar-se quanto ao que é dito pelo professor. A interação em sala de aula engloba ações do professor, reações dos alunos a essas ações, reação do professor às ações dos alunos e reações dos alunos entre si. Esse é o universo psicossocial da sala de aula. (SILVA, 2003,p.185)

Durante as análises feitas sobre a maneira como os professores corrigem as respostas nas provas, revelou-se o quanto se tenta anular a inscrição dos alunos como autores do próprio discurso, evidenciando-se a coerção simbólica, por meio do erro e da nota, que impele os sujeitos a entender que, no contexto da sala de aula de modo geral, e da prova em particular, é escasso o espaço para o agenciamento e para a autoria, mas amplo para a memorização e para a reprodução, algo que se revela, de imediato, na maneira como a prova é elaborada.

Saliente-se que não foi propósito da pesquisa julgar o trabalho do professor ou apontar falhas, mas isso se tornou inevitável, pois salta aos olhos, pela maneira como os professores corrigem os testes, o quanto suas práticas didáticas e metodológicas são pouco apoiadas nas teorias sobre o funcionamento da linguagem e da língua, objeto mesmo do seu fazer cotidiano como professor de língua materna.

Neste contexto, torna-se interessante registrar, em uma síntese geral, que as diferentes maneiras de CL, ER e RM conduzirem os processos de elaboração e correção de suas provas revelam três profissionais em momentos distintos de amadurecimento de suas práticas de ensino, na perspectiva de incorporar a elas a concepção dialógico-enunciativa da linguagem e seus princípios. Senão vejamos.

CL parece adotar uma prática apoiada em concepções tradicionais de ensino-aprendizagem de língua materna, propondo exercícios descontextualizados, mecânicos, de reprodução de algo anteriormente treinado. Apesar de o professor ter

buscado um texto para estimular e motivar os alunos, a maneira como ele o utiliza, apenas como pretexto para a realização de exercícios superficiais de leitura e de treino metalinguístico, revela necessidades de ampliar e atualizar seus conhecimentos no campo didático-metodológico de ensino de língua materna, fundamentados em concepções mais contemporâneas de linguagem, para que, efetivamente, possa promover a ampliação das competências de agenciamento discursivo de seus alunos, como me pareceu ser o seu desejo, nas conversas que tivemos.

ER, por sua vez, busca ultrapassar o aspecto meramente mecânico do exercício metalinguístico, ao propor uma avaliação para medir as competências de leitura e compreensão de texto, elaborando questões que ofereciam oportunidade de exercitar operações cognitivas e linguísticas importantes, tais como a inferência contextual, raciocínio lógico-dedutivo, categorização e articulação sintática de natureza lógico-argumentativa. Porém, ao restringir a proposta a um único fragmento de texto e realizar a correção sem validar os diferentes agenciamentos discursivos feitos pelos alunos, termina por desvirtuar-se do caminho de uma abordagem dialógico-interativa e resvala para a reprodução da prática estereotipada de *leitura e interpretação de textos*, muito presente nas atividades escolares.

Por fim, a prova de RM, em sua concepção, parece ficar num meio de caminho, entre a de CL e a de ER. Elabora sua prova centrada, basicamente, em conceitos da gramática normativa, especificamente com foco no item gramatical *verbo.* Também formula itens, em que solicita o exercício de interpretação e de paráfrase do texto oferecido para leitura, focando o domínio da estrutura e estilo do gênero narrativo. A indefinição entre a abordagem dialógico-interativa e a mecânico-reprodutiva estabelece-se, primeiro, pela maneira como RM, na correção das respostas dadas

pelos alunos às questões de interpretação e de paráfrase do texto, não faz muitas restrições quanto aos usos não convencionais da escrita, valorizando mais o contexto das respostas e a coerência do conjunto, por meio da validação da maioria delas. Entretanto, num outro momento, quando corrige os itens relacionados aos conceitos gramaticais – que abririam, pelo modo como foram concebidos, a perspectiva do exercício rico de confronto entre as formas cultas da língua e os usos que fazem os alunos das estruturas linguísticas em suas práticas cotidianas – RM torna-se mais inflexível na correção, gerando um conflito que a leva, por vezes, a oscilar entre aceitar ou não, determinadas construções diferentes do padrão normativo da língua, mormente as relacionadas às flexões morfossintáticas de tempo e modo dos verbos.

Considerando-se que os profissionais que aceitaram participar da pesquisa são apenas três, é difícil pensar numa generalização de sua postura. No entanto, ela parece ser representativa das diferentes aplicações didáticas do ensino da língua materna presentes nos cotidianos escolares. Na análise do conjunto das práticas de CL, ER, RM, a boa notícia talvez esteja na percepção de haver um movimento na direção de se superar as práticas tradicionais de ensino. Todos os três pareceram preocupados em elaborar suas provas pautadas em textos, com a intenção de trazer algum sentido para os exercícios propostos, embora nem sempre com o êxito pretendido. Tal percepção se afirma, sobretudo, se se levar em conta que se trata de profissionais sérios, empenhados, tão convictos de sua própria atuação que aceitaram participar da pesquisa e disponibilizar suas provas para compor o *corpus*.

Por este caminho de reflexão, portanto, talvez não seja descabido supor que esse modo de elaborar e corrigir a prova seja o mesmo de muitos outros colegas. E, por isso, defendo que esse gênero deveria merecer maior atenção em projetos e

documentos destinados à capacitação de professores para que os entendam como um bom instrumento de linguagem e não, somente, como instrumento de avaliação.

Muito embora a pesquisa pudesse ser mais verticalizada e horizontalizada – para outras disciplinas e outros níveis de ensino – o que se pôde investigar revela que a preparação de provas e sua correção, pelo professor, na maioria das vezes, tem sido um exercício tão mecânico quanto sua execução pelos alunos, embora estes últimos, o tempo todo, arrisquem respostas que, vinculadas ao projeto discursivo que constroem, nem sempre são validadas na correção. É preciso pensar o que se ensina/transmite subliminarmente aos alunos, quando se adota a atitude de invalidar-lhes o pensamento, sem ao menos tentar compreender o que os levou àquelas hipóteses apresentadas.

Com efeito, não se trata de destituir o instrumento *prova* da função de medir a aprendizagem, nem tampouco abolir notas nem testes do processo educativo, ou abandonar os propósitos de aprendizagem dos conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento. A prova e todo o resto têm função social importante de validação das competências, seja na escola ou fora dela. Trata-se, tão-somente, de rever a forma como a *prova* integra o contexto das relações e tomá-la por seu valor relativo.

Se o que se propõe, hoje, é o ensino da linguagem por meio do exercício da própria linguagem, é preciso focar o trabalho nas oportunidades de interação que se pode criar: dos alunos com o professor; dos alunos entre si; dos alunos com os textos e seus autores e, também, dos alunos com a prova. Respondendo, em síntese, ao primeiro questionamento lançado na Introdução, é isso, exatamente, que significa entender a prova como *gênero*, um dos pontos fulcrais desta pesquisa. Entendida e utilizada como gênero, a prova pode ser mais um instrumento de agenciamento da

linguagem, criando condições para que os alunos agenciem conhecimentos por meio da linguagem, em interação com o professor, parceiro mais experiente, de maneira que todos possam, reciprocamente, aprender.

Desta sorte, em resposta ao segundo questionamento, a *prova*, ao ser tomada como um dos gêneros do discurso estabilizadores das relações interlocutivas em sala de aula, pode gerar boas situações de ensino e aprendizagem, que inclui a correção como ponto de partida para (re)orientar o trabalho docente, no projeto de uma concepção de avaliação mais processual e formativa, outro ponto importante que defendi neste trabalho.

É bem que se diga, porém, que alcançar outros sentidos para a *prova* no universo escolar depende fundamentalmente de atitude de quem é responsável por conduzir o processo de ensino. Sintetizando a resposta ao terceiro questionamento lançado na Introdução, cabe ao professor entender a necessidade, no atual contexto educacional, de dar os passos decisivos nesta direção. Sei, por experiência própria, que as condições de trabalho nas escolas, mormente nas escolas públicas, nem sempre são as mais favoráveis não só em termos de insumos disponíveis, mas também em termos de gestão dos processos, incluindo formação continuada em serviço. Não obstante, porém, há de se buscar as razões residentes em outros princípios, que são da ordem do posicionamento político e ético a assumir frente á realidade precária do ensino, com a qual nos deparamos cotidianamente.

Assim, a despeito das reparações a fazer e dos aspectos a aprofundar, creio que a contribuição fundamental desta tese, de por a **prova à prova**, esteja na possibilidade de, talvez, conduzir ao estabelecimento de novos significados para a relação professor/aluno e para o papel da prova na esfera escolar, tanto no que se

refere à sua função como instrumento de medida da aprendizagem, quanto a de gênero discursivo estabilizador das relações entre professores e alunos, com vistas ao sucesso da aprendizagem.

E almejar o sucesso da aprendizagem de nossos alunos é, além de uma atitude política, como afirmamos, um dever ético de todo aquele e aquela que almejam mudanças. Mudanças, talvez, que sequer vivamos para ver concretizadas, mas que, como desejo e como utopia latentes, incitem-nos a agir, única maneira de aplacar a angústia da omissão, do nada ter feito em prol da construção de uma realidade transformada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David P. **Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva**. Barcelona: Paidós, 2002.

BAGNO. Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Dramática da língua portuguesa; tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: Loyola, 2000

_____. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo:Loyola, 2001

_____. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed., São Paulo:Hucitec, 1992.

_____ **Toward a philosophy of the act.** Austin: University of Texas Press, 1993. Translate and notes by Vadim Liapunov. Tradução para o português, ainda não revisada, por Carlos Faraco e Cristóvão Tezza **(exclusivamente para uso didático e acadêmico)**.

_____**Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. de Paulo Bezerra. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____ **Estética da criação verbal**. 4.ed. (*nova tradução a partir do russo*). São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita.** São Paulo: Cortez, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella M. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. Nós cheguemu na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábla, 2005.

BRAIT, Beth. “PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: faces discursivas da textualidade”. In: ROJO, R. (org.): **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002,p.15-25.

_____.“Estilo”.In: BRAIT, Beth(org): **Bakhtin – conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 79-102.

BRASIL. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____ **Decreto Lei 6.094** .Estabelece o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**",** de 24/04/2007.

_____**PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB, INEP, 2009.

BROWN, H. Douglas. **Language Assessment:** principles and classroom practices. White Plains, NY: Pearson Education, 2004.

CAGLIARI, Luiz C. "A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leiturae da escrita pelas crianças na alfabetização". In: ROJO, R. (org.) **Alfabetização e Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 61-86.

_____. **A História do Alfabeto**. São Paulo: Paulistana, 2009.

CANAGARAJAH, A. Suresh. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1999.

CASTILHO, Ataliba T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Introdução à Linguística Cognitiva**. Relatório Científico submetido à FAPESP (Proc. 99/10399-9): USP, CNPq, *mimeo.* 2002.

CELANI, Maria Antonieta A. "A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira". In: FORTKAMP, M.B.M [org.]: **Aspectos da Linguística Aplicada**: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis:. Insular, 2000, p. 17-32.

COLELLO, Silvia M. G. & SILVA, Nilce da. "Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica". IN: SILVA, Elizabeth R. S. & LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G. **Caminhos para a construção da prática docente.** Taubaté (SP): Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003, p. 65-92.

CORRÊA, Manoel L.G. "Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português". In: SIGNORINI, I. (org.): **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p.135-166.

_____. **Linguagem e Comunicação Social**: visões da linguística Moderna. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COX, Roy. “The impact of student feedback and assessment”. In: GOOD, David; GREENWALD, Suzanne; COX, Roy; GOLDMAN, Megan (Eds.). **University collaboration for innovation**. Rotterdam: Sense Publishers, 2007, p.99-119.

DEPRESBITERIS, Léa. “Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político”. In: CUNHA, Maria Cristina et al. **A construção do projeto de ensino e a avaliação**. 2.ed. São Paulo: FDE, 1998.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2004.

EVANGELISTA, Helivane. **A utilização de feedback como estratégia de ensino/aprendizagem da escrita em inglês como L2**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. (Tese – Doutorado em Linguística Aplicada – Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras).

ERICKSON, Frederick. “Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educacional Achievement. In: **Antropology & Education Quarterly, vol. 18, nº 4, Explaining the school performance of minority students.** Published by: Blackwell Publishing on behalf of the American Anthropological Association, 1987, p.335-356. Disponível em: http://www.jstor.org./stable/3216661. Acesso em: 19/05/2009 14:56.

FERNANDES, Maria E.A. “Avaliar a escola é preciso. Mas..., que avaliação?” In: VIEIRA, S. L. **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FIORIN, José L. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoas, espaço e tempo**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2002.

FRANCHI, Carlos. “Gramática e Criatividade”. In: **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa**. São Paulo: CENP, 1988.

FRANCO, Maria L. P. Barbosa.”Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional”. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 2. ed., Campinas (SP): Papirus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João W.. **Portos de Passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GNERRE, Maurizzio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GRILLO, Sheila V. C. “Esfera e Campo”. In: BRAIT, Beth (org): **Bakhtin – outros conceitos-chave. São Paulo**: Contexto, 2006, p. 133-160.

GRIZE, Jean-Blaise. “L’omniprésence de l’argumentacion” e “Lês phénomènes d’éclairage”. In: **Logique et langage** . Paris Fontes, Ophrys, 1990, p.40-53.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

JOSÉ, Edson F. **Do Discurso poético à produção de diários: interação, letramento e transposição didática.** São Paulo, 224 p.: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo-USP, 2005 (Dissertação de Mestrado-Programa de Filologia e Língua Portuguesa).

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____(org). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. “Ação e Mudança na Sala de Aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.) **Alfabetização e Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2002, 173-203.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação: otimização do autoritarismo**. Rio de Janeiro: ABT, 1984.

_____ **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____.”Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?”. In:
CUNHA, Maria Cristina et al. **A construção do projeto de ensino e a avaliação**. 2.ed São Paulo: FDE, 1998.

MARCHEZAN, Renata C. “Diálogo”. In: BRAIT, Beth(org): **Bakhtin – outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006,p.115-131.

MATTOS E SILVA, Rosa V. **Contradições no ensino de português – a língua que se fala x a língua que se ensina**. São Paulo: Contexto, 1995.

MEC-EDUDATABRASIL. **Sistema de Estatísticas Educacionais.** INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/. Acesso: 12/02/2009, 12:56.

MOITA-LOPES, Luiz P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2005.

NEVES. Maria H. M. **Gramática na Escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. **Gramática de usos do português**. São Paulo, Unesp, 2002.

ORLANDI, Eni & GUIMARÃES, Eduardo. “Texto, Leitura e Redação”. IN: **Projeto Ipê-Língua Portuguesa- III**. CENP: SEESP, 1985.

PERRENOUD, Phillipe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

RASCHE, Vânia M. M. “Fracasso Escolar: avaliação e perspectiva”. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Programa de Pós-Graduação em Educação / PPGE-UFES **. Avaliação educacional: necessidades e tendências.** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1984.

REUTER, Yves. **Enseigner et apprendre à ècrire: construire une didactique de l´écriture.** Paris: ESF Editeur, 1996.

SILVA, Luiz A. da. “Estruturas de participação e interação na sala de aula”. In: PRETI, Dino (org): **Interação na fala e na escrita**. 2 ed. São Paulo: Humanitas, 1999, p.179-203.

SOARES, Magda. “Avaliação educacional e clientela escolar”. In: PATTO, Maria Helena S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, T.Q. Queiroz, 1981, p. 47-53.

STAM, Robert. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 2000.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e Alfabetização**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. “A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento”. In: SIGNORINI, I. (org): **Investigando a relação oral / escrito e as teorias do letramento.** Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001, p.77-94.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

Anexo 1 – Exemplo de prova *mecânico-reprodutiva*

Aluno:_____

Nº: _____ Série: _____ do Ensino _____

Disciplina: Português Professor(a): xxxxxxxxxxxxxxx Data:___/___/____

I – Leia o texto abaixo e responda:

O homem velho
(excerto)
Caetano Veloso

O homem velho deixa vida e morte para trás
Cabeça a prumo, segue rumo e nunca, nunca mais
O grande espelho que é o mundo ousaria refletir os seus sinais.

O homem velho é o rei dos animais
A solidão agora é sólida, uma pedra ao sol
As linhas do destino nas mãos a mão apagou
Ele já tem a alma saturada de poesia, *soul* e *rock'n'roll*
As coisas migram e ele serve de farol

(...)

