

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
SUL-RIO-GRANDENSE
Câmpus Pelotas

Práticas de leitura: (re)significando saberes a partir de
uma leitura dialógica do enunciado em prova

Vera Lúcia Cardozo Bagatini

27/10/2016

Vera Lúcia Cardozo Bagatini

Práticas de leitura: (re)significando saberes a partir de uma leitura dialógica do enunciado em prova

Dissertação de Mestrado apresentada e submetida à banca examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, *Campus Pelotas*.

Linha de Pesquisa: Linguagens Verbo-visuais e Tecnologias.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas

PELOTAS
2016

Ficha Catalográfica

B144p Bagatini, Vera Lúcia Cardozo.
Práticas de leitura : (re)significando saberes a partir de uma leitura dialógica do enunciado em prova / Vera Lúcia Cardozo Bagatini. —2016.
161 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2016.

1. Enunciado de prova. 2. Leitura-compreensão. 3. Educação básica. 4. Linguagem. I. Rostas, Márcia Helena Sauaia Guimarães. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. III. Título.

CDD: 372.4

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Vivian I. M. Ritta CRB 10/1488
Biblioteca IF Sul - Câmpus Pelotas

Vera Lúcia Cardozo Bagatini

Práticas de leitura: (re)significando saberes a partir de uma leitura dialógica do enunciado em prova

Dissertação de Mestrado apresentada e submetida à banca examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, *Campus Pelotas*.

Linha de Pesquisa: Linguagens Verbo-visuais e Tecnologias.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Márcia Helena Sauer Guimarães Rostas

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Helena Sauer Guimarães Rostas
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - *Campus Pelotas*

1º avaliador: Prof. Dr. Niguelme Cardoso Arruda
Instituto Federal de Educação de Santa Catarina - Criciúma

2º avaliador: Prof^a Dra. Luciane Albernaz de Araújo Freitas
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - *Campus Pelotas*

3º avaliador: Prof^a. Dr^a. Ana Paula de Araújo Cunha
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - *Campus Pelotas*

Local: Instituto Federal Sul-rio-grandense – *Campus Pelotas*

Aprovado pela Banca Examinadora em 27/10/2016.

Palavras

Palavras não são más
Palavras não são quentes
Palavras são iguais
Sendo diferentes
Palavras não são frias
Palavras não são boas
Os números pra os dias
E os nomes pras pessoas
Palavra eu preciso
Preciso com urgência
Palavras que se usem
em caso de emergência
Dizer o que se sente
Cumprir uma sentença
Palavras que se diz
Se diz e não se pensa
Palavras não têm cor
Palavras não têm culpa
Palavras de amor
Pra pedir desculpas
Palavras doentias
Páginas rasgadas
Palavras não se curam
Certas ou erradas
Palavras são sombras
As sombras viram jogos
Palavras pra brincar
Brinquedos quebram logo
Palavras pra esquecer
Versos que repito
Palavras pra dizer
De novo o que foi dito
Todas as folhas em branco
Todos os livros fechados

Marcelo Fromer e Sérgio Brito da banda TITÃS (1997)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conduzir firme nos momentos de desânimo e cansaço, permitindo que eu chegasse a esta etapa do estudo.

Agradeço aos meus pais, pelo exemplo de vida e apoio constante.

De forma muito especial, agradeço aos meus filhos, Bruno, Daniela e Lucas, ao meu esposo Ivanor, por acreditarem em mim, pelo incentivo nas minhas decisões e, por tantas vezes, tornarem-se parceiros ouvindo meus comentários e reflexões sobre o discurso e, principalmente, sobre Bakhtin.

Agradeço aos demais familiares, pelo estímulo e compreensão às inúmeras ocasiões em que minha ausência se fez necessária.

À Prof^a Dr^a. Márcia Helena S. Guimarães Rostas, minha estimada orientadora, pela confiança no meu trabalho, por ter me oportunizando momentos de valiosas contribuições e ensinamentos. Por ter possibilitado, durante as orientações, momentos agradáveis de convívio e cumplicidade com os demais orientandos.

De forma carinhosa, me reporto aos colegas do Grupo de Pesquisa. Agradeço pelo companheirismo, estímulo, parceria e aprendizado a cada encontro. Aos laços de amizade, que se fortaleceram para além do espaço formal.

Meus agradecimentos aos professores componentes da banca avaliadora, Prof^a. Ana Paula, Prof^a. Luciane e Prof. Niguelme pela dedicação e disponibilidade ao realizar a leitura minuciosa do meu trabalho no processo de qualificação, contribuindo para um melhor encaminhamento da pesquisa.

Aos demais professores do IFSUL, pelos ensinamentos e reflexões fundamentais ao meu processo de formação.

Aos professores do Departamento de Letras da FURG (Universidade Federal do Rio Grande), por terem despertado em mim a curiosidade no trabalho com a língua(gem).

Meu muito obrigada aos amigos e colegas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Irene, pelas palavras de incentivo e confiança.

Da mesma forma agradeço a todos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rachel Mello, pela compreensão e apoio para que esse trabalho se tornasse possível.

Aos meus alunos, que me fizeram (e fazem) refletir sobre o complexo trabalho com a palavra no processo de leitura e escrita.

O meu carinho e gratidão a todos que me incentivaram e deixaram marcas direta ou indiretamente nesta dissertação.

RESUMO

O presente estudo está ancorado sob uma perspectiva enunciativo-discursiva e, dentro dessa concepção, tomamos como base para reflexão os pressupostos teóricos da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e seu Círculo. Conforme os apontamentos desses estudiosos, a língua/linguagem é constitutivamente dialógica, ou seja, o outro é fundamental para o efeito de compreensão da língua. Desse modo, realizamos um estudo sobre a leitura de enunciados em uma prova de Língua Portuguesa com duas turmas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Pelotas (RS). Faz parte do *corpus* o evento em si, ou seja, a inicial, com ênfase na observação do diálogo ocorrido entre os sujeitos envolvidos no processo avaliativo: professora ↔ aluno; aluno ↔ professora e aluno ↔ aluno. As perguntas, a falta de autonomia dos alunos, o diálogo ocorrido entre os sujeitos são elementos constitutivos do *corpus*. Posteriormente, de posse das provas, partimos para as análises dos enunciados respostas dos alunos, fazendo um contraponto com o enunciado resposta da professora. Neste estudo, denominamos de enunciado da questão (EQ) os comandos da prova e enunciado texto (ET) o gênero discursivo utilizado na prova. Nosso objetivo é investigar em que medida os sujeitos leitores compreendem os (EQ ↔ ET), considerando os diálogos passados, a palavra (mesma) em outro contexto histórico, carregada de sentidos e atualizada conforme o momento da enunciação. A orientação metodológica adotada teve como métodos: o estudo de caso de André (2000) e Yin (2015), o sociológico e/ou discursivo de Bakhtin/Volochínov (2009) e o indiciário (qualitativo) de Ginzburg (1989). Tendo como referência a correção da professora e os enunciados produzidos pelos alunos elaboramos categorias de análise que serviram de subsídio para esta investigação. A professora, no processo de correção, considerou questões como Resposta Certa; Resposta Errada; ou nem certa, nem errada, atribuindo metade do valor, a qual nomeamos de Resposta Incompleta. Dessa forma denominamos nossas categorias de análise como: Categoria Certa (CC); Categoria Errada (CE); Categoria Incompleta (CI). A investigação permitiu-nos concluir que, embora a participação da professora no processo de realização da prova tenha sido importante, dialogando em um espaço de tensão e subjetividades heterogêneas, não estabeleceu as relações dialógicas no processo da leitura de alguns enunciados que se apresentaram no texto da prova. Esses enunciados, desarticulados do “já dito”, em outro momento histórico, contribuíram para que o aluno não se constituísse como sujeito pleno do seu dizer. Sendo a enunciação de natureza social, faltou o movimento de retomada da fala do outro.

Palavras-chave: Enunciado de prova - Leitura - Compreensão - Educação básica - Linguagem.