1. Qual a função sintática do termo destacado em *"O homem velho deixa* ***vida e morte*** *para trás"*?

_____
_____

2. No segundo verso da primeira estrofe, qual o sujeito da forma verbal ***segue*** ?

_____
_____

3. Qual o sujeito da oração *"As linhas do destino nas mãos a mão apagou"* ? Classifique o predicado dessa oração.

_____
_____

4. Qual a função sintática do termo destacado em "*O homem velho é* ***o rei dos animais***"?

_____
_____

5. Qual a função sintática do termo destacado em "*ele já tem* ***a alma saturada de poesia, soul e rock'n'roll***"? Classifique o predicado dessa oração.

_____
_____

6. O poeta atribui ao homem velho características que o fazem ser "o rei dos animais". Comente que tipo de realeza é essa.

_____
_____
_____
_____

II - Identifique e classifique o sujeito e o predicado das orações a seguir, apontando os respectivos núcleos:

a) Havia pessoas interessantes naquela reunião.

b) Obedece-se aos mestres.

c) Achávamos essa ilusão maravilhosa.

d) Os exilados deixavam o país tristes.

e) Os pescadores estão preocupados com o tempo.

III - Analise a oração e responda ao que se pede:

1) O tribunal julgou a greve legal.

a) Classifique o sujeito e o predicado.

_____

_____

_____

b) Qual a função sintática de “a greve” ?

_____

_____

_____

c) Qual a função sintática de “legal” ?

_____

_____

_____

IV – Circule a letra correspondente à alternativa correta . (Cuidado: Não rasurar!!!)

1) I – Paulo está adoentado.
II – Paulo está no hospital.

a) O predicado é verbal em I e II.
b) O predicado é nominal em I e II
c) O predicado é verbo-nominal em I e II.
d) O predicado é verbal em I e nominal em II
e) O predicado é nominal em I e verbal em II.

2) A lua brilhou alegre no céu.

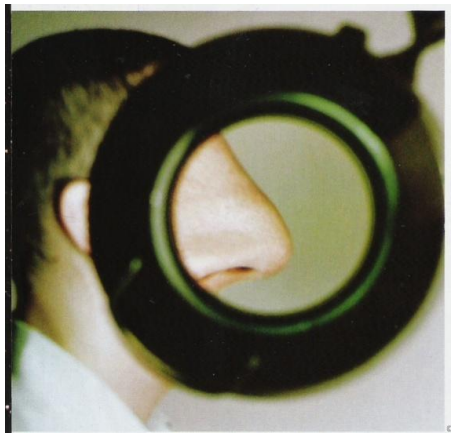
I – O verbo brilhar é intransitivo.
II – O verbo brilhar é transitivo direto.
III – O verbo brilhar é transitivo indireto.
IV – O predicado é nominal.
V – O predicado é verbal.
VI – O predicado é verbo-nominal.

a) Estão corretas I e VI.
b) Estão corretas I e V.
c) Estão corretas II e V.
d) Está correta apenas IV.
e) Estão corretas III e VI.

Boa prova!!

Anexo 2 – Exemplo de prova *dialógico-interativa*

Leia o texto abaixo para responder às questões de 1 a 4



FISIOLOGIA

COMO CHEIRAMOS?

JADETE CALIXTO – SÃO PAULO, SP

Seu nariz é uma bela e poderosa ferramenta. Às vezes nem tão bela, mas o importante é que ele funcione. Mariposas machos, por exemplo, podem sentir o cheiro das fêmeas a 8 quilômetros de distância. Apesar do seu grande valor, cientistas sabiam pouco sobre ele até 1991, quando os pesquisadores Richard Axel e Linda Buck descobriram cerca de 1.000 genes receptores olfativos dentro do nariz humano. Além disso, descobriram também que cada um deles é especialista em um tipo de odor. O ar que você inspira viaja através desses receptores, que ficam sobre uma camada do nariz, no telhado da cavidade nasal. O odor presente no ar os estimula ou inibe. Cada cheiro envia um sinal que é captado e enviado por meio de nervos até o bulbo olfativo, que fica por baixo da parte frontal do seu cérebro. Os sinais são decodificados e dizem o que está cheirando.

Nós podemos reconhecer até 10 mil odores diferentes. No entanto, nenhuma pessoa sente o mesmo cheiro. Inúmeros fatores, incluindo genes, tipo de pele e forma de alimentação estão relacionados a como o cheiro cheira. Fatores como o tempo e a fome podem mudar um odor. O nariz que não está no seu melhor pode, com certeza, afetar nosso paladar. Portanto, cuidado com ele!

Fontes: Centro Americano de Otorrinolaringologia, Wikipedia

(*Galileu*, n. 180. São Paulo, Ed.Globo, julho/2006,p.82)

2. O texto acima tem como objetivo principal:

   a) Informar sobre os cuidados necessários para manter a saúde do nariz.
   b) Divulgar resultados recentes de pesquisas sobre como os seres humanos percebem os cheiros.
   c) Comparar a capacidade de percepção dos cheiros dos seres humanos com a das mariposas machos.
   d) Dar orientações de como aumentar a capacidade de sentir os cheiros.

3. De acordo com o texto, o bulbo olfativo:

   a) fica por baixo da parte frontal do cérebro, recebe, por meio dos nervos, os sinais enviados pelo cheiro e os decodifica, dizendo-nos o que estamos cheirando.
   b) são os receptores, que ficam sobre uma camada do nariz, no telhado da cavidade nasal.
   c) são cerca de 1.000 genes receptores olfativos dentro do nariz humano.
   d) fica por baixo da parte frontal do cérebro e é responsável pela percepção dos cheiros e do paladar.

4. Sobre a maneira como percebemos os cheiros, o texto informa que:

   a) Todos os seres humanos são capazes de reconhecer até 10 mil odores diferentes e percebem os cheiros da mesma maneira.
   b) Todos os seres humanos são capazes de reconhecer até 10 mil odores diferentes, de uma mesma forma e nada interfere nesta capacidade.
   c) Todos os seres humanos são capazes de reconhecer até 10 mil odores diferentes e todo mundo cheira o mesmo cheiro.
   d) Todos os seres humanos são capazes de reconhecer até 10 mil odores diferentes e ninguém cheira o mesmo cheiro.

5. A partir da leitura do texto, podemos concluir que: se uma pessoa estiver gripada

   a) irá perceber os cheiros normalmente, pois quem “diz o que estamos cheirando” é o bulbo olfativo.
   b) Irá perceber os cheiros normalmente, pois a gripe não afetará os receptores olfativos.
   c) Afetará não só a sua capacidade de perceber os cheiros, mas também a capacidade de perceber o gosto dos alimentos.
   d) Afetará apenas a sua capacidade de perceber os cheiros.

Leia o poema abaixo para responder às questões 5 a 7

Cheiros de Flores

os cheiros de flores
confundem meu nariz
e boca
queria comer a
primavera
mastigar flor por flor
e ver se o verão nasceria em mim.

(Fernando Cereja. Disponível em **http://www.revista.agulha.nom.br/fc03.html.acesso**: 17/11/06)

6. Quantas estrofes e quantos versos há no poema?

   a) uma estrofe e sete versos.
   b) duas estrofes e oito versos.
   c) sete estrofes e um verso.
   d) oito estrofes e dois versos.

7. Na primeira estrofe, o poeta trabalha com a idéia de que:

   a) Ele sente tanto o cheiro das flores, quanto o gosto delas.
   b) Seu nariz não percebe os cheiros das flores, mas a boca sente o gosto.
   c) Seu nariz percebe o cheiro das flores, mas a boca não sente o gosto.
   d) Ele não sente o cheiro das flores e muito menos o gosto delas.

8. Na poesia, os poetas procuram expressar suas emoções, seus sentimentos, o estado da sua alma. No poema *Cheiros das flores*, o poeta Fernando Cereja utiliza as estações do ano para expressar como ele se sente. Pense na sequência das estações do ano e em suas características. Responda: Se ele deseja "comer a primavera" para ver se nele "nasce o verão", significa que dentro dele ainda é:

   a) primavera
   b) outono
   c) verão
   d) inverno

Leia os quadrinhos para responder às questões 8 e 9

(**SOUSA, Maurício. *Cebolinha*, n.242. São Paulo, Ed. Globo, agosto/2006, p.66)**

9. Para entendermos a piada dos quadrinhos precisamos saber que:

   a) Floquinho é um cachorro que não gosta de tomar banho.
   b) Cascão é um menino que não gosta de tomar banho.
   c) Cebolinha vive resfriado e, por isso, não sente bem o cheiro das coisas.
   d) Cebolinha vive fazendo planos para derrotar a Mônica.

10. Na verdade, quem precisava tomar banho era:

   a) O Floquinho mesmo, que cheira muito mal.
   b) Cebolinha, que não notou que o mau cheiro vinha dele mesmo.
   c) Cascão, pois o mau cheiro vinha dele e não, do Floquinho.
   d) Nenhum deles, pois o problema está no resfriado do Cebolinha.

Leia o texto e responda à questão:

Amigos Aromáticos

Desenvolvidos tanto para crianças como também para adultos, são feitos artesanalmente em tecido plush antialérgico, cada um levando horas de dedicação, com muito carinho e amor. São recheados somente com fibras siliconadas e ervas aromáticas importadas, sem essências ou óleos. Disponíveis em vários modelos, são bonitos, macios, leves e cheirosos, são ótimas companhias para divertidas brincadeiras ou para uma noite de sono aconchegante.

11. O adjetivo do título do anúncio destaca qual característica do brinquedo?

   a) a beleza.
   b) a maciez.
   c) o cheiro.
   d) a leveza.

Anexo 3 – Exemplo de prova de produção de texto

PRODUÇÃO DE TEXTO

Você já escreveu “Memórias”? Narrar memórias é uma habilidade que se aprende. Podemos escrever sobre nossas próprias memórias ou recolher memórias de outras pessoas e depois contá-las. Podemos reconstruir / recriar essas memórias, nossas ou de outros, sem precisar fazer uma transcrição exata da realidade. Quando narramos um acontecimento em um texto que estamos criando, o imaginário é que conta e não, a realidade. É assim que fazem os escritores.

Leia um trecho das memórias da escritora Ludmila Gama, a partir das lembranças dos cheiros de infância:

Os Cheiros e os Momentos

Por Ludmila Gama -

Sinto em mim o cheiro da lembrança, o cheiro da minha infância, o cheiro da linda esperança de crescer e ser alguém que possui marcantes lembranças.São cheiros que representam meus momentos.Cheiros de amor, felicidade, alegria.Cheiros de vida. Cheiro de pessoas que são importantes para mim.

Cada um tem seu cheiro. Cada um que representa a minha criação, minha evolução, minha formação como ser humano. Cheiro do pai, cheiro da mãe, cheiro da avó, cheiro da bisavó, interessantes e diversos cheiros.

Cada cheiro representa cada sensação. A sensação de estar limpa, a de estar suja, a sensação de prazer, a sensação de bem estar, a sensação de amar, a de ser conquistada e a de conquistar.

Os cheiros representam muito para mim, deixam o registro dos momentos em minha alma: cheiro da chuva a cair na terra, cheiro da água do mar, da cachoeira, cheiro de mato, de natureza, cheiro de ervas, cheiro que implica em beleza.

Cada momento um cheiro, e cada cheiro uma lembrança, e cada momento uma nova sensação para se guardar.

Escreva um texto em que você narre memórias de quando você era bem pequeno(a). Lembre-se de que elas podem ser reais ou inventadas, tristes ou engraçadas. Releia o texto de Ludmila Gama, para pegar o jeito de escrever *Memórias.* Bom trabalho e não se esqueça de colocar um título bem interessante!

Anexo 4 – Matriz de correção – prova *dialógico-interativa*

PREFEITURA MUNICIPAL DE [redacted]
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ENSINO FUNDAMENTAL

6ª SÉRIE - LÍNGUA PORTUGUESA

Gabarito

Agrupamento de textos por gêneros discursivos	**Competências/ Habilidades Descrtiores**	**Questão**	**Alternativa**
Gênero informativo (artigo de divulgação científica)	1- Reconhecer o tema.	**1**	**B**
	2 - Localizar informação explícita e associar uma palavra ou expressão ao seu referente.	**2**	**A**
	3- Localizar informação explícita.	**3**	**D**
	4- Inferir uma informação implícita.	**4**	**C**
Gênero literário (poema)	1- Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero.	**5**	**B**
	2- Associar uma palavra ou expressão a seu referente e estabelecer relações intertextuais.	**6**	**A**
	3- Inferir uma informação implícita.	**7**	**D**
Gênero de entretenimento (HQ/charge)	1- Identificar e analisar a ordem sequencial dos procedimentos ou fatos e estabelecer relações intertextuais.	**8**	**B**
	2- Inferir uma informação implícita e reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos gráficos.	**9**	**C**
Gênero publicitário (anúncio)	1- Associar uma palavra ou expressão a seu referente.	**10**	**C**

Anexo 5 – Texto da prova professor C.L.

TRAVA-LÍNGUAS SÃO DIVERTIDOS E MELHORARAM A PRONÚNCIA

Sabe aquele comercial de TV em que o Luciano Huck aparece falando frases que parecem impossíveis de serem ditas? Aquilo se chama trava-língua e é um ótimo exercício para falar corretamente.

A fonoaudióloga e professora da Universidade São Camilo Luciana Bertachini afirma que é possível aprender a articular bem as palavras com brincadeiras. "A mãe pode estimular os filhos na pronúncia correta ao ajudar a criança a colocar um nome difícil numa boneca, por exemplo. Outra maneira é cantar músicas com palavras que tenham muitas consoantes", informa.

Essa dica impede, por exemplo, que você seja como o Cebolinha, personagem da Turma da Mônica que troca o "r" pelo "l", o que torna o jeito dele de falar "englaçado", porém errado.

E mesmo que alguns adultos achem um charme quando você troca uma letrinha por outra, saiba que esse erro pode lhe trazer problemas no futuro. Não seria no mínimo esquisito se seus pais falassem como alguém de cinco anos? Então, é bom corrigir eventuais falhas na pronúncia desde cedo.

Você se lembra de algum destes trava-línguas?

- O sabiá não sabia que o sábio sabia que o sabiá não sabia assobiar.

- O tempo perguntou pro tempo quanto tempo o tempo tem. O tempo respondeu pro tempo que o tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem.

- Três tigres tristes para três pratos de trigo. Três pratos de trigo para três tigres tristes.

- O doce perguntou pro doce qual é o doce mais doce que o doce de batata-doce. O doce respondeu pro doce que o doce mais doce que o doce de batata-doce é o doce de doce de batata-doce.

- Cinco bicas, cinco pipas, cinco bombas. Tira da boca da bica, bota na boca da bomba.

- A aranha arranha a rã. A rã arranha a aranha. Nem a aranha arranha a rã. Nem a rã arranha a aranha.

- A vaca malhada foi molhada por outra vaca molhada e malhada.

Anexo 6 – Prova aplicada pelo Professor C.L.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO
UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO "RUI BARBOSA"

Avaliação de Língua Portuguesa *Abril – 2009*

Aluno:_____ nº ____ 5ª A

Leia o texto sobre trava-línguas e depois responda as questões abaixo.

1) Marque a única alternativa correta.

a) Luciana Bertachini é uma fonoaudióloga. O que significa "*fonoaudiólogo*"?
( ) É o especialista que trata problemas relacionados à mente.
( ) É o especialista que estuda e trata os problemas de fala e audição.
( ) É aquele que ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, ou uma disciplina.
( ) É o profissional encarregado de ler textos, de irradiar ou apresentar programas ao microfone ou estações de rádio. *(1 ponto)*

b) Um trava-língua é uma sequência de palavras....
( ) ... com significados fáceis.
( ) ... com significados difíceis.
( ) ... com sons parecidos.
( ) ... com sons diferentes. *(1 ponto)*

c) Quem pode ajudar a criança a melhorar a pronúncia, segundo as orientações da fonoaudióloga?

_____ _____ *(1 ponto)*

d) Qual é o pessoa citada no texto, apesar de ser muito conhecida por nós, não é real?

_____ *(1 ponto)*

02- Gramática

a) Escreva duas classificações para o substantivo "*trava-língua*".