ABSTRACT

This study is anchored in an enunciative-discursive perspective, and, within this conception, we take as a basis for reflection the theoretical assumptions of the philosophy of Mikhail Bakhtin's language and his Circle. As the notes of this scholars, the language is constitutively dialogic, in other words, another is fundamental to understanding the language. Thus, we conducted a study on the reading of the statements in a test of Portuguese Language with 9th grade classes in elementary education at a public school in the city of Pelotas (RS). It's part of the *corpus*, the event itself, in other words, the initial situation, with emphasis on the observation of the occurred dialogue between those involved in the evaluation process: teacher ↔ student; student ↔ teacher and student ↔ student. The questions, the lack of autonomy of students, the dialogue occurred between subjects are components of the *corpus*. Later, in possession of the tests, we set out to analyze the statement responses of the students making a counterpoint to the statement response of the teacher. In this study, we call question statement (QS) the test commands and text statement (TS) the discursive genre used in the test. Our goal is to investigate how much the subjects readers understand the (QS ↔ TS), considering the past dialogues, the word (itself) in another historical context, full of meanings and updated as the moment of enunciation. The adopted methodological guidance had as methods: the case study of André (2000) and Yin (2015), the sociological and/or discursive of Bakhtin/Volochinov (2009) and the evidential (qualitative) of Ginzburg (1989). Referring to the correction of the teacher and the statements produced by students, we elaborated analysis categories that served as subsidy for this research. The teacher, in the correction process, considered questions as Correct Answer; Wrong Answer; or neither correct nor wrong, assigning half the value, which we named Incomplete Answer. Thus we call our analysis categories as: Correct Category (CC); Wrong Category (WC); Incomplete Category (IC). The investigation allowed us to conclude that although the participation of the teacher on test process has been important, dialoguing in a stress space and heterogeneous subjectivities, did not establish the dialogical relations in the reading process of some statements that appeared in the test text. These statements, disarticulated from the "already said", in another historical moment, contributed to the student not to constitute itself as a full subject of his speech. Since the enunciation has a social nature, required the recovery movement of another's speech.

Keywords: Test statement - Reading - Comprehension - Basic education - Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado da Busca no Banco e Repositórios de Teses e Dissertações	19
Quadro 2 – Mapa das pesquisas encontradas nos bancos de dados	19
Quadro 3 – Texto utilizado na prova.....	68
Quadro 4 – Questionamento dos alunos.....	74
Quadro 5 – Tipologia das perguntas	81
Quadro 6 – Enunciado professor e Enunciado aluno – CE.....	83
Quadro 7 – Enunciado professor e Enunciado aluno – CE.....	86
Quadro 8 – Enunciado professor e Enunciado aluno – CC.....	89
Quadro 9 – Enunciado professor e Enunciado aluno – CC.....	90
Quadro 10 – Enunciado professor e Enunciado aluno – CC.....	93
Quadro 11 – Grupos discursivos	96
Quadro 12 – Enunciado professor e Enunciado aluno – CC.....	101
Quadro 13 – Enunciado professor e Enunciado aluno – CI.....	107
Quadro 14 – Enunciado professor e Enunciado aluno – CI.....	108
Quadro 15 – Entendimento do aluno	110
Quadro 16 – Enunciado professor e Enunciado aluno – CI.....	111
Quadro 17 – Enunciado professor e Enunciado aluno – CI.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTB – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BT – CAPES – Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
UFRGS – Universidade Federal Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UCPEL – Universidade Católica de Pelotas
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
PUC – Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
ET – Enunciado Texto
EQ – Enunciado da Questão
ER – Enunciado Resposta
LD – Livro Didático
LP – Língua Portuguesa
P – Professora/ Sora
Al – aluno(a)
CC – Categoria Correta
CE – Categoria Errada
CI – Categoria Incompleta