É um substantivo _____ e _____ *(2 pontos)*

b) A palavra "*brincadeira*" é um substantivo: *(escolha a alternativa totalmente correta)*

( ) comum, simples, abstrato e derivado
( ) comum, composto, abstrato e derivado
( ) comum, simples, concreto e derivado
( ) próprio, simples, abstrato e primitivo *(2pontos)*

c) Tire do texto quatro palavras que têm dígrafos.

_____, _____, _____, _____ *(2 pontos)*

Anexo 7

PROVAS DO PROFESSOR C.L.
(aplicadas e corrigidas – amostra)

CL. – A1

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO
UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO "RUI BARBOSA"

Avaliação de Língua Portuguesa *Abril – 2009*

Aluno: [redacted] nº [redacted] 5ª A 4,0

Leia o texto sobre trava-línguas e depois responda as questões abaixo.

1) Marque a única alternativa correta.

a) Luciana Bertachini é uma fonoaudióloga. O que significa "*fonoaudiólogo*"?
( ) É o especialista que trata problemas relacionados à mente.
(X) É o especialista que estuda e trata os problemas de fala e audição.
(X) É aquele que ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, ou uma disciplina.
( ) É o profissional encarregado de ler textos, de irradiar ou apresentar programas ao microfone ou estações de rádio. *(1 ponto)*

b) Um trava-língua é uma sequência de palavras....
( ) ... com significados fáceis.
(X) ... com significados difíceis.
(X) ... com sons parecidos.
( ) ... com sons diferentes. *(1 ponto)*

c) Quem pode ajudar a criança a melhorar a pronúncia, segundo as orientações da fonoaudióloga?
Os pais *(1 ponto)*

d) Qual é pessoa citada no texto, apesar de ser muito conhecida por nós, não é real?
Ridículina *(1 ponto)*

02- Gramática

a) Escreva duas classificações para o substantivo "*trava-língua*".
É um substantivo composto e derivado *(2 pontos)*

b) A palavra "*brincadeira*" é um substantivo: *(escolha a alternativa totalmente correta)*
(X) comum, simples, abstrato e derivado
( ) comum, composto, abstrato e derivado
( ) comum, simples, concreto e derivado
(X) próprio, simples, abstrato e primitivo *(2pontos)*

c) Tire do texto quatro palavras que têm dígrafos.
comprido, pia, molhado, vamos *(2 pontos)*

C.L. – A2

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO
UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO "RUI BARBOSA"

Avaliação de Língua Portuguesa *Abril – 2009*

Aluno: [redacted] nº [redacted] 5ª A

2,5

Leia o texto sobre trava-línguas e depois responda as questões abaixo.

1) Marque a única alternativa correta.

a) Luciana Bertachini é uma fonoaudióloga. O que significa "*fonoaudiólogo*"?
( ) É o especialista que trata problemas relacionados à mente.
(X) É o especialista que estuda e trata os problemas de fala e audição.
( ) É aquele que ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, ou uma disciplina.
( ) É o profissional encarregado de ler textos, de irradiar ou apresentar programas ao microfone ou estações de rádio. *(1 ponto)*

b) Um trava-língua é uma sequência de palavras....
( ) ... com significados fáceis.
(X) ... com significados difíceis.
(X) ... com sons parecidos.
( ) ... com sons diferentes. *(1 ponto)*

c) Quem pode ajudar a criança a melhorar a pronúncia, segundo as orientações da fonoaudióloga?

a mãe *(1 ponto)*

d) Qual é pessoa citada no texto, apesar de ser muito conhecida por nós, não é real?

Turma da mônica Cebolinha *(1 ponto)*

02- Gramática

a) Escreva duas classificações para o substantivo "*trava-língua*".

É um substantivo abstrato e composto *(2 pontos)*

b) A palavra "*brincadeira*" é um substantivo: *(escolha a alternativa totalmente correta)*

(X) comum, simples, abstrato e derivado
( ) comum, composto, abstrato e derivado
( ) comum, simples, concreto e derivado
(X) próprio, simples, abstrato e primitivo *(2pontos)*

c) Tire do texto quatro palavras que têm dígrafos.

trava-línguas, fonoaudióloga, _____, _____ *(2 pontos)*

C.L. – A3

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO
UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO "RUI BARBOSA"

Avaliação de Língua Portuguesa *Abril – 2009*

Aluno: [redacted] nº [redacted] 5ª A

4,0

Leia o texto sobre trava-línguas e depois responda as questões abaixo.

1) Marque a única alternativa correta.

a) Luciana Bertachini é uma fonoaudióloga. O que significa "*fonoaudiólogo*"?
( ) É o especialista que trata problemas relacionados à mente.
(X) É o especialista que estuda e trata os problemas de fala e audição.
(X) É aquele que ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, ou uma disciplina.
( ) É o profissional encarregado de ler textos, de irradiar ou apresentar programas ao microfone ou estações de rádio. *(1 ponto)*

b) Um trava-língua é uma sequência de palavras....
( ) ... com significados fáceis.
( ) ... com significados difíceis.
(X) ... com sons parecidos.
(X) ... com sons diferentes. *(1 ponto)*

c) Quem pode ajudar a criança a melhorar a pronúncia, segundo as orientações da fonoaudióloga?

a mãe *(1 ponto)*

d) Qual é pessoa citada no texto, apesar de ser muito conhecida por nós, não é real?

Luciano Huck o Cebolinha *(1 ponto)*

02- Gramática

a) Escreva duas classificações para o substantivo "*trava-língua*".

É um substantivo [illegible] e [illegible] *(2 pontos)*

b) A palavra "*brincadeira*" é um substantivo: *(escolha a alternativa totalmente correta)*

(X) comum, simples, abstrato e derivado
( ) comum, composto, abstrato e derivado
(X) comum, simples, concreto e derivado
( ) próprio, simples, abstrato e primitivo *(2pontos)*

c) Tire do texto quatro palavras que têm dígrafos.

Professoro, [illegible], [illegible], [illegible] *(2 pontos)*

C.L. – A4

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO
UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO "RUI BARBOSA"

Avaliação de Língua Portuguesa *Abril – 2009*

6,0

Aluno: [redacted] nº [redacted] 5ª A

Leia o texto sobre trava-línguas e depois responda as questões abaixo.

1) Marque a única alternativa correta.

a) Luciana Bertachini é uma fonoaudióloga. O que significa "*fonoaudiólogo*"?
( ) É o especialista que trata problemas relacionados à mente.
(X) É o especialista que estuda e trata os problemas de fala e audição.
( ) É aquele que ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, ou uma disciplina.
( ) É o profissional encarregado de ler textos, de irradiar ou apresentar programas ao microfone ou estações de rádio. *(1 ponto)*

b) Um trava-língua é uma sequência de palavras....
( ) ... com significados fáceis.
( ) ... com significados difíceis.
(X) ... com sons parecidos.
( ) ... com sons diferentes. *(1 ponto)*

c) Quem pode ajudar a criança a melhorar a pronúncia, segundo as orientações da fonoaudióloga?
~~a professora~~ a mãe *(1 ponto)*

d) Qual é pessoa citada no texto, apesar de ser muito conhecida por nós, não é real?
~~Professora, ela é real~~ Cebolinha *(1 ponto)*

02- Gramática

a) Escreva duas classificações para o substantivo "*trava-língua*".
É um substantivo ~~concreto~~ e derivado *(2 pontos)*

b) A palavra "*brincadeira*" é um substantivo: *(escolha a alternativa totalmente correta)*
(X) comum, simples, abstrato e derivado
( ) comum, composto, abstrato e derivado
( ) comum, simples, concreto e derivado
( ) próprio, simples, abstrato e primitivo *(2pontos)*

c) Tire do texto quatro palavras que têm dígrafos.
aquilo, chama, professora, filhos *(2 pontos)*

C.L. – A5

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO
UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO "RUI BARBOSA"

Avaliação de Língua Portuguesa *Abril – 2009*

Aluno: [redacted] nº [redacted] 5ª A

Leia o texto sobre trava-línguas e depois responda as questões abaixo.

1) Marque a única alternativa correta.

a) Luciana Bertachini é uma fonoaudióloga. O que significa "*fonoaudiólogo*"?
(V) É o especialista que trata problemas relacionados à mente.
(V) É o especialista que estuda e trata os problemas de fala e audição.
(F) É aquele que ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, ou uma disciplina.
(V) É o profissional encarregado de ler textos, de irradiar ou apresentar programas ao microfone ou estações de rádio. *(1 ponto)*

b) Um trava-língua é uma sequência de palavras....
(V) ... com significados fáceis.
(V) .. com significados difíceis.
(V) .. com sons parecidos.
(F) .. com sons diferentes. *(1 ponto)*

c) Quem pode ajudar a criança a melhorar a pronúncia, segundo as orientações da fonoaudióloga?
o Professor a mãe *(1 ponto)*

d) Qual é pessoa citada no texto, apesar de ser muito conhecida por nós, não é real?
Lucas Huet Camilo Cerdeira *(1 ponto)*

02- Gramática

a) Escreva duas classificações para o substantivo "*trava-língua*".
É um substantivo Próprio e Próprio *(2 pontos)*

b) A palavra "*brincadeira*" é um substantivo: *(escolha a alternativa totalmente correta)*
(V) comum, simples, abstrato e derivado
(F) comum, composto, abstrato e derivado
(F) comum, simples, concreto e derivado
(V) próprio, simples, abstrato e primitivo *(2pontos)*

c) Tire do texto quatro palavras que têm dígrafos.
Fonoaudiólogo, Lucas, Lucas, coordenação *(2 pontos)*

C.L. – A6

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO
UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO "RUI BARBOSA"

Avaliação de Língua Portuguesa *Abril – 2009*

Aluno: [redacted] nº [redacted] 5ª A

7,5

Leia o texto sobre trava-línguas e depois responda as questões abaixo.

1) Marque a única alternativa correta.

a) Luciana Bertachini é uma fonoaudióloga. O que significa "*fonoaudiólogo*"?
( ) É o especialista que trata problemas relacionados à mente.
(X) É o especialista que estuda e trata os problemas de fala e audição.
( ) É aquele que ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, ou uma disciplina.
( ) É o profissional encarregado de ler textos, de irradiar ou apresentar programas ao microfone ou estações de rádio. *(1 ponto)*

b) Um trava-língua é uma sequência de palavras....
(X) ... com significados fáceis.
( ) ... com significados difíceis.
(X) ... com sons parecidos.
( ) ... com sons diferentes. *(1 ponto)*

c) Quem pode ajudar a criança a melhorar a pronúncia, segundo as orientações da fonoaudióloga?
a Mãe *(1 ponto)*

d) Qual é a pessoa citada no texto, apesar de ser muito conhecida por nós, não é real?
O Cebolinha *(1 ponto)*

02- Gramática

a) Escreva duas classificações para o substantivo "*trava-língua*".
É um substantivo composto e comum *(2 pontos)*

b) A palavra "*brincadeira*" é um substantivo: *(escolha a alternativa totalmente correta)*
(X) comum, simples, abstrato e derivado
( ) comum, composto, abstrato e derivado
( ) comum, simples, concreto e derivado
( ) próprio, simples, abstrato e primitivo *(2pontos)*

c) Tire do texto quatro palavras que têm dígrafos.
Comercial, vrem, aqui, chuva *(2 pontos)*

C.L. – A7

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO
UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO "RUI BARBOSA"

Avaliação de Língua Portuguesa *Abril – 2009*

Aluno: [redacted] nº [redacted] 5ª A

Leia o texto sobre trava-línguas e depois responda as questões abaixo.

1) Marque a única alternativa correta.

a) Luciana Bertachini é uma fonoaudióloga. O que significa "*fonoaudiólogo*"?
( ) É o especialista que trata problemas relacionados à mente.
(X) É o especialista que estuda e trata os problemas de fala e audição.
( ) É aquele que ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, ou uma disciplina.
( ) É o profissional encarregado de ler textos, de irradiar ou apresentar programas ao microfone ou estações de rádio. *(1 ponto)*

b) Um trava-língua é uma sequência de palavras....
( ) ... com significados fáceis.
( ) ... com significados difíceis.
(X) ... com sons parecidos.
( ) ... com sons diferentes. *(1 ponto)*

c) Quem pode ajudar a criança a melhorar a pronúncia, segundo as orientações da fonoaudióloga?
o trava-língua a mãe *(1 ponto)*

d) Qual é a pessoa citada no texto, apesar de ser muito conhecida por nós, não é real?
Celebrinha *(1 ponto)*

02- Gramática

a) Escreva duas classificações para o substantivo "*trava-língua*".
É um substantivo composta e [illegible] *(2 pontos)*

b) A palavra "*brincadeira*" é um substantivo: *(escolha a alternativa totalmente correta)*
(X) comum, simples, abstrato e derivado
(X) comum, composto, abstrato e derivado
( ) comum, simples, concreto e derivado
( ) próprio, simples, abstrato e primitivo *(2pontos)*

c) Tire do texto quatro palavras que têm dígrafos.
celebrinha, [illegible], [illegible], [illegible] *(2 pontos)*

C.L. – A8

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO
UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO "RUI BARBOSA"

Avaliação de Língua Portuguesa *Abril – 2009*

Aluno: [redacted] nº [redacted] 5ª A 6,0

Leia o texto sobre trava-línguas e depois responda as questões abaixo.

1) Marque a única alternativa correta.

a) Luciana Bertachini é uma fonoaudióloga. O que significa "*fonoaudiólogo*"?
(X) É o especialista que trata problemas relacionados à mente.
(X) É o especialista que estuda e trata os problemas de fala e audição.
( ) É aquele que ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, ou uma disciplina.
( ) É o profissional encarregado de ler textos, de irradiar ou apresentar programas ao microfone ou estações de rádio. *(1 ponto)*

b) Um trava-língua é uma sequência de palavras....
( ) ... com significados fáceis.
(X) ... com significados difíceis.
(X) ... com sons parecidos.
( ) ... com sons diferentes. *(1 ponto)*

c) Quem pode ajudar a criança a melhorar a pronúncia, segundo as orientações da fonoaudióloga?

~~o professor da universidade são camilo~~ a mãe *(1 ponto)*

d) Qual é a pessoa citada no texto, apesar de ser muito conhecida por nós, não é real?

Cebolinha *(1 ponto)*

02- Gramática

a) Escreva duas classificações para o substantivo "*trava-língua*".

É um substantivo composto e [illegible] *(2 pontos)*

b) A palavra "*brincadeira*" é um substantivo: *(escolha a alternativa totalmente correta)*

(X) comum, simples, abstrato e derivado
( ) comum, composto, abstrato e derivado
( ) comum, simples, concreto e derivado
( ) próprio, simples, abstrato e primitivo *(2pontos)*

c) Tire do texto quatro palavras que têm dígrafos.

professor, impossível, pronúncia, melhor *(2 pontos)*

C.L. – A9

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO
UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO "RUI BARBOSA"

Avaliação de Língua Portuguesa *Abril – 2009*

Aluno: [redacted] nº [redacted] 5ª A 9,0

Leia o texto sobre trava-línguas e depois responda as questões abaixo.

1) Marque a única alternativa correta.

a) Luciana Bertachini é uma fonoaudióloga. O que significa "*fonoaudiólogo*"?
( ) É o especialista que trata problemas relacionados à mente.
(X) É o especialista que estuda e trata os problemas de fala e audição.
( ) É aquele que ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, ou uma disciplina.
( ) É o profissional encarregado de ler textos, de irradiar ou apresentar programas ao microfone ou estações de rádio. *(1 ponto)*

b) Um trava-língua é uma sequência de palavras....
( ) ... com significados fáceis.
( ) ... com significados difíceis.
(X) ... com sons parecidos.
( ) ... com sons diferentes. *(1 ponto)*

c) Quem pode ajudar a criança a melhorar a pronúncia, segundo as orientações da fonoaudióloga?
a trava-língua a mãe *(1 ponto)*

d) Qual é pessoa citada no texto, apesar de ser muito conhecida por nós, não é real?
Cebolinha da turma da mônica *(1 ponto)*

02- Gramática

a) Escreva duas classificações para o substantivo "*trava-língua*".
É um substantivo composto e comum *(2 pontos)*

b) A palavra "*brincadeira*" é um substantivo: *(escolha a alternativa totalmente correta)*
(X) comum, simples, abstrato e derivado
( ) comum, composto, abstrato e derivado
( ) comum, simples, concreto e derivado
( ) próprio, simples, abstrato e primitivo *(2pontos)*

c) Tire do texto quatro palavras que têm dígrafos.
falassem impossíveis cebolinha errado *(2 pontos)*

C.L. – A10

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO
UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO "RUI BARBOSA"

Avaliação de Língua Portuguesa Abril – 2009

Aluno: [redacted] nº [redacted] 5ª A 4,5

Leia o texto sobre trava-línguas e depois responda as questões abaixo.

1) Marque a única alternativa correta.

a) Luciana Bertachini é uma fonoaudióloga. O que significa "*fonoaudiólogo*"?
( ) É o especialista que trata problemas relacionados à mente.
(X) É o especialista que estuda e trata os problemas de fala e audição.
( ) É aquele que ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, ou uma disciplina.
( ) É o profissional encarregado de ler textos, de irradiar ou apresentar programas ao microfone ou estações de rádio. *(1 ponto)*

b) Um trava-língua é uma sequência de palavras....
( ) ... com significados fáceis.
( ) ... com significados difíceis.
(X) ... com sons parecidos.
( ) ... com sons diferentes. *(1 ponto)*

c) Quem pode ajudar a criança a melhorar a pronúncia, segundo as orientações da fonoaudióloga?
não recomenda mesmo letra com a outra. *(1 ponto)*

d) Qual é pessoa citada no texto, apesar de ser muito conhecida por nós, não é real?
Luciana Bertachini Cebolinha *(1 ponto)*

02- Gramática

a) Escreva duas classificações para o substantivo "*trava-língua*".
É um substantivo composto e comum *(2 pontos)*

b) A palavra "*brincadeira*" é um substantivo: *(escolha a alternativa totalmente correta)*
(X) comum, simples, abstrato e derivado
( ) comum, composto, abstrato e derivado
(X) comum, simples, concreto e derivado
( ) próprio, simples, abstrato e primitivo *(2pontos)*

c) Tire do texto quatro palavras que têm dígrafos.
Cebolinha, mexica, Brincadeira, letinha *(2 pontos)*

Anexo 8 – Prova aplicada pela Professora E.R.

U.M.E.RUI BARBOSA - 5ª SÉRIE

Professora E R

AS MUITAS MÃES DE ARIEL

Ariel morde o lápis e continua matutando. Poxa, quem é que disse que mãe tem que ser sempre chata? Claro, só depende da hora e do jeito de se chegar e contar a nota. Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada. Claro que era meio chato ela não ligar. Afinal, prova é um negócio que esquenta a cabeça e depois a mãe nem perceber que a gente fez prova é de amargar. Mas assim, pelo menos, a festa ficava garantida. E Ariel já vê a sala cheia de balões, o bolo com velinhas no centro da mesa, as balas de coco que a tia fez. Está contente, mas não de todo. Mãe que não liga pra prova é como empate do time da gente: sempre é melhor do que perder, mas não é tão bom como ganhar!

Ariel estava sentindo quase gostoso. D. Maria Luísa falando, o resto da classe em silêncio e ele dessintonizado, pensando pra dentro. Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos? E quando ele confessar que só estudou um pouquinho porque tinha combinado um racha com o Manoel e não podia dar pra trás, ela diria: não fica triste não, na sua idade eu também tirei muita nota baixa. Da próxima vez você se sai melhor. E Ariel acha engraçada a idéia que lhe vem à cabeça: quanta mãe cabe dentro de uma mãe só!

Na volta da escola, Ariel desce no ponto um pouco depois de a mãe ter descido.

- Ei, não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando. É a outra mãe, a quarta mãe, pensa Ariel quando ela propõe que caminhem acelerado, mas sem correr, até em casa, pra ver quem chega antes. A mãe fica engraçada andando daquele jeito, com os braços cheios de coisas.

- Mãe, tirei três em ciências. – Fala depressa, sem pensar muito, a mãe brincalhona é a mãe ideal para ouvir notícia de nota baixa.

- E os dois andando, lado a lado, forçando as pernas na marcha acelerada.

- Puxa, que é que aconteceu?

- Bom, é que não entendi direito o que a professora explicou. Mas também não estudei lá muito.

- Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu.

Ariel pensa que dessa mãe ele também não tinha lembrado: a mãe que ajuda.

Mirna Pinsky. As muitas mães de Ariel.

1) Reescreva as frases, substituindo as palavras em negrito por um sinônimo que se encontre no texto

a) Ariel continua **pensando**.

_____

b) Uma hora **ótima** seria quando ela estivesse lendo jornal.

_____

b) Iria estar **muito atenta**.

_____

2) Explique o significado da palavra em negrito.

a) " . . . o resto da classe em silêncio e ele **dessintonizado**."

_____

b) "ela propõe que caminhem **acelerado**."

_____

3) Por que para Ariel uma hora excelente para se contar a nota seria quando a mãe estivesse lendo jornal?

4) Como você classificaria as mães, de acordo com as atitudes apresentadas? Leia com atenção.

a) "Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada."

b) "Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos?"

c) "- Ei, eu não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando."

d) " - Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu."

5) O fato de a mãe não ligar para a nota da prova é para Ariel ao mesmo tempo bom e ruim.

a) Por que é bom?

b)Por que é ruim?

6) Ariel fala de vários tipos de mãe. E, para você, qual seria a mãe ideal?

7) O que você acha: será que dentro de cada um de nós não há mais de uma pessoa ou de um tipo de pessoa?
Comente sobre isso.

Acredito muito em você e, particularmente, na sua capacidade de partilhar sempre o bem, a verdade, o respeito, a amizade sincera, e a alegria.
Um abraço.

Anexo 9

PROVAS DA PROFESSORA E.R.

(aplicadas e corrigidas – amostra)

E.R. – A1

U.M.E.RUI BARBOSA - 5ª SÉRIE

Professora E R

nº 5ºC

5,5 / 14 pts

AS MUITAS MÃES DE ARIEL

Ariel morde o lápis e continua matutando. Poxa, quem é que disse que mãe tem que ser sempre chata? Claro, só depende da hora e do jeito de se chegar e contar a nota. Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada. Claro que era meio chato ela não ligar. Afinal, prova é um negócio que esquenta a cabeça e depois a mãe nem perceber que a gente fez prova é de amargar. Mas assim, pelo menos, a festa ficava garantida. E Ariel já vê a sala cheia de balões, o bolo com velinhas no centro da mesa, as balas de coco que a tia fez. Está contente, mas não de todo. Mãe que não liga pra prova é como empate do time da gente: sempre é melhor do que perder, mas não é tão bom como ganhar!

Ariel estava sentindo quase gostoso. D. Maria Luísa falando, o resto da classe em silêncio e ele dessintonizado, pensando pra dentro. Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos? E quando ele confessar que só estudou um pouquinho porque tinha combinado um racha com o Manoel e não podia dar pra trás, ela diria: não fica triste não, na sua idade eu também tirei muita nota baixa. Da próxima vez você se sai melhor. E Ariel acha engraçada a idéia que lhe vem à cabeça: quanta mãe cabe dentro de uma mãe só!

Na volta da escola, Ariel desce no ponto um pouco depois de a mãe ter descido.

- Ei, não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando. É a outra mãe, a quarta mãe, pensa Ariel quando ela propõe que caminhem acelerado, mas sem correr, até em casa, pra ver quem chega antes. A mãe fica engraçada andando daquele jeito, com os braços cheios de coisas.

- Mãe, tirei três em ciências. – Fala depressa, sem pensar muito, a mãe brincalhona é a mãe ideal para ouvir notícia de nota baixa.

- E os dois andando, lado a lado, forçando as pernas na marcha acelerada.

- Puxa, que é que aconteceu?

- Bom, é que não entendi direito o que a professora explicou. Mas também não estudei lá muito.

- Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu.

Ariel pensa que dessa mãe ele também não tinha lembrado: a mãe que ajuda.

Mirna Pinsky. As muitas mães de Ariel.

1) Reescreva as frases, substituindo as palavras em negrito por um sinônimo que se encontre no texto

a) Ariel continua **pensando**.

Ariel continua matutando.

b) Uma hora **ótima** seria quando ela estivesse lendo jornal.

Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal.

c) Iria estar **muito atenta**.

Iria estar toda concentrada.

2) Explique o significado da palavra em negrito.

a) " . . . o resto da classe em silêncio e ele **dessintonizado**."

Sem sintonia.

b) "ela propõe que caminhem **acelerado**."

Bem rápido

nº 5ºC

3) Por que para Ariel uma hora excelente para se contar a nota seria quando a mãe estivesse lendo jornal?

Porque assim a mãe dela não veria.

4) Como você classificaria as mães, de acordo com as atitudes apresentadas? Leia com atenção.

a) "Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada."

ligada

b) "Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos?"

rigorosa

c) "- Ei, eu não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando."

Tá nem aí

d) " - Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu."

boa

5) O fato de a mãe não ligar para a nota da prova é para Ariel ao mesmo tempo bom e ruim.

a) Por que é bom? porque não briga.

b)Por que é ruim? porque não se interessa mais e acaba repetindo de ano

6) Ariel fala de vários tipos de mãe. E, para você, qual seria a mãe ideal?

nenhuma porque a minha é a melhor

7) O que você acha: será que dentro de cada um de nós não há mais de uma pessoa ou de um tipo de pessoa?
Comente sobre isso.

não sei, porque cada um é diferente do outro.

Acredito muito em você e, particularmente, na sua capacidade de partilhar sempre o bem, a verdade, o respeito, a amizade sincera, e a alegria.
Um abraço.

E.R. – A2

5ª Nº

U.M.E.RUI BARBOSA - 5ª SÉRIE

Professora E R

6/14 pts

AS MUITAS MÃES DE ARIEL

Ariel morde o lápis e continua matutando. Poxa, quem é que disse que mãe tem que ser sempre chata? Claro, só depende da hora e do jeito de se chegar e contar a nota. Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada. Claro que era meio chato ela não ligar. Afinal, prova é um negócio que esquenta a cabeça e depois a mãe nem perceber que a gente fez prova é de amargar. Mas assim, pelo menos, a festa ficava garantida. E Ariel já vê a sala cheia de balões, o bolo com velinhas no centro da mesa, as balas de coco que a tia fez. Está contente, mas não de todo. Mãe que não liga pra prova é como empate do time da gente: sempre é melhor do que perder, mas não é tão bom como ganhar!

Ariel estava sentindo quase gostoso. D. Maria Luísa falando, o resto da classe em silêncio e ele dessintonizado, pensando pra dentro. Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos? E quando ele confessar que só estudou um pouquinho porque tinha combinado um racha com o Manoel e não podia dar pra trás, ela diria: não fica triste não, na sua idade eu também tirei muita nota baixa. Da próxima vez você se sai melhor. E Ariel acha engraçada a idéia que lhe vem à cabeça: quanta mãe cabe dentro de uma mãe só!

Na volta da escola, Ariel desce no ponto um pouco depois de a mãe ter descido.

- Ei, não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando. É a outra mãe, a quarta mãe, pensa Ariel quando ela propõe que caminhem acelerado, mas sem correr, até em casa, pra ver quem chega antes. A mãe fica engraçada andando daquele jeito, com os braços cheios de coisas.

- Mãe, tirei três em ciências. – Fala depressa, sem pensar muito, a mãe brincalhona é a mãe ideal para ouvir notícia de nota baixa.

- E os dois andando, lado a lado, forçando as pernas na marcha acelerada.

- Puxa, que é que aconteceu?

- Bom, é que não entendi direito o que a professora explicou. Mas também não estudei lá muito.

- Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu.

Ariel pensa que dessa mãe ele também não tinha lembrado: a mãe que ajuda.

Mirna Pinsky. As muitas mães de Ariel.

1) Reescreva as frases, substituindo as palavras em negrito por um sinônimo que se encontre no texto

a) Ariel continua **pensando**.

Ariel continua matutando

b) Uma hora **ótima** seria quando ela estivesse lendo jornal.

uma hora ecelentesseria quando ela estivesse lendo jornal

excelente

b) Iria estar **muito atenta**.

iria estar toda concentrada

2) Explique o significado da palavra em negrito.

a) "... o resto da classe em silêncio e ele **dessintonizado**."

b) "ela propõe que caminhem **acelerado**."

ir mais rapido

3) Por que para Ariel uma hora excelente para se contar a nota seria quando a mãe estivesse lendo jornal?

Que ele esta concentrada no jornal

4) Como você classificaria as mães, de acordo com as atitudes apresentadas? Leia com atenção.

a) "Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada."

b) "Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos?"

c) "- Ei, eu não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando."

d) " - Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu."

5) O fato de a mãe não ligar para a nota da prova é para Ariel ao mesmo tempo bom e ruim.

a) Por que é bom? bom para o ariel que pensa que estudo num vale nada

b)Por que é ruim? porque ele não vai conseguir nada no futuro

6) Ariel fala de vários tipos de mãe. E, para você, qual seria a mãe ideal?

a mãe alegre que ele tambem ficava alegre

7) O que você acha: será que dentro de cada um de nós não há mais de uma pessoa ou de um tipo de pessoa?
Comente sobre isso.

sim porque um dia estou sério outro dia alegre

Acredito muito em você e, particularmente, na sua capacidade de partilhar sempre o bem, a verdade, o respeito, a amizade sincera, e a alegria.
Um abraço.

E.R. – A3

1/04 Nº. U.M.E.RUI BARBOSA - 5ª SÉRIE C

Professora E. R.

5ª serie C

7,5/14

AS MUITAS MÃES DE ARIEL

Ariel morde o lápis e continua matutando. Poxa, quem é que disse que mãe tem que ser sempre chata? Claro, só depende da hora e do jeito de se chegar e contar a nota. Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. É mais nada. Claro que era meio chato ela não ligar. Afinal, prova é um negócio que esquenta a cabeça e depois a mãe nem perceber que a gente fez prova é de amargar. Mas assim, pelo menos, a festa ficava garantida. E Ariel já vê a sala cheia de balões, o bolo com velinhas no centro da mesa, as balas de coco que a tia fez. Está contente, mas não de todo. Mãe que não liga pra prova é como empate do time da gente: sempre é melhor do que perder, mas não é tão bom como ganhar!

Ariel estava sentindo quase gostoso. D. Maria Luísa falando, o resto da classe em silêncio e ele dessintonizado, pensando pra dentro. Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos? E quando ele confessar que só estudou um pouquinho porque tinha combinado um racha com o Manoel e não podia dar pra trás, ela diria: não fica triste não, na sua idade eu também tirei muita nota baixa. Da próxima vez você se sai melhor. E Ariel acha engraçada a idéia que lhe vem à cabeça: quanta mãe cabe dentro de uma mãe só!

Na volta da escola, Ariel desce no ponto um pouco depois de a mãe ter descido.

- Ei, não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando. É a outra mãe, a quarta mãe, pensa Ariel quando ela propõe que caminhem acelerado, mas sem correr, até em casa, pra ver quem chega antes. A mãe fica engraçada andando daquele jeito, com os braços cheios de coisas.

- Mãe, tirei três em ciências. – Fala depressa, sem pensar muito, a mãe brincalhona é a mãe ideal para ouvir notícia de nota baixa.

- E os dois andando, lado a lado, forçando as pernas na marcha acelerada.

- Puxa, que é que aconteceu?

- Bom, é que não entendi direito o que a professora explicou. Mas também não estudei lá muito.

- Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu.

Ariel pensa que dessa mãe ele também não tinha lembrado: a mãe que ajuda.

Mirna Pinsky. As muitas mães de Ariel.

1) Reescreva as frases, substituindo as palavras em negrito por um sinônimo que se encontre no texto

a) Ariel continua **pensando**.

Ariel morde o lapis e continua matutando

b) Uma hora **ótima** seria quando ela estivesse lendo jornal.

Quando ela estivesse lendo jornal

b) Iria estar **muito atenta**.

2) Explique o significado da palavra em negrito.

a) "... o resto da classe em silêncio e ele **dessintonizado**."

b) "ela propõe que caminhem **acelerado**."

3) Por que para Ariel uma hora excelente para se contar a nota seria quando a mãe estivesse lendo jornal?

Porque ela não iria dar atenção

4) Como você classificaria as mães, de acordo com as atitudes apresentadas? Leia com atenção.

a) "Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada."

Mãe desatenta

b) "Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos?"

A mãe compreensiva carinhosa

c) "- Ei, eu não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando."

A mãe Brincalhona

d) " - Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu."

A mãe compreensiva, também

5) O fato de a mãe não ligar para a nota da prova é para Ariel ao mesmo tempo bom e ruim.

a) Por que é bom? Porque a mãe não presta a atenção

b)Por que é ruim? Por que? vai repetir de ano

6) Ariel fala de vários tipos de mãe. E, para você, qual seria a mãe ideal?