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO	16
3. ESTADO DO CONHECIMENTO	18
3.1 Das dissertações	21
4. O VIÉS TEÓRICO ADOTADO NA PESQUISA	28
4.1 Algumas considerações sobre língua e linguagem.....	28
4.2 Sobre a palavra	32
4.3 Ainda sobre a palavra: significação e tema.....	35
4.4 Da palavra/oração ao enunciado concreto/unidade real da comunicação verbal.....	37
4.5 Do enunciado ao gênero do discurso	43
4.6 Gênero Prova	46
4.7 Falando em Leitura – Dando início à reflexão – Ler... pra quê?	49
4.7.1 Perspectivas de leitura – Aprofundando o conceito.....	52
4.7.2 A leitura em três abordagens.....	53
4.7.3 Leitura na visão enunciativa/discursiva	56
5. TECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: DA METODOLOGIA E DO OBJETO	60
5.1 Os sujeitos envolvidos e o local da pesquisa	62
5.2 O cenário do evento.....	64
6. A ANÁLISE – A PROVA EM FOCO.....	67
6.1 O contexto do evento e o que as pistas nos revelam.....	69
6.2 Dando início à observação com as turmas	71
6.3 As questões discursivas e as categorias emergentes	79
6.3.1 Categoria Errada (CE).....	82
6.3.2 Análise da (correção) das respostas erradas (segundo a professora)	82

6.3.3 Categoria Certa/Correta (CC)	88
6.3.4 Análise da correção das respostas corretas (segundo a professora)	88
6.3.5 Categoria Incompleta (CI).....	106
6.3.6 Análise da correção das respostas incompletas (segundo a professora)	106
7.CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES.....	125
ANEXOS.....	157

1. INTRODUÇÃO

Este estudo desenvolveu-se sob uma perspectiva enunciativo-discursiva e, dentro dessa concepção, tomamos como base para reflexão os pressupostos teóricos da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e seu Círculo¹. Para os estudiosos do Círculo, a linguagem é constitutivamente dialógica, ou seja, o outro² é fundamental para o efeito de compreensão da língua e dos possíveis sentidos que possam surgir no processo de interação. A orientação metodológica teve como referência o método sociológico e/ou discursivo de Bakhtin e o método qualitativo de Ginzburg.

A pesquisa, em questão, surgiu da necessidade de refletirmos sobre os enunciados³ que emergem a partir da leitura de uma prova, dentro de um espaço-tempo. Toda análise que envolve o universo da leitura precisa ter como ponto de partida a ideia de que ler é um processo de produção de sentidos que compreende um autor, um enunciado/texto e um leitor. Além desses elementos, leva ainda em consideração o contexto histórico, social, político e econômico dos sujeitos. Nessa perspectiva, fazer a leitura de uma prova envolve a produção de sentidos, a compreensão e a atitude responsiva do aluno, sujeito situado, histórico.

As questões em relação ao trabalho com a linguagem, em especial, ao ensino de língua portuguesa, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), exigiram um novo olhar dos professores, no contexto da sala de aula, sobre a maneira tradicional de “ensinar” a língua.

Estudos relacionados à área da linguagem, mais especificamente sobre a leitura, são muito importantes dentro do universo da escola, visto que, segundo dados divulgados pelo Saeb e Prova Brasil⁴, (avaliações realizadas pelo MEC – Ministério

¹Segundo Faraco (2009), Bakhtin não produziu sozinho, mas com um grupo de intelectuais, cientistas e artistas, que, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, dialogaram em diferentes espaços políticos, sociais e culturais. Logo, compreender o pensamento bakhtiniano significa percorrer um caminho que envolve não apenas o indivíduo Bakhtin, mas também os intelectuais do Círculo (um grupo multidisciplinar).

² De acordo com Di Fant (2003), o outro - na perspectiva dialógica – não é somente o interlocutor imediato ou virtual, projeta-se a partir de discursos variados (passados, atuais, presumidos). São as outras vozes discursivas (posições sociais, opiniões) que habitam de diferentes formas o discurso em construção.

³ Bakhtin utiliza, em geral, indistintamente, os termos *enunciado* ou *discurso*. Convencionamos, neste estudo, utilizar *enunciado* como parte de um discurso. Faremos a distinção desses termos no decorrer do trabalho.

⁴ A Prova Brasil e o Saeb são avaliações desenvolvidas pelo MEC, cujo o objetivo é verificar habilidades em leitura, além de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema nacional brasileiro.

da Educação), é notório o baixo desempenho do estudante brasileiro no que tange às práticas discursivas de leitura e escrita.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998, p. 69-70):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Para verificar como se dá a concretização desse processo, optamos pelo trabalho com a leitura de enunciados em provas de Língua Portuguesa, em duas turmas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul.