A mãe que ajuda

7) O que você acha: será que dentro de cada um de nós não há mais de uma pessoa ou de um tipo de pessoa?
Comente sobre isso.

Eu acho que não, só nossa alma

Acredito muito em você e, particularmente, na sua capacidade de partilhar sempre o bem, a verdade, o respeito, a amizade sincera, e a alegria.
Um abraço.

E.R. – A4

Nº 5ªC

U.M.E.RUI BARBOSA - 5ª SÉRIE

8/14 pts

Professora E R

AS MUITAS MÃES DE ARIEL

Ariel morde o lápis e continua matutando. Poxa, quem é que disse que mãe tem que ser sempre chata? Claro, só depende da hora e do jeito de se chegar e contar a nota. Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada. Claro que era meio chato ela não ligar. Afinal, prova é um negócio que esquenta a cabeça e depois a mãe nem perceber que a gente fez prova é de amargar. Mas assim, pelo menos, a festa ficava garantida. E Ariel já vê a sala cheia de balões, o bolo com velinhas no centro da mesa, as balas de coco que a tia fez. Está contente, mas não de todo. Mãe que não liga pra prova é como empate do time da gente: sempre é melhor do que perder, mas não é tão bom como ganhar!

Ariel estava sentindo quase gostoso. D. Maria Luísa falando, o resto da classe em silêncio e ele dessintonizado, pensando pra dentro. Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos? E quando ele confessar que só estudou um pouquinho porque tinha combinado um racha com o Manoel e não podia dar pra trás, ela diria: não fica triste não, na sua idade eu também tirei muita nota baixa. Da próxima vez você se sai melhor. E Ariel acha engraçada a idéia que lhe vem à cabeça: quanta mãe cabe dentro de uma mãe só!

Na volta da escola, Ariel desce no ponto um pouco depois de a mãe ter descido.

- Ei, não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando. É a outra mãe, a quarta mãe, pensa Ariel quando ela propõe que caminhem acelerado, mas sem correr, até em casa, pra ver quem chega antes. A mãe fica engraçada andando daquele jeito, com os braços cheios de coisas.

- Mãe, tirei três em ciências. – Fala depressa, sem pensar muito, a mãe brincalhona é a mãe ideal para ouvir notícia de nota baixa.

- E os dois andando, lado a lado, forçando as pernas na marcha acelerada.

- Puxa, que é que aconteceu?

- Bom, é que não entendi direito o que a professora explicou. Mas também não estudei lá muito.

- Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu.

Ariel pensa que dessa mãe ele também não tinha lembrado: a mãe que ajuda.

Mirna Pinsky. As muitas mães de Ariel.

1) Reescreva as frases, substituindo as palavras em negrito por um sinônimo que se encontre no texto

a) Ariel continua **pensando**.

Ariel continua matutando

b) Uma hora **ótima** seria quando ela estivesse lendo jornal.

Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal

c) Iria estar **muito atenta**.

Iria estar muito concentrada

2) Explique o significado da palavra em negrito.

a) "... o resto da classe em silêncio e ele **dessintonizado**."

O resto da classe em silêncio e ele desligado

b) "ela propõe que caminhem **acelerado**."

ela propõe que caminhem rapidamente.

Nº 5ºC

3) Por que para Ariel uma hora excelente para se contar a nota seria quando a mãe estivesse lendo jornal?

Porque ela não prestaria atenção.

4) Como você classificaria as mães, de acordo com as atitudes apresentadas? Leia com atenção.

a) "Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada."

Mãe ulchada

b) "Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos?"

Mãe desinteressado

c) "- Ei, eu não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando."

Mãe engraçado

d) " - Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu."

Mãe interessada

5) O fato de a mãe não ligar para a nota da prova é para Ariel ao mesmo tempo bom e ruim.

a) Por que é bom? Porque ~~deixa~~ festa.

b)Por que é ruim? Porque mostra que a mãe não gosta dele.

6) Ariel fala de vários tipos de mãe. E, para você, qual seria a mãe ideal?

Seria a mãe que não brigasse quando eu tirasse notas baixas e me ajudasse nas minhas dificuldades.
Ajudasse

7) O que você acha: será que dentro de cada um de nós não há mais de uma pessoa ou de um tipo de pessoa?
Comente sobre isso.

Eu acho que sim, por exemplo nenhuma de minhas amigas são sinceras comigo elas dizem ~~que~~ tudo para me agradar mas dentro delas ~~tem~~ existe o ~~q~~ oposto do que elas me dizem. Elas sempre me incluem mas no fundo a verdade delas é de me excluir.

falsa de você

Acredito muito em você e, particularmente, na sua capacidade de partilhar sempre o bem, a verdade, o respeito, a amizade sincera, e a alegria.
Um abraço.

E.R. – A5

Nome: _____ nº _____

U.M.E.RUI BARBOSA - 5ª SÉRIE C

Professora E R

10/14pts

AS MUITAS MÃES DE ARIEL

Ariel morde o lápis e continua matutando. Poxa, quem é que disse que mãe tem que ser sempre chata? Claro, só depende da hora e do jeito de se chegar e contar a nota. Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada. Claro que era meio chato ela não ligar. Afinal, prova é um negócio que esquenta a cabeça e depois a mãe nem perceber que a gente fez prova é de amargar. Mas assim, pelo menos, a festa ficava garantida. E Ariel já vê a sala cheia de balões, o bolo com velinhas no centro da mesa, as balas de coco que a tia fez. Está contente, mas não de todo. Mãe que não liga pra prova é como empate do time da gente: sempre é melhor do que perder, mas não é tão bom como ganhar!

Ariel estava sentindo quase gostoso. D. Maria Luísa falando, o resto da classe em silêncio e ele dessintonizado, pensando pra dentro. Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos? E quando ele confessar que só estudou um pouquinho porque tinha combinado um racha com o Manoel e não podia dar pra trás, ela diria: não fica triste não, na sua idade eu também tirei muita nota baixa. Da próxima vez você se sai melhor. E Ariel acha engraçada a idéia que lhe vem à cabeça: quanta mãe cabe dentro de uma mãe só!

Na volta da escola, Ariel desce no ponto um pouco depois de a mãe ter descido.

- Ei, não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando. É a outra mãe, a quarta mãe, pensa Ariel quando ela propõe que caminhem acelerado, mas sem correr, até em casa, pra ver quem chega antes. A mãe fica engraçada andando daquele jeito, com os braços cheios de coisas.

- Mãe, tirei três em ciências. – Fala depressa, sem pensar muito, a mãe brincalhona é a mãe ideal para ouvir notícia de nota baixa.

- E os dois andando, lado a lado, forçando as pernas na marcha acelerada.

- Puxa, que é que aconteceu?

- Bom, é que não entendi direito o que a professora explicou. Mas também não estudei lá muito.

- Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu.

Ariel pensa que dessa mãe ele também não tinha lembrado: a mãe que ajuda.

Mirna Pinsky. As muitas mães de Ariel.

1) Reescreva as frases, substituindo as palavras em negrito por um sinônimo que se encontre no texto

a) Ariel continua **pensando**.

Ariel Continua [illegible].

não colocar letra maiúscula após o início da frase.

b) Uma hora **ótima** seria quando ela estivesse lendo jornal.

Uma hora [illegible] seria quando ela estivesse lendo jornal

excelente

b) Iria estar **muito atenta**.

Iria [illegible] concentrada.

Letra maiúscula – no início da frase.

2) Explique o significado da palavra em negrito.

a) ". . . o resto da classe em silêncio e ele **dessintonizado**."

dessintonizado significa desconcentrada.

b) "ela propõe que caminhem **acelerado**."

acelerado significa andar mais de pressa

3) Por que para Ariel uma hora excelente para se contar a nota seria quando a mãe estivesse lendo jornal?

Seria por que ela iria estar destraida lendo o seu jornal?E não iria entender o que ele tinha falado.

4) Como você classificaria as mães, de acordo com as atitudes apresentadas? Leia com atenção.

a) "Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada."

mãe ocupada, distraida, ligeira

b) "Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos?"

mãe carinhosa.

c) "- Ei, eu não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando."

mãe brincalhona

d) " - Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu."

mãe que ajuda.

5) O fato de a mãe não ligar para a nota da prova é para Ariel ao mesmo tempo bom e ruim.

a) Por que é bom? Bom por que ele ia ajudar a fazer o que ele tinha errado.

b)Por que é ruim? E ruim por que ele pode tirar outra nota vermelha.

6) Ariel fala de vários tipos de mãe. E, para você, qual seria a mãe ideal?

Para mim seria a mãe brincalhona e a mãe que ajuda.

7) O que você acha: será que dentro de cada um de nós não há mais de uma pessoa ou de um tipo de pessoa?
Comente sobre isso.

A sim mais de um tipo de pessoa por que tem vez que você ta feliz e tem vez que você está triste

Acredito muito em você e, particularmente, na sua capacidade de partilhar sempre o bem, a verdade, o respeito, a amizade sincera, e a alegria.
Um abraço.

E.R. – A6

U.M.E.RUI BARBOSA - 5ª SÉRIE

Professora E R

2ª

2/14pts

AS MUITAS MÃES DE ARIEL

Ariel morde o lápis e continua matutando. Poxa, quem é que disse que mãe tem que ser sempre chata? Claro, só depende da hora e do jeito de se chegar e contar a nota. Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada. Claro que era meio chato ela não ligar. Afinal, prova é um negócio que esquenta a cabeça e depois a mãe nem perceber que a gente fez prova é de amargar. Mas assim, pelo menos, a festa ficava garantida. E Ariel já vê a sala cheia de balões, o bolo com velinhas no centro da mesa, as balas de coco que a tia fez. Está contente, mas não de todo. Mãe que não liga pra prova é como empate do time da gente: sempre é melhor do que perder, mas não é tão bom como ganhar!

Ariel estava sentindo quase gostoso. D. Maria Luisa falando, o resto da classe em silêncio e ele dessintonizado, pensando pra dentro. Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos? E quando ele confessar que só estudou um pouquinho porque tinha combinado um racha com o Manoel e não podia dar pra trás, ela diria: não fica triste não, na sua idade eu também tirei muita nota baixa. Da próxima vez você se sai melhor. E Ariel acha engraçada a idéia que lhe vem à cabeça: quanta mãe cabe dentro de uma mãe só!

Na volta da escola, Ariel desce no ponto um pouco depois de a mãe ter descido.

- Ei, não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando. É a outra mãe, a quarta mãe, pensa Ariel quando ela propõe que caminhem acelerado, mas sem correr, até em casa, pra ver quem chega antes. A mãe fica engraçada andando daquele jeito, com os braços cheios de coisas.

- Mãe, tirei três em ciências. – Fala depressa, sem pensar muito, a mãe brincalhona é a mãe ideal para ouvir notícia de nota baixa.

- E os dois andando, lado a lado, forçando as pernas na marcha acelerada.

- Puxa, que é que aconteceu?

- Bom, é que não entendi direito o que a professora explicou. Mas também não estudei lá muito.

- Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu.

Ariel pensa que dessa mãe ele também não tinha lembrado: a mãe que ajuda.

Mirna Pinsky. As muitas mães de Ariel.

1) Reescreva as frases, substituindo as palavras em negrito por um sinônimo que se encontre no texto

a) Ariel continua **pensando**.

Ela continua matutando

b) Uma hora **ótima** seria quando ela estivesse lendo jornal.

Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal.

excelente

c) Iria estar **muito atenta**.

Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota.

2) Explique o significado da palavra em negrito.

a) "... o resto da classe em silêncio e ele **dessintonizado**."

pensando pra dentro.

b) "ela propõe que caminhem **acelerado**."

mas sem correr, até em casa, pra ver quem chega antes.

c) "a mãe brincalhona é a mãe **ideal**."

para ouvir notícia de nota baixa.

3) Por que para Ariel uma hora excelente para se contar a nota seria quando a mãe estivesse lendo jornal?

Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota.

4) Como você classificaria as mães, de acordo com as atitudes apresentadas? Leia com atenção.

a) "Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada."

Errada.

b) "Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos?"

c) "- Ei, eu não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando."

E a outra mãe.

d) " - Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu."

Ariel pensa que essa mãe ele também não tinha lembrado: mãe que ajuda.

5) O fato de a mãe não ligar para a nota da prova é para Ariel ao mesmo tempo bom e ruim.

a) Por que é bom? Por que ela estava concentrada lendo o jornal.

b) Por que é ruim? Por que ela não liga para a nota

6) Ariel fala de vários tipos de mãe. E, para você, qual seria a mãe ideal?

A mãe que seria ideal para Ariel seria a mãe que ajuda Ariel.

7) O que você acha: será que dentro de cada um de nós não há mais de uma pessoa ou de um tipo de pessoa?
Comente sobre isso.

Por que eu acho que é um mundo de amor.

Acredito muito em você e, particularmente, na sua capacidade de partilhar sempre o bem, a verdade, o respeito, a amizade sincera, e a alegria.
Um abraço.

Professora E. R

E.R. – A7

5ª D

Nº

U.M.E.RUI BARBOSA - 5ª SÉRIE

7,5 / 14 pts

Professora E R

AS MUITAS MÃES DE ARIEL

Ariel morde o lápis e continua matutando. Poxa, quem é que disse que mãe tem que ser sempre chata? Claro, só depende da hora e do jeito de se chegar e contar a nota. Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada. Claro que era meio chato ela não ligar. Afinal, prova é um negócio que esquenta a cabeça e depois a mãe nem perceber que a gente fez prova é de amargar. Mas assim, pelo menos, a festa ficava garantida. E Ariel já vê a sala cheia de balões, o bolo com velinhas no centro da mesa, as balas de coco que a tia fez. Está contente, mas não de todo. Mãe que não liga pra prova é como empate do time da gente: sempre é melhor do que perder, mas não é tão bom como ganhar!

Ariel estava sentindo quase gostoso. D. Maria Luísa falando, o resto da classe em silêncio e ele dessintonizado, pensando pra dentro. Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos? E quando ele confessar que só estudou um pouquinho porque tinha combinado um racha com o Manoel e não podia dar pra trás, ela diria: não fica triste não, na sua idade eu também tirei muita nota baixa. Da próxima vez você se sai melhor. E Ariel acha engraçada a idéia que lhe vem à cabeça: quanta mãe cabe dentro de uma mãe só!

Na volta da escola, Ariel desce no ponto um pouco depois de a mãe ter descido.

- Ei, não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando. É a outra mãe, a quarta mãe, pensa Ariel quando ela propõe que caminhem acelerado, mas sem correr, até em casa, pra ver quem chega antes. A mãe fica engraçada andando daquele jeito, com os braços cheios de coisas.

- Mãe, tirei três em ciências. – Fala depressa, sem pensar muito, a mãe brincalhona é a mãe ideal para ouvir notícia de nota baixa.

- E os dois andando, lado a lado, forçando as pernas na marcha acelerada.

- Puxa, que é que aconteceu?

- Bom, é que não entendi direito o que a professora explicou. Mas também não estudei lá muito.

- Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu.

Ariel pensa que dessa mãe ele também não tinha lembrado: a mãe que ajuda.

Mirna Pinsky. As muitas mães de Ariel.

1) Reescreva as frases, substituindo as palavras em negrito por um sinônimo que se encontre no texto

a) Ariel continua **pensando**.

PENSA X

b) Uma hora **ótima** seria quando ela estivesse lendo jornal.

excelente ✓

b) Iria estar **muito atenta**.

Toda concentrada ✓

2) Explique o significado da palavra em negrito.

a) "... o resto da classe em silêncio e ele **dessintonizado**."

PENSANDO PRA DENTRO ✓

b) "ela propõe que caminhem **acelerado**."

MAS sem correr X

c) "a mãe brincalhona é a mãe **ideal**."

PARA OUVI NOTICIAS de NOTA BAIXA X

3) Por que para Ariel uma hora excelente para se contar a nota seria quando a mãe estivesse lendo jornal?

PORQUE ELA ESTARIA DISTRAIDA E NÃO DIRIA AÉ

4) Como você classificaria as mães, de acordo com as atitudes apresentadas? Leia com atenção.

a) "Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada."

Uma mãe que não liga pro filho, é não acompanha o comportamento dele

b) "Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos?"

Mãe que mima muito o filho

c) "- Ei, eu não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando."

SIM

d) " - Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu."