Partimos do pressuposto de que os sujeitos envolvidos na pesquisa, ao responderem as questões propostas, estabelecem uma relação com o enunciado, mas não somente com ele, pois, considerando a perspectiva dialógica da linguagem, os sujeitos-leitores estarão sendo submetidos a outros elementos que compõem o processo de leitura, como: questões sociais, ideológicas, históricas, conhecimento de mundo, etc.

Esta pesquisa não verificou somente de que forma é produzida a leitura na escola: de uma sequência frasal como algo isolado, mas, além disso, trabalhamos com as noções de enunciado e enunciação⁵, numa dimensão dialógica, defendendo a natureza social da linguagem, repensando de que maneira certos conceitos vêm sendo trabalhados no cotidiano da escola. Além disso, outras questões se colocaram no caminho e nos instigaram no desenvolvimento deste estudo, como, por exemplo, a noção de “erro” de leitura.

Nessa medida, pela ótica de alguns professores e com base em teorias diferentes das que defendemos, os sentidos estão presos às palavras. Diferente

⁵ Para Bakhtin/Volichínov (2009, p. 116), “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.”

dessa visão, enfatizamos que as palavras cumprem funções, adquirem sentido de acordo com o contexto que as rodeia.

Diante disso, coube, como atributo propulsor, a reflexão: como a escola, instituição sistemática para o ensino da leitura e da escrita, está lidando com o processo de significação da língua e como os professores têm auxiliado para que os alunos desenvolvam essas habilidades?

Vivemos em um mundo permeado pela linguagem e, a cada dia, com mais frequência, percebemos as crianças e os jovens cada vez mais conectados aos celulares e aos computadores para buscar informação ou, simplesmente, para interagir. Estamos inseridos em um mundo que muda a todo o momento. Nesse sentido, esse momento/época em que vivemos, denominada por alguns autores como: modernidade tardia, modernidade líquida ⁶, pós-modernidade, enfim, independentemente da denominação adotada, novas formas de pensar surgem e afetam a vida pública e privada. E, na escola, as práticas sociais exigem desses sujeitos o desenvolvimento de certas habilidades, tanto no que se refere à escrita, através dos gêneros do discurso, quanto à habilidade e formas de leitura. Os jovens do contexto atual, num processo acelerado, jogam, navegam pela internet, assistem a vídeos, ouvem música, conversam, fazem várias atividades ao mesmo tempo.

Por outro lado, observa-se que, na posição de aluno, ao se depararem com determinadas situações que lhes exijam compreensão de enunciados em trabalhos em sala de aula ou em provas, parece que não conseguem interagir com o que está sendo proposto. É comum ouvirmos de professores de outras disciplinas comentários sobre a dificuldade que os alunos apresentam na compreensão de enunciados, principalmente em situações de provas. Esse fato estende-se também aos alunos de nível superior.

Os resultados das avaliações do MEC, através da Prova Brasil e do Enem, comprovam o baixo nível de desenvolvimento da competência leitora dos alunos do ensino fundamental e médio.

⁶ Zigmunt Bauman, sociólogo polonês, é autor de várias obras dentre as quais destaca-se "Modernidade Líquida". O livro aborda questões sobre a modernidade da sociedade atual, que avança em vários sentidos. A liquidez que o autor faz referência diz respeito ao fato de que os líquidos não têm forma, ou seja, transbordam, vazam, penetram nos lugares, nas pessoas, etc..A época em que vivemos, denominada modernidade líquida, retira de cena toda a fixidez da época anterior, denominada, pelo autor, de modernidade sólida.

Dentro desse contexto, provavelmente, o não hábito de ler dos alunos tenha origem, também, nos métodos falhos de ensino (ou mesmo, do não ensino) da leitura em sala de aula.

Se hoje convivemos com o avanço das tecnologias de informação e de comunicação, que trazem a possibilidade do aprendizado cooperativo, que exige, portanto, um sujeito conectado, mais crítico e questionador, temos, por outro lado, a escola ainda centrada no ensino de conteúdos trabalhados de forma descontextualizada, com foco nas avaliações e nos erros dos alunos.