Uma mãe amiga (que quer ajudar o filho)

5) O fato de a mãe não ligar para a nota da prova é para Ariel ao mesmo tempo bom e ruim.

a) Por que é bom? PORQUE ELA NÃO BRIGARIA COM ARIEL

b) Por que é ruim? PORQUE SERIA UMA MÃE QUE NÃO LIGA PRO FILHO

6) Ariel fala de vários tipos de mãe. E, para você, qual seria a mãe ideal?

A MÃE DIVERTIDA

7) O que você acha: será que dentro de cada um de nós não há mais de uma pessoa ou de um tipo de pessoa?
Comente sobre isso.

SIM PORQUE QUANDO ACONTECE ALGUMA COISA BOA EU FICO LEGAL E ALGUMA COISA RUIM EU CHORO OU FICO BRAVA

Acredito muito em você e, particularmente, na sua capacidade de partilhar sempre o bem, a verdade, o respeito, a amizade sincera, e a alegria.

Um abraço.

Professora E. R.

E.R. – A8

U.M.E.RUI BARBOSA - 5ª SÉRIE

Professora E R

5ºC 5,5 / 14 pts

AS MUITAS MÃES DE ARIEL

Ariel morde o lápis e continua matutando. Poxa, quem é que disse que mãe tem que ser sempre chata? Claro, só depende da hora e do jeito de se chegar e contar a nota. Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada. Claro que era meio chato ela não ligar. Afinal, prova é um negócio que esquenta a cabeça e depois a mãe nem perceber que a gente fez prova é de amargar. Mas assim, pelo menos, a festa ficava garantida. E Ariel já vê a sala cheia de balões, o bolo com velinhas no centro da mesa, as balas de coco que a tia fez. Está contente, mas não de todo. Mãe que não liga pra prova é como empate do time da gente: sempre é melhor do que perder, mas não é tão bom como ganhar!

Ariel estava sentindo quase gostoso. D. Maria Luísa falando, o resto da classe em silêncio e ele dessintonizado, pensando pra dentro. Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos? E quando ele confessar que só estudou um pouquinho porque tinha combinado um racha com o Manoel e não podia dar pra trás, ela diria: não fica triste não, na sua idade eu também tirei muita nota baixa. Da próxima vez você se sai melhor. E Ariel acha engraçada a idéia que lhe vem à cabeça: quanta mãe cabe dentro de uma mãe só!

Na volta da escola, Ariel desce no ponto um pouco depois de a mãe ter descido.

- Ei, não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando. É a outra mãe, a quarta mãe, pensa Ariel quando ela propõe que caminhem acelerado, mas sem correr, até em casa, pra ver quem chega antes. A mãe fica engraçada andando daquele jeito, com os braços cheios de coisas.

- Mãe, tirei três em ciências. – Fala depressa, sem pensar muito, a mãe brincalhona é a mãe ideal para ouvir notícia de nota baixa.

- E os dois andando, lado a lado, forçando as pernas na marcha acelerada.

- Puxa, que é que aconteceu?

- Bom, é que não entendi direito o que a professora explicou. Mas também não estudei lá muito.

- Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu.

Ariel pensa que dessa mãe ele também não tinha lembrado: a mãe que ajuda.

Mirna Pinsky. As muitas mães de Ariel.

1) Reescreva as frases, substituindo as palavras em negrito por um sinônimo que se encontre no texto

a) Ariel continua **pensando**.

ariel continua bintinlizente ×

b) Uma hora **ótima** seria quando ela estivesse lendo jornal.

Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal ✓

excelente

(b) Iria estar **muito atenta**.

iria estar toda concentrada ✓

2) Explique o significado da palavra em negrito.

a) "... o resto da classe em silêncio e ele **dessintonizado**."

b) "ela propõe que caminhem **acelerado**."

acelerada é rapida ✓

3) Por que para Ariel uma hora excelente para se contar a nota seria quando a mãe estivesse lendo jornal?

quando ela estivesse fazendo nada.
fazindo

4) Como você classificaria as mães, de acordo com as atitudes apresentadas? Leia com atenção.

a) "Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada."

não liga pra filho não da atenção

b) "Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos?"

mãe atenciosa carinhosa

c) "- Ei, eu não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando."

mãe Brincalhona

d) " - Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu."

uma mãe que gosta da casa limpa

5) O fato de a mãe não ligar para a nota da prova é para Ariel ao mesmo tempo bom e ruim.

a) Por que é bom? ser bom obediente respeitosa etc

b)Por que é ruim? bate não respeita as pessoas etc.

6) Ariel fala de vários tipos de mãe. E, para você, qual seria a mãe ideal?

mãe atenciosa carinhosa que brinca etc

7) O que você acha: será que dentro de cada um de nós não há mais de uma pessoa ou de um tipo de pessoa?
Comente sobre isso.

carinhosa respeitosa etc.

Acredito muito em você e, particularmente, na sua capacidade de partilhar sempre o bem, a verdade, o respeito, a amizade sincera, e a alegria.
Um abraço.

E.R. – A9

Nome: nº

Série 5ª

U.M.E.RUI BARBOSA - 5ª SÉRIE 01.04.09

Professora E. R

9

14 pts

AS MUITAS MÃES DE ARIEL

Ariel morde o lápis e continua matutando. Poxa, quem é que disse que mãe tem que ser sempre chata? Claro, só depende da hora e do jeito de se chegar e contar a nota. Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada. Claro que era meio chato ela não ligar. Afinal, prova é um negócio que esquenta a cabeça e depois a mãe nem perceber que a gente fez prova é de amargar. Mas assim, pelo menos, a festa ficava garantida. E Ariel já vê a sala cheia de balões, o bolo com velinhas no centro da mesa, as balas de coco que a tia fez. Está contente, mas não de todo. Mãe que não liga pra prova é como empate do time da gente: sempre é melhor do que perder, mas não é tão bom como ganhar!

Ariel estava sentindo quase gostoso. D. Maria Luísa falando, o resto da classe em silêncio e ele dessintonizado, pensando pra dentro. Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos? E quando ele confessar que só estudou um pouquinho porque tinha combinado um racha com o Manoel e não podia dar pra trás, ela diria: não fica triste não, na sua idade eu também tirei muita nota baixa. Da próxima vez você se sai melhor. E Ariel acha engraçada a idéia que lhe vem à cabeça: quanta mãe cabe dentro de uma mãe só!

Na volta da escola, Ariel desce no ponto um pouco depois de a mãe ter descido.

- Ei, não te conheço de algum lugar? -- ela diz, brincando. É a outra mãe, a quarta mãe, pensa Ariel quando ela propõe que caminhem acelerado, mas sem correr, até em casa, pra ver quem chega antes. A mãe fica engraçada andando daquele jeito, com os braços cheios de coisas.

- Mãe, tirei três em ciências. – Fala depressa, sem pensar muito, a mãe brincalhona é a mãe ideal para ouvir notícia de nota baixa.

- E os dois andando, lado a lado, forçando as pernas na marcha acelerada.

- Puxa, que é que aconteceu?

- Bom, é que não entendi direito o que a professora explicou. Mas também não estudei lá muito.

- Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia -- a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa -- e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu.

Ariel pensa que dessa mãe ele também não tinha lembrado: a mãe que ajuda.

Mirna Pinsky, As muitas mães de Ariel.

1) Reescreva as frases, substituindo as palavras em negrito por um sinônimo que se encontre no texto

a) Ariel continua **pensando**.

Ariel continua matutando.

b) Uma hora **ótima** seria quando ela estivesse lendo jornal.

Uma hora excelente seria quando ela tivesse lendo jornal

b) Iria estar **muito atenta**.

Iria estar concentrada.

2) Explique o significado da palavra em negrito.

a) "... o resto da classe em silêncio e ele **dessintonizado**."

b) "ela propõe que caminhem **acelerado**."

"ela propõe que caminhem rápido

c) "a mãe brincalhona é a mãe **ideal**."

a mãe brincalhona é a mãe certa.

3) Por que para Ariel uma hora excelente para se contar a nota seria quando a mãe estivesse lendo jornal?

Porque quando ele chegasse ele iria contar a nota, e a mãe lendo jornal ela muito concentrada não ia prestar atenção

4) Como você classificaria as mães, de acordo com as atitudes apresentadas? Leia com atenção.

a) "Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada."

ela é uma mãe que não liga pro filho e nem pras notas

b) "Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos?"

ela é uma mãe que da atenção pro filho

c) "- Ei, eu não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando."

destraído

d) "" - Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu."

ela é a mãe que ajuda o filho

5) O fato de a mãe não ligar para a nota da prova é para Ariel ao mesmo tempo bom e ruim.

a) Por que é bom? Porque agente não ouve berros da mãe

b)Por que é ruim? Porque a gente repete de novo.

6) Ariel fala de vários tipos de mãe. E, para você, qual seria a mãe ideal?

A mãe ideal seria aquela que na hora boa e na hora ruim ela ficasse com agente.

7) O que você acha: será que dentro de cada um de nós não há mais de uma pessoa ou de um tipo de pessoa?
Comente sobre isso.

Não tem agente que muda quando agente pensa agente é inteligente quando agente não quer pensar agente é burro.

Acredito muito em você e, particularmente, na sua capacidade de partilhar sempre o bem, a verdade, o respeito, a amizade sincera, e a alegria.

Um abraço.

Professora E.

E.R. – A10

nome: _____ Data: nº: série: 5ª C

U.M.E.RUI BARBOSA - 5ª SÉRIE

13/14 pts

Professora E R

AS MUITAS MÃES DE ARIEL

Ariel morde o lápis e continua matutando. Poxa, quem é que disse que mãe tem que ser sempre chata? Claro, só depende da hora e do jeito de se chegar e contar a nota. Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada. Claro que era meio chato ela não ligar. Afinal, prova é um negócio que esquenta a cabeça e depois a mãe nem perceber que a gente fez prova é de amargar. Mas assim, pelo menos, a festa ficava garantida. E Ariel já vê a sala cheia de balões, o bolo com velinhas no centro da mesa, as balas de coco que a tia fez. Está contente, mas não de todo. Mãe que não liga pra prova é como empate do time da gente: sempre é melhor do que perder, mas não é tão bom como ganhar!

Ariel estava sentindo quase gostoso. D. Maria Luísa falando, o resto da classe em silêncio e ele dessintonizado, pensando pra dentro. Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos? E quando ele confessar que só estudou um pouquinho porque tinha combinado um racha com o Manoel e não podia dar pra trás, ela diria: não fica triste não, na sua idade eu também tirei muita nota baixa. Da próxima vez você se sai melhor. E Ariel acha engraçada a idéia que lhe vem à cabeça: quanta mãe cabe dentro de uma mãe só!

Na volta da escola, Ariel desce no ponto um pouco depois de a mãe ter descido.

- Ei, não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando. É a outra mãe, a quarta mãe, pensa Ariel quando ela propõe que caminhem acelerado, mas sem correr, até em casa, pra ver quem chega antes. A mãe fica engraçada andando daquele jeito, com os braços cheios de coisas.

- Mãe, tirei três em ciências. – Fala depressa, sem pensar muito, a mãe brincalhona é a mãe ideal para ouvir notícia de nota baixa.

- E os dois andando, lado a lado, forçando as pernas na marcha acelerada.

- Puxa, que é que aconteceu?

- Bom, é que não entendi direito o que a professora explicou. Mas também não estudei lá muito.

- Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu.

Ariel pensa que dessa mãe ele também não tinha lembrado: a mãe que ajuda.

Mirna Pinsky. As muitas mães de Ariel.

1) Reescreva as frases, substituindo as palavras em negrito por um sinônimo que se encontre no texto

a) Ariel continua **pensando**.

Ariel continua matutando

b) Uma hora **ótima** seria quando ela estivesse lendo jornal.

Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal.

b) Iria estar **muito atenta**.

Iria estar toda concentrada

2) Explique o significado da palavra em negrito.

a) "... o resto da classe em silêncio e ele **dessintonizado**."

o resto da classe em silêncio e ele desconcentrado.

b) "ela propõe que caminhem **acelerado**."

ela propõe que caminhem depressa

c) "a mãe brincalhona é a mãe **ideal**."

a mãe brincalhona é a mãe perfeita

3) Por que para Ariel uma hora excelente para se contar a nota seria quando a mãe estivesse lendo jornal?

Porque a mãe dele iria estar muito concentrada e não iria prestar atenção.

4) Como você classificaria as mães, de acordo com as atitudes apresentadas? Leia com atenção.

a) "Uma hora excelente seria quando ela estivesse lendo jornal. Iria estar toda concentrada, nem escutaria direito quando ele contasse a nota. Ah é? Ela diria. E mais nada."

Mãe Concentrada

b) "Gostoso, mas gostoso mesmo seria contar da prova pra mãe, ela escutar e não fazer escândalo. Pelo contrário. Pegar ele no colo, passar a mão pelo cabelo e dizer, como às vezes diz: leãozinho, leãozinho, você tem certeza de que passou perto do livro nos últimos tempos?"

Mãe carinhosa.

c) "- Ei, eu não te conheço de algum lugar? – ela diz, brincando."

Mãe brincalhona

d) "" - Então já sei o que a gente faz. Acabo de lavar a louça que está me esperando na pia – a menos que teu pai tenha chegado antes e me feito uma surpresa – e depois a gente revê junto a prova pra ver o que você não entendeu."

Mãe dona de casa.

5) O fato de a mãe não ligar para a nota da prova é para Ariel ao mesmo tempo bom e ruim.

a) Por que é bom? Porque ele não queria falar da prova para ela.

b)Por que é ruim? Porque ele ficaria com a consciência pesada, de não falar para a mãe da prova

6) Ariel fala de vários tipos de mãe. E, para você, qual seria a mãe ideal?

Seria a mãe legal, brincalhona, que não deixasse eu levar bronca, parceira, amiga e não brigasse comigo.

7) O que você acha: será que dentro de cada um de nós não há mais de uma pessoa ou de um tipo de pessoa?
Comente sobre isso.

Eu acho que cada um de nós há mais de uma pessoa, porque tem horas que fico triste, brincalhão, mal humorado, bagunceiro, nervoso e calmo.

Acredito muito em você e, particularmente, na sua capacidade de partilhar sempre o bem, a verdade, o respeito, a amizade sincera, e a alegria.
Um abraço.

Professora E. R.

Anexo 10 - Prova Aplicada pela Professora R.M.

Nome **n.** **série** **data**

Israelense joga fora colchão em que a mãe escondia R$ 2 mi

10 de junho de 2009 • 11h30 • atualizado às 15h52

Uma moradora de Tel Aviv está fazendo buscas em depósitos de lixo de Israel, depois de ter jogado fora um colchão velho de sua mãe que estaria recheado com US$ 1 milhão (cerca de R$ 2 milhões).

A mulher, identificada apenas como Anat, comprou um colchão novo de surpresa para sua mãe e jogou o velho fora, segundo informações do jornal *Yedioth Ahronoth*.

Mas quando sua mãe voltou para casa, "quase desmaiou", já que ela havia escondido as economias de toda sua vida no colchão.

Até agora, as buscas em três depósitos de lixo se mostraram infrutíferas, diz o jornal. Quando a mulher se deu conta do erro, ela correu para tentar recuperar o colchão velho, mas ele já havia sido levado para o depósito local.

Ela correu até o depósito, mas descobriu que, de lá, o colchão havia sido levado para um de outros dois grandes depósitos, junto com outras 3 mil t de lixo coletadas no dia.

Uma busca no primeiro destes grandes depósitos não deu resultados. A mulher seguiu então para o depósito de Efeh, próximo ao Mar Morto.

Yitzhak Borba, diretor do depósito de Efeh, disse à Rádio Militar israelense que a mulher estava "totalmente desesperada" quando chegou.

Ele teria mantido alguns funcionários no depósito durante a noite para afastar caçadores de tesouro e ajudar a mulher.

Apesar de não ter conseguido recuperar o colchão e sua fortuna escondida, Anat pareceu filosófica sobre a perda.

"As pessoas têm que dar às coisas a devida proporção e agradecer a Deus pelo que é bom e pelo que é ruim", disse ela. A mãe não fez nenhum comentário.

Leia a notícia e responda:

1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique

2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum?

3)Transcreva do texto oito verbos .

4) Escolha quatro verbos dos que você transcreveu e forme uma frase com cada um.

5) Passe as frases da questão anterior utilizando os verbos no presente

6) E agora passe as mesmas frases com os verbos no futuro.

7) Por que os verbos da notícia acima estão no passado?

8)Reconte esta notícia com suas palavras .

Anexo 11

PROVAS DA PROFESSORA R.M.