Nesse sentido, por mais que o tema referente à leitura tenha sido recorrente nos últimos anos, o desenvolvimento das práticas leitoras ainda representa um desafio para os professores. Para o aluno, o ato de ler também é um desafio, pois exige uma tomada de posição, uma contra palavra à palavra do outro. Nas palavras de Brandão (1994, p. 85):

Ler não se restringe a um ato mecânico, de pura decodificação da palavra. O ato de ler é um processo bem mais abrangente e complexo. É um processo de compreensão, de intelecção do mundo; envolve uma característica essencial e singular do homem, distinguindo-o dos outros animais a sua capacidade simbólica, a sua capacidade de interagir com o outro pela mediação da palavra.

Sendo assim, a escola, o espaço de sala de aula, é um lugar privilegiado, pois nela circulam diversas manifestações de linguagem que possibilitam, ao professor, compreender a palavra, não como forma abstrata, mas, de acordo com Bakhtin (2009), como signo ideológico, carregado de sentidos. Considerar o fato de que os alunos transitam por distintas esferas sociais, possuem diferentes crenças e hábitos faz com que pensemos que o *outro*, no movimento dialógico, projeta-se a partir de discursos variados (passados, atuais, presumidos) e que nem sempre está em acordo com o discurso vigente.

Interpretar os movimentos de sentidos de outra possibilidade de resposta dada pelo aluno, em questões de provas, poderá nos ajudar a compreender outras questões que se atravessam no processo de ensino e aprendizagem. Geralmente, o que se espera do aluno são respostas que normalmente se repetem, como se fossem a voz do professor que por sua vez repete a voz do autor do livro didático. A linguagem, fora do contexto escolar, se processa como atividade discursiva, mas na escola, normalmente, não é assim que procede.

O espaço em que ocorreu a pesquisa foi a sala de aula de uma escola pública da rede municipal de Pelotas (RS). Os sujeitos envolvidos foram os alunos de duas turmas de 9º ano e o professor ministrante da disciplina de Língua Portuguesa. Nosso objetivo foi investigar o processo de leitura e compreensão do aluno, a partir dos enunciados produzidos em um contexto de prova. Através da perspectiva enunciativa discursiva, analisamos, se aquilo que o aluno leu, via enunciados, através do gênero prova, estava em consonância com o solicitado pelo professor. E, ainda, se, diante da compreensão diferente do aluno em relação à leitura do professor, houve implicações na correção da avaliação.

De forma complementar, refletimos, ainda, sobre a aplicabilidade da prova como medida de aprendizagem ou como atribuição de nota. Além disso, buscamos verificar em que medida foi possível compreender, pela palavra (oral e escrita), os conflitos, os valores que permeiam o enunciado, o discurso; e se foi possível verificar como ocorre o dialogismo sob dois modos: o diálogo entre a professora e os alunos e o diálogo entre os discursos, o diálogo existente entre as palavras já ditas.

Para tanto, durante a pesquisa e as análises, adotamos como principais referências teóricas Bakhtin/Volochínov (2009), Bakhtin (2011), Faraco (2009), Brait e Mello (2013), Marcuschi (2008). Esses autores dão sustentação aos principais conceitos de enunciado, enunciação, gênero discursivo, dialogismo, tema, significação, palavra, dentre outros. No que tange à discussão sobre leitura, apoiamos-nos em Kleiman (2013), Koch e Elias (2007), Orlandi (2001), Leffa e Pereira (1999).

Nosso trabalho articula-se em 7 seções. O percurso da pesquisa inicia-se com a introdução, na seção 1, espaço em que apresentamos a temática do estudo; na seção 2, abordamos a motivação e o interesse pelo tema pesquisado; na seção 3, apresentamos o estado do conhecimento, cujas pesquisas apresentadas estão em consonância com a proposta deste trabalho. Na seção 4, exibimos os pressupostos teóricos, com base na perspectiva dialógica de Bakhtin e do Círculo, além de conceitos sobre leitura, com o objetivo de fundamentar a pesquisa em foco. Dando prosseguimento, na seção 05, passamos à descrição do processo metodológico, do objeto, dos sujeitos envolvidos e do local da pesquisa. Seguindo, temos a seção 6, espaço em que apresentamos as categorias emergentes, o contexto do evento e a análise das questões discursivas. Por último, na seção 7, arquitetamos as considerações finais do estudo.

2. MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO

Ao iniciarmos esta seção pedimos licença ao leitor para que, neste espaço, o texto seja redigido em primeira⁷ pessoa.

Ao sentar para discutir sobre o objeto de pesquisa com minha orientadora, me foi solicitado que descrevesse algo que, durante minha trajetória como professora e/ou acadêmica, houvesse me inquietado. Vejamos, então, como se deu o processo de minha caminhada.

A ideia de elaborar um trabalho de pesquisa que se ocupasse com os problemas de compreensão de leitura frente ao texto, não foi algo que me ocorreu de um momento para o outro, apenas como forma de cumprir uma exigência do programa de mestrado.

Desde o início de minha carreira, na rede municipal de Pelotas, como professora do ensino fundamental, inicialmente trabalhando com alunos de 5ª série, observava o quanto era árduo o trabalho com a leitura de qualquer texto em sala de aula.

Em princípio encontrava-me ainda presa a uma visão redutora de leitura. Uma visão “[...] simplista”, ou seja, que despreza[va] elementos fundamentais [...] diminuindo a sua complexidade processual” (SILVA, 1999, p. 12). Ou ainda, adepta a uma concepção que privilegiava a ação de oralizar o texto, em voz alta, obedecendo a certos critérios de postura, entonação, dentre outros. Dessa forma, me constituía apegada a paradigmas que negavam a possibilidade de haver diferentes interpretações em um mesmo texto.

Assim, fui construindo a minha prática pedagógica ao mesmo tempo em que fazia pequenos movimentos reflexivos sobre questões relacionadas à leitura, à linguagem e à sala de aula. De certa forma, me (re)significando.

Neste percurso, fui buscando formação continuada em educação e/ou em linguagem. Surgiu, então, a oportunidade de fazer uma especialização na área de *Leitura e Produção de Textos*, na Faculdade Integrada FACVEST, em Rio Grande. Na sequência, fiz outro curso na área de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Rio Grande (FURG), momento em que tive o primeiro contato com as teorias da enunciação e do discurso.

⁷ Apenas neste item faremos o uso da primeira pessoa do singular para tratar da história da autora desta dissertação. O restante deste trabalho terá como padrão o uso da primeira pessoa do plural.

Foi nessa época (2008) que conheci, de forma introdutória, a Análise do Discurso Francesa (AD) e os pressupostos da Teoria Bakhtiniana, conteúdos de grande relevância para a minha formação.

A partir das novas perspectivas teóricas, conhecidas naquele momento, emergiu uma outra postura frente ao trabalho com a linguagem e com a leitura: as variáveis que envolvem os gêneros do discurso. Embora não sabendo muito “como fazer”, “como articular” noções sobre esses novos conceitos – discurso, sujeito, ideologia – trouxe-os para a sala de aula.

No anseio de continuar buscando novas orientações que pudessem impactar a minha prática docente, no ano de 2013, ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – *Campus* Pelotas, como aluna especial do Programa do Mestrado em Educação e Tecnologia (MPET), a fim de cursar a disciplina Discurso Pedagógico. Nesse ano, ainda, iniciei minha participação no grupo de pesquisa Discurso Pedagógico (GP Discurso Pedagógico), aprofundando os estudos sobre o Círculo de Bakhtin.

A partir das reflexões que se travavam durante os encontros do GP Discurso Pedagógico, foi se consolidando a importância da teoria bakhtiniana para além da minha prática pedagógica, estendendo-se para a minha vida, para minhas relações interpessoais.

Em 2015, ingressei como aluna regular do mestrado, dando continuidade às discussões e às produções em torno de alguns conceitos do pensamento bakhtiniano. Foi nesse momento que se consolidou a escolha teórica em torno da qual fundamento este trabalho, que tem por foco a leitura de enunciados em um contexto de prova.

Nesta seção, apropriamos o leitor de como se deu a motivação e o percurso formativo do pesquisador para este estudo. Na próxima seção, a partir das inquietações apontadas, daremos início ao trajeto/caminho desta investigação, apresentando alguns estudos relativos à temática da leitura e da linguagem no universo escolar que, nos últimos anos, abordam alternativas para o redimensionamento do saber e do fazer docente