(aplicadas e corrigidas – amostra)

R.M. – A1

Nome n. série 6A data 26/06/09

Israelense joga fora colchão em que a mãe escondia R$ 2 mi

10 de junho de 2009 • 11h30 • atualizado às 16h52

30

Uma moradora de Tel Aviv está fazendo buscas em depósitos de lixo de Israel, depois de ter jogado fora um colchão velho de sua mãe que estaria recheado com US$ 1 milhão (cerca de R$ 2 milhões).

A mulher, identificada apenas como Anat, comprou um colchão novo de surpresa para sua mãe e jogou o velho fora, segundo informações do jornal *Yedioth Ahronoth*.

Mas quando sua mãe voltou para casa, "quase desmaiou", já que ela havia escondido as economias de toda sua vida no colchão.

Até agora, as buscas em três depósitos de lixo se mostraram infrutíferas, diz o jornal. Quando a mulher se deu conta do erro, ela correu para tentar recuperar o colchão velho, mas ele já havia sido levado para o depósito local.

Ela correu até o depósito, mas descobriu que, de lá, o colchão havia sido levado para um de outros dois grandes depósitos, junto com outras 3 mil t de lixo coletadas no dia.

Uma busca no primeiro destes grandes depósitos não deu resultados. A mulher seguiu então para o depósito de Efeh, próximo ao Mar Morto.

Yitzhak Borba, diretor do depósito de Efeh, disse à Rádio Militar israelense que a mulher estava "totalmente desesperada" quando chegou.

Ele teria mantido alguns funcionários no depósito durante a noite para afastar caçadores de tesouro e ajudar a mulher.

Apesar de não ter conseguido recuperar o colchão e sua fortuna escondida, Anat pareceu filosófica sobre a perda.

"As pessoas têm que dar às coisas a devida proporção e agradecer a Deus pelo que é bom e pelo que é ruim", disse ela. A mãe não fez nenhum comentário.

Leia a notícia e responda:

1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique

Não, Porque o colchão é para dormir Não para guardar dinheiro

2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum?

Porque não tinha outro lugar ~~[illegible]~~ muito Bom Para se guardar dinheiro

3)Transcreva do texto oito verbos :

Jornal, militar, Rádio, mostraram, chegou, Perda, Nenhum, coisas.

4) Escolha quatro verbos dos que você transcreveu e forme uma frase com cada um.

Eu comprei o Jornal de Hoje. Não tenho Pão na Padaria. Joni chorou Pela Perda de Seu gato.

5) Passe as frases da questão anterior utilizando os verbos no presente

Eu não comprei o Jornal Hoje. Não tenho Pão na Padaria. Joni está Chorando Pela Perda de Seu gato

6) E agora passe as mesmas frases com os verbos no futuro.

Eu não vou comprar o Jornal Hoje. Não vai ter Pão na Padaria amanhã. Joni vai chorar Pela Perda de Seu gato

7) Por que os verbos da notícia acima estão no passado?

Porque está no Futuro

8)Reconte esta notícia com suas palavras .

Uma moradora Tel aviv guardou 1 milhão no colchão Velho que dormia.

Sua Filha comprou um novo e Jogou o Velho Fora

Sem ela saber que dentro da coleção avia mais de 1 milhão.
Quando a dona do Cachorro chegou viu a coleção sua
Varia sem dinheiro do lugar do Kilho.
Depois de descobrir ela Veiu Buscar o Kilho
do Cacho.
Depois que dona tal avia Buscado a
coleção com o dinheiro de toda a Sua Vida
ela contou tudo aos Seus Filhos, e dona
tal gastou tudo com a Sua Vida.

1,5 (1,5)

R.M. – A2

Nome **n.** **série** 6A **data** 26/06/09

Israelense joga fora colchão em que a mãe escondia R$ 2 mi

10 de junho de 2009 • 11h30 • atualizado às 15h52

80

Uma moradora de Tel Aviv está fazendo buscas em depósitos de lixo de Israel, depois de ter jogado fora um colchão velho de sua mãe que estaria recheado com US$ 1 milhão (cerca de R$ 2 milhões).

A mulher, identificada apenas como Anat, comprou um colchão novo de surpresa para sua mãe e jogou o velho fora, segundo informações do jornal *Yedioth Ahronoth*.

Mas quando sua mãe voltou para casa, "quase desmaiou", já que ela havia escondido as economias de toda sua vida no colchão.

Até agora, as buscas em três depósitos de lixo se mostraram infrutíferas, diz o jornal. Quando a mulher se deu conta do erro, ela correu para tentar recuperar o colchão velho, mas ele já havia sido levado para o depósito local.

Ela correu até o depósito, mas descobriu que, de lá, o colchão havia sido levado para um de outros dois grandes depósitos, junto com outras 3 mil t de lixo coletadas no dia.

Uma busca no primeiro destes grandes depósitos não deu resultados. A mulher seguiu então para o depósito de Efeh, próximo ao Mar Morto.

Yitzhak Borba, diretor do depósito de Efeh, disse à Rádio Militar israelense que a mulher estava "totalmente desesperada" quando chegou.

Ele teria mantido alguns funcionários no depósito durante a noite para afastar caçadores de tesouro e ajudar a mulher.

Apesar de não ter conseguido recuperar o colchão e sua fortuna escondida, Anat pareceu filosófica sobre a perda.

"As pessoas têm que dar às coisas a devida proporção e agradecer a Deus pelo que é bom e pelo que é ruim", disse ela. A mãe não fez nenhum comentário.

Leia a notícia e responda:

0,5

1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique

não. quando eu era criança minha mãe colocou dinheiro no colchão velho

2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum?

Na minha opinião eu acho que ela não confiava no banco

3)Transcreva do texto oito verbos .

gente queremos dizer também

4) Escolha quatro verbos dos que você transcreveu e forme uma frase com cada um.

5) Passe as frases da questão anterior utilizando os verbos no presente

6) E agora passe as mesmas frases com os verbos no futuro.

7) Por que os verbos da notícia acima estão no passado?

porque já aconteceu.

1,0

8)Reconte esta notícia com suas palavras .

3- comprou, jogou, voltou, correu, estava, chegou, apostou, fez

4- Ele comprou uma bola.

O vento jogou ontem.

Ele correu de mim.

Ele fez tudo errado.

10

— x —

5-

Ele compra uma bola

O vento joga hoje.

Ele corre de mim

Ela faz tudo errado.

10

— x —

6- Ele comprava uma bola.

O vento jogará hoje.

Ele correrá de mim.

Ele fará tudo errado

10

— x —

7-

Uma brincadeira de Israel comprou uma bola nova e foi o dono do jogo, ele não sabia que valente bateu tanto que 2 meninos de cima

Quando ele voltou ficou desesperado a procurar mas achou, foi desesperado mas não encontrou mas depois viu o vento.

3.0

R.M. – A3

50

Nome n. série 6ª data 26/06/09

Israelense joga fora colchão em que a mãe escondia R$ 2 mi

10 de junho de 2009 • 11h30 • atualizado às 15h52

Uma moradora de Tel Aviv está fazendo buscas em depósitos de lixo de Israel, depois de ter jogado fora um colchão velho de sua mãe que estaria recheado com US$ 1 milhão (cerca de R$ 2 milhões).

A mulher, identificada apenas como Anat, comprou um colchão novo de surpresa para sua mãe e jogou o velho fora, segundo informações do jornal *Yedioth Ahronoth*.

Mas quando sua mãe voltou para casa, "quase desmaiou", já que ela havia escondido as economias de toda sua vida no colchão.

Até agora, as buscas em três depósitos de lixo se mostraram infrutíferas, diz o jornal. Quando a mulher se deu conta do erro, ela correu para tentar recuperar o colchão velho, mas ele já havia sido levado para o depósito local.

Ela correu até o depósito, mas descobriu que, de lá, o colchão havia sido levado para um de outros dois grandes depósitos, junto com outras 3 mil t de lixo coletadas no dia.

Uma busca no primeiro destes grandes depósitos não deu resultados. A mulher seguiu então para o depósito de Efeh, próximo ao Mar Morto.

Yitzhak Borba, diretor do depósito de Efeh, disse à Rádio Militar israelense que a mulher estava "totalmente desesperada" quando chegou.

Ele teria mantido alguns funcionários no depósito durante a noite para afastar caçadores de tesouro e ajudar a mulher.

Apesar de não ter conseguido recuperar o colchão e sua fortuna escondida, Anat pareceu filosófica sobre a perda.

"As pessoas têm que dar às coisas a devida proporção e agradecer a Deus pelo que é bom e pelo que é ruim", disse ela. A mãe não fez nenhum comentário.

Leia a notícia e responda:

1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique

2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum?

3)Transcreva do texto oito verbos .

4) Escolha quatro verbos dos que você transcreveu e forme uma frase com cada um.

5) Passe as frases da questão anterior utilizando os verbos no presente

6) E agora passe as mesmas frases com os verbos no futuro.

7) Por que os verbos da notícia acima estão no passado?

8)Reconte esta notícia com suas palavras .

RESPOSTAS ATRÁS DA FOLHA →

1-) Sim, Pois é um lugar difícil de se localizar todo aquele dinheiro. 0,5

2-) Para ninguem descobrir toda a fortuna guardada em um colchão. 0,5

3-) Ajudar, Recuperar, conseguido, agradecer, seguiu, recheado, escondida, chegou 0,75

4-) Eu não consigo ajudar a senhorita.
Não é possível recuperar a sua fortuna.
O seu colchão está recheado de dinheiro.
Tome esse dinheiro como forma de agradecer o senhor. 0

5-) Eu não consigo ajudar a senhorita.
O seu colchão está recheado de dinheiro.
Tome esse dinheiro como forma de agradecer.
Não é possível recuperar a sua fortuna. 0,5

6-) Eu não conseguirei ajudar a senhorita.
O seu colchão estará recheado de dinheiro. 0,25
irei lhe dar esse dinheiro como forma de agradecer.
Não irá ser possível recuperar a sua fortuna.

7-) Porque eles estão se referindo ao passado 1,0

8-)

R.M. – A4

Nome **n.** **série** 6ª **data** 10/06

70

Israelense joga fora colchão em que a mãe escondia R$ 2 mi

10 de junho de 2009 • 11h30 • atualizado às 15h52

Uma moradora de Tel Aviv está fazendo buscas em depósitos de lixo de Israel, depois de ter jogado fora um colchão velho de sua mãe que estaria recheado com US$ 1 milhão (cerca de R$ 2 milhões).

A mulher, identificada apenas como Anat, comprou um colchão novo de surpresa para sua mãe e jogou o velho fora, segundo informações do jornal *Yedioth Ahronoth*.

Mas quando sua mãe voltou para casa, "quase desmaiou", já que ela havia escondido as economias de toda sua vida no colchão.

Até agora, as buscas em três depósitos de lixo se mostraram infrutíferas, diz o jornal. Quando a mulher se deu conta do erro, ela correu para tentar recuperar o colchão velho, mas ele já havia sido levado para o depósito local.

Ela correu até o depósito, mas descobriu que, de lá, o colchão havia sido levado para um de outros dois grandes depósitos, junto com outras 3 mil t de lixo coletadas no dia.

Uma busca no primeiro destes grandes depósitos não deu resultados. A mulher seguiu então para o depósito de Efeh, próximo ao Mar Morto.

Yitzhak Borba, diretor do depósito de Efeh, disse à Rádio Militar israelense que a mulher estava "totalmente desesperada" quando chegou.

Ele teria mantido alguns funcionários no depósito durante a noite para afastar caçadores de tesouro e ajudar a mulher.

Apesar de não ter conseguido recuperar o colchão e sua fortuna escondida, Anat pareceu filosófica sobre a perda.

"As pessoas têm que dar às coisas a devida proporção e agradecer a Deus pelo que é bom e pelo que é ruim", disse ela. A mãe não fez nenhum comentário.

Leia a notícia e responda:

1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique Por quê?

Não, acho que aqui não é normal.

2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum?

Para que ninguém desconfiasse.

3)Transcreva do texto oito verbos

recuperar, descobriu, dar, apareceu, tentar, correu, afastar, disse

4) Escolha quatro verbos dos que você transcreveu e forme uma frase com cada um.

(na outra lado da folha -)

5) Passe as frases da questão anterior utilizando os verbos no presente

6) E agora passe as mesmas frases com os verbos no futuro.

7) Por que os verbos da notícia acima estão no passado?

Porque isse é um fato que aconteceu, ou seja, é passado.

8)Reconte esta notícia com suas palavras .

Respostas

(4) A mulher quer recuperar o ~~fora~~ colchão.
O filho dela descobriu o seu maior segredo.
A mulher não quer dar o colchão.
Em seguida, ela corre pra recuperar.

- X -

(5) A mulher está recuperando o colchão
O filho dela ~~descobriu~~ descobriu o segredo.
A mulher não quer dar o colchão.
Em seguida, ela corre pra recuperar.

- X -

(6) A mulher recuperará o colchão.
O filho dela descobrirá o segredo
A mulher não dará o colchão.
Em seguida, ela correrá pra recuperar.

- X -

(7). Uma mulher, guarda o seu dinheiro no colchão. O filho dela, sem saber, joga o colchão fora. A mulher tenta correr atrás da sua da sua fortuna jogada fora.

R.M. – A5

Nome **n.** **série** 6ª **data** 26/06/09

5,5

Israelense joga fora colchão em que a mãe escondia R$ 2 mi

10 de junho de 2009 • 11h30 • atualizado às 15h52

Uma moradora de Tel Aviv está fazendo buscas em depósitos de lixo de Israel, depois de ter jogado fora um colchão velho de sua mãe que estaria recheado com US$ 1 milhão (cerca de R$ 2 milhões).

A mulher, identificada apenas como Anat, comprou um colchão novo de surpresa para sua mãe e jogou o velho fora, segundo informações do jornal *Yedioth Ahronoth*.

Mas quando sua mãe voltou para casa, "quase desmaiou", já que ela havia escondido as economias de toda sua vida no colchão.

Até agora, as buscas em três depósitos de lixo se mostraram infrutíferas, diz o jornal. Quando a mulher se deu conta do erro, ela correu para tentar recuperar o colchão velho, mas ele já havia sido levado para o depósito local.

Ela correu até o depósito, mas descobriu que, de lá, o colchão havia sido levado para um de outros dois grandes depósitos, junto com outras 3 mil t de lixo coletadas no dia.

Uma busca no primeiro destes grandes depósitos não deu resultados. A mulher seguiu então para o depósito de Efeh, próximo ao Mar Morto.

Yitzhak Borba, diretor do depósito de Efeh, disse à Rádio Militar israelense que a mulher estava "totalmente desesperada" quando chegou.

Ele teria mantido alguns funcionários no depósito durante a noite para afastar caçadores de tesouro e ajudar a mulher.

Apesar de não ter conseguido recuperar o colchão e sua fortuna escondida, Anat pareceu filosófica sobre a perda.

"As pessoas têm que dar às coisas a devida proporção e agradecer a Deus pelo que é bom e pelo que é ruim", disse ela. A mãe não fez nenhum comentário.

Leia a notícia e responda:

0,5

1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique não porque geralmente as pessoas guardão em cofres.

2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum? 0,5

Acho que é para que os ladrões não roubem.

3)Transcreva do texto oito verbos .

estaria - escondido - mostraram - coletadas - disse - estaria - acrescentou - pareceu

4) Escolha quatro verbos dos que você transcreveu e forme uma frase com cada um.

5) Passe as frases da questão anterior utilizando os verbos no presente

6) E agora passe as mesmas frases com os verbos no futuro.

7) Por que os verbos da notícia acima estão no passado?

Porque já passou.

8)Reconte esta notícia com suas palavras .

2,0

Uma mulher jogou um colchão fora só que não sabia que ela 2 milhões lá dentro, quando sua mãe chegou quase teve um desmaio. E falou que tinha 2 milhões procurou mas não achou.

Respostas da 4.

Ela tinha escondido R$2 milhões de reais.
Aquela mulher estava aflita.
Aquela mulher disse que iria economia de toda sua vida.
Foram coletadas 3 mil toneladas de lixo nesse dia.

respostas da 5.

Ela escondeu R$2 milhões de reais.
Aquela mulher esta aflita.
Aquela mulher esta dizendo que iria economia de toda sua vida.
Está sendo coletadas 3 mil toneladas de lixo.

Resposta da 6.

Ela escondeu R$2 milhões de reais.
Aquela mulher vai ficar aflita.
Aquela mulher irá dizer que iria economia de sua vida.
Irão ser coletadas 3 mil toneladas de lixo.

R.M. – A6

Nome n. série 6ª A data 26/6/09

Israelense joga fora colchão em que a mãe escondia R$ 2 mi

10 de junho de 2009 • 11h30 • atualizado às 15h52

Uma moradora de Tel Aviv está fazendo buscas em depósitos de lixo de Israel, depois de ter jogado fora um colchão velho de sua mãe que estaria recheado com US$ 1 milhão (cerca de R$ 2 milhões).

A mulher, identificada apenas como Anat, comprou um colchão novo de surpresa para sua mãe e jogou o velho fora, segundo informações do jornal *Yedioth Ahronoth*.

Mas quando sua mãe voltou para casa, "quase desmaiou", já que ela havia escondido as economias de toda sua vida no colchão.

Até agora, as buscas em três depósitos de lixo se mostraram infrutíferas, diz o jornal. Quando a mulher se deu conta do erro, ela correu para tentar recuperar o colchão velho, mas ele já havia sido levado para o depósito local.

Ela correu até o depósito, mas descobriu que, de lá, o colchão havia sido levado para um de outros dois grandes depósitos, junto com outras 3 mil t de lixo coletadas no dia.

Uma busca no primeiro destes grandes depósitos não deu resultados. A mulher seguiu então para o depósito de Efeh, próximo ao Mar Morto.

Yitzhak Borba, diretor do depósito de Efeh, disse à Rádio Militar israelense que a mulher estava "totalmente desesperada" quando chegou.

Ele teria mantido alguns funcionários no depósito durante a noite para afastar caçadores de tesouro e ajudar a mulher.

Apesar de não ter conseguido recuperar o colchão e sua fortuna escondida, Anat pareceu filosófica sobre a perda.

"As pessoas têm que dar às coisas a devida proporção e agradecer a Deus pelo que é bom e pelo que é ruim", disse ela. A mãe não fez nenhum comentário.

60

Leia a notícia e responda:

1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique

Não porque se ele ficasse velho iria chegar no lixo e também

2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum?

Por que tudo aquilo que ela deitasse no colchão ficava o

3)Transcreva do texto oito verbos .

4) Escolha quatro verbos dos que você transcreveu e forme uma frase com cada um.

5) Passe as frases da questão anterior utilizando os verbos no presente

6) E agora passe as mesmas frases com os verbos no futuro.

7) Por que os verbos da notícia acima estão no passado?

Por que já aconteceu

8)Reconte esta notícia com suas palavras.

Uma filha comprou um colchão e jogou o velho fora, quando a mãe chegou ela quase desmaiou quando viu o colchão novo e foi para o depósito achar o dinheiro

4- a) Quem Vette foi para casa
b) Você está fazendo o que
c) Não deixe isso jogado para mim
d) Você não estava no Km antes às 14:00

5- a) Vette foi seu vino-bato
b) Você vai fazer algumas coisas
c) Você vai ficar jogado no chão
d) Você não está dentro não para fazer bolo

6- a) Vettoremos às 21:30
b) Nós fizemos um belo trabalho pessoal
c) Vamos fazer X vidro agora
d) Nós estaremos lá sem falta

R.M. – A7

Prova de Portugês

Nome n. ___ série 6ºA data 26-06-09

3,5

Israelense joga fora colchão em que a mãe escondia R$ 2 mi

10 de junho de 2009 • 11h30 • atualizado às 15h52

Uma moradora de Tel Aviv está fazendo buscas em depósitos de lixo de Israel, depois de ter jogado fora um colchão velho de sua mãe que estaria recheado com US$ 1 milhão (cerca de R$ 2 milhões).

A mulher, identificada apenas como Anat, comprou um colchão novo de surpresa para sua mãe e jogou o velho fora, segundo informações do jornal *Yedioth Ahronoth*.

Mas quando sua mãe voltou para casa, "quase desmaiou", já que ela havia escondido as economias de toda sua vida no colchão.

Até agora, as buscas em três depósitos de lixo se mostraram infrutíferas, diz o jornal. Quando a mulher se deu conta do erro, ela correu para tentar recuperar o colchão velho, mas ele já havia sido levado para o depósito local.

Ela correu até o depósito, mas descobriu que, de lá, o colchão havia sido levado para um de outros dois grandes depósitos, junto com outras 3 mil t de lixo coletadas no dia.

Uma busca no primeiro destes grandes depósitos não deu resultados. A mulher seguiu então para o depósito de Efeh, próximo ao Mar Morto.

Yitzhak Borba, diretor do depósito de Efeh, disse à Rádio Militar israelense que a mulher estava "totalmente desesperada" quando chegou.

Ele teria mantido alguns funcionários no depósito durante a noite para afastar caçadores de tesouro e ajudar a mulher.

Apesar de não ter conseguido recuperar o colchão e sua fortuna escondida, Anat pareceu filosófica sobre a perda.

"As pessoas têm que dar às coisas a devida proporção e agradecer a Deus pelo que é bom e pelo que é ruim", disse ela. A mãe não fez nenhum comentário.

Leia a notícia e responda:

1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique

não porque! pode corre o risco de queima o colchão molhar ou bocado etc..

0,5

2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum?

Porque ela pensou que era seguro mas não foi

0,5

3)Transcreva do texto oito verbos

moradora, depósito, grande, descobriu, quando, chegou, seguiu, Ela

0,25

4) Escolha quatro verbos dos que você transcreveu e forme uma frase com cada um.

5) Passe as frases da questão anterior utilizando os verbos no presente

6) E agora passe as mesmas frases com os verbos no futuro.

7) Por que os verbos da notícia acima estão no passado?

porque quer dizer que já passou

0,5

8)Reconte esta notícia com suas palavras .

Anat jogou o colchão velho que tinha uma R$ milhão fora e comprou outro e quando a moradora viu que o cochão foi jogado fora ela procurou todos

1,5

continuação 8

os livros mas não encontrou.

Resposta 4

Eu era uma moradora.

Eu fui no deposito e comprei um chuveiro.

Meu cabelo era grande.

Eu descobri que eu tirei 10 na prova

Resposta 8

continuação 8
Resposta: 5 e 6

Resposta 5

Eu sou moradora.

Eu esto no deposito e estou comprando um chuveiro.

Eu tenho o cabelo grande.

Eu esto descobrindo que tirei 10 na prova.

Resposta 6

Eu vou ser moradora.

Eu vou no deposito compra um chuveiro.

Meu cabelo ser muito grande.

Eu vou descobri que tirei 10 na prova

R.M. – A8

Nome n. 40 série 6ª data 26/06/09

Israelense joga fora colchão em que a mãe escondia R$ 2 mi

10 de junho de 2009 • 11h30 • atualizado às 15h52

Uma moradora de Tel Aviv está fazendo buscas em depósitos de lixo de Israel, depois de ter jogado fora um colchão velho de sua mãe que estaria recheado com US$ 1 milhão (cerca de R$ 2 milhões).

A mulher, identificada apenas como Anat, comprou um colchão novo de surpresa para sua mãe e jogou o velho fora, segundo informações do jornal *Yedioth Ahronoth*.

Mas quando sua mãe voltou para casa, "quase desmaiou", já que ela havia escondido as economias de toda sua vida no colchão.

Até agora, as buscas em três depósitos de lixo se mostraram infrutíferas, diz o jornal. Quando a mulher se deu conta do erro, ela correu para tentar recuperar o colchão velho, mas ele já havia sido levado para o depósito local.

Ela correu até o depósito, mas descobriu que, de lá, o colchão havia sido levado para um de outros dois grandes depósitos, junto com outras 3 mil t de lixo coletadas no dia.

Uma busca no primeiro destes grandes depósitos não deu resultados. A mulher seguiu então para o depósito de Efeh, próximo ao Mar Morto.

Yitzhak Borba, diretor do depósito de Efeh, disse à Rádio Militar israelense que a mulher estava "totalmente desesperada" quando chegou.

Ele teria mantido alguns funcionários no depósito durante a noite para afastar caçadores de tesouro e ajudar a mulher.

Apesar de não ter conseguido recuperar o colchão e sua fortuna escondida, Anat pareceu filosófica sobre a perda.

"As pessoas têm que dar às coisas a devida proporção e agradecer a Deus pelo que é bom e pelo que é ruim", disse ela. A mãe não fez nenhum comentário.

Leia a notícia e responda:

0,5

1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique

Sim. É um lugar seguro ninguem vai saber que o Dinheiro está lá

2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum?

Porque ela já estava escondendo a sua economias a vida toda.

3)Transcreva do texto oito verbos .

0,75 Correu, descobriu, Comprou, desmaiou, deposito, recuperar, escondida, funcionários.

4) Escolha quatro verbos dos que você transcreveu e forme uma frase com cada um.

5) Passe as frases da questão anterior utilizando os verbos no presente

6) E agora passe as mesmas frases com os verbos no futuro.

7) Por que os verbos da notícia acima estão no passado?

Porque já aconteceu há muito tempo. 1,0

8)Reconte esta notícia com suas palavras .

4- Minha mãe comprou uma Bota.
O deposito ~~Pedro~~ está fechado Amanhã
Minha mãe desmaiou
Os funcionários vão embora. 10

5- Minha mãe comprou uma bota.
O deposito está fechado hoje.
Minha mãe desmaiou.
Os funcionários foram embora agora.

6- Minha mãe comprará uma bota.
O deposito estará fechado amanha. 0,5
Minha mãe vai desmaia.
Os funcionários vão embora.

R.M. – A9

Nome **n.** **série** 6ª **data** 26/06/09

Israelense joga fora colchão em que a mãe escondia R$ 2 mi

10 de junho de 2009 • 11h30 • atualizado às 15h52

40

Uma moradora de Tel Aviv está fazendo buscas em depósitos de lixo de Israel, depois de ter jogado fora um colchão velho de sua mãe que estaria recheado com US$ 1 milhão (cerca de R$ 2 milhões).

A mulher, identificada apenas como Anat, comprou um colchão novo de surpresa para sua mãe e jogou o velho fora, segundo informações do jornal *Yedioth Ahronoth*.

Mas quando sua mãe voltou para casa, "quase desmaiou", já que ela havia escondido as economias de toda sua vida no colchão.

Até agora, as buscas em três depósitos de lixo se mostraram infrutíferas, diz o jornal. Quando a mulher se deu conta do erro, ela correu para tentar recuperar o colchão velho, mas ele já havia sido levado para o depósito local.

Ela correu até o depósito, mas descobriu que, de lá, o colchão havia sido levado para um de outros dois grandes depósitos, junto com outras 3 mil t de lixo coletadas no dia.

Uma busca no primeiro destes grandes depósitos não deu resultados. A mulher seguiu então para o depósito de Efeh, próximo ao Mar Morto.

Yitzhak Borba, diretor do depósito de Efeh, disse à Rádio Militar israelense que a mulher estava "totalmente desesperada" quando chegou.

Ele teria mantido alguns funcionários no depósito durante a noite para afastar caçadores de tesouro e ajudar a mulher.

Apesar de não ter conseguido recuperar o colchão e sua fortuna escondida, Anat pareceu filosófica sobre a perda.

"As pessoas têm que dar às coisas a devida proporção e agradecer a Deus pelo que é bom e pelo que é ruim", disse ela. A mãe não fez nenhum comentário.

Leia a notícia e responda:

1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique

Não, Por que não é lugar de se guardar, e também pode acontecer isso

2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum?

Por que ela pensou que ninguem iria mexer ali.

3)Transcreva do texto oito verbos .

Deposito, moradora, desmaiou, agradecer, funcionarios, colchão, pastor, patrimo

4) Escolha quatro verbos dos que você transcreveu e forme uma frase com cada um.

5) Passe as frases da questão anterior utilizando os verbos no presente

6) E agora passe as mesmas frases com os verbos no futuro.

7) Por que os verbos da notícia acima estão no passado?

8)Reconte esta notícia com suas palavras .

4) Um depasito de lixo ficou todo infitado com a comemoraçao da festa junina
4) Uma moradora do meu predio foi dispejada por que não pagava aluguel.
4) A minha amiga quase desmaiou de tanto susto que ela tomou.
4) A diretora contratou muitas funcionarios na minha escola.

5) O depasito de lixo está ficando todo infitado com a comemoraçaõ da festa junina.
5) Uma moradora do meu predio está sento dispejada por não pagar o aluguel
5) A diretora está contratando um monte de funcionarios.

6) O depasito de lixo ficaro muito infitado com a comemoração da festa junina.
6) Uma moradora do meu predio será dispejada por não pagar o aluguel.
6) A diretora irá contratar muitos funcionarios na minha escola.

8) Uma moça foi fazer uma surpresa pra sua mãe acabou estragando tudo, pois sagou fora o cachoõ com cerca de 2 milhaõs de reais foraõ quando sua mãe viu ficou muito surpresa foram procurar nos depasitos de lixos mas não acharam todo sua eransa foi perdida.
Pois sua filha coru atrais do prejuiso mas não consegui.

2,5

R.M. – A10

Nome 50 n. série 6ª data 26/06/09

Israelense joga fora colchão em que a mãe escondia R$ 2 mi

10 de junho de 2009 • 11h30 • atualizado às 15h52

Uma moradora de Tel Aviv está fazendo buscas em depósitos de lixo de Israel, depois de ter jogado fora um colchão velho de sua mãe que estaria recheado com US$ 1 milhão (cerca de R$ 2 milhões).

A mulher, identificada apenas como Anat, comprou um colchão novo de surpresa para sua mãe e jogou o velho fora, segundo informações do jornal *Yedioth Ahronoth*.

Mas quando sua mãe voltou para casa, "quase desmaiou", já que ela havia escondido as economias de toda sua vida no colchão.

Até agora, as buscas em três depósitos de lixo se mostraram infrutíferas, diz o jornal. Quando a mulher se deu conta do erro, ela correu para tentar recuperar o colchão velho, mas ele já havia sido levado para o depósito local.

Ela correu até o depósito, mas descobriu que, de lá, o colchão havia sido levado para um de outros dois grandes depósitos, junto com outras 3 mil t de lixo coletadas no dia.

Uma busca no primeiro destes grandes depósitos não deu resultados. A mulher seguiu então para o depósito de Efeh, próximo ao Mar Morto.

Yitzhak Borba, diretor do depósito de Efeh, disse à Rádio Militar israelense que a mulher estava "totalmente desesperada" quando chegou.

Ele teria mantido alguns funcionários no depósito durante a noite para afastar caçadores de tesouro e ajudar a mulher.

Apesar de não ter conseguido recuperar o colchão e sua fortuna escondida, Anat pareceu filosófica sobre a perda.

"As pessoas têm que dar às coisas a devida proporção e agradecer a Deus pelo que é bom e pelo que é ruim", disse ela. A mãe não fez nenhum comentário.

Leia a notícia e responda:

1)Você acha normal uma pessoa guardar dinheiro no colchão? Justifique

2) Na sua opinião por que a mulher israelense guardou o dinheiro em local não muito comum?

3)Transcreva do texto oito verbos .

4) Escolha quatro verbos dos que você transcreveu e forme uma frase com cada um.

5) Passe as frases da questão anterior utilizando os verbos no presente

6) E agora passe as mesmas frases com os verbos no futuro.

7) Por que os verbos da notícia acima estão no passado?

8)Reconte esta notícia com suas palavras .

Respostas:

1.- Não. Porque eu acho que existe banco justamente para guardar dinheiro, e por isso não é necessário guardar dinheiro no ~~(banco)~~ colchão.

2.- Porque eu acho que ele teria medo de roubarem o dinheiro no banco, e por isso ele guardou o dinheiro no colchão assim pra ele estaria mais seguro.

3.- Jogado, comprou, brocas, correu, levado, descobriu, coletadas e consequência.

4.- a) Ontem minha mãe comprou um ~~(colchão)~~ relógio novo.

b) Meu primo foi levado para o hospital, pois sofreu um grave acidente.

c) Minha mãe descobriu onde estava guardada a sua blusa preferida.

d) Minha prima estava brincando e derrepente ~~(correu)~~ ~~(a)~~ correu muito de pressa e bateu a cabeça e perdeu muito sangue.

5.- a) Meu primo está sendo levado para o hospital, pois sofreu um grave acidente.

b) Minha mãe descobre onde estava guardada a sua blusa preferida.

c) Minha está brincando e derrepente correu muito de pressa e bateu a cabeça e perdeu muito sangue.

d) Ontem minha mãe comprou um relógio novo.

6.- porque esta notícia já acontecu.

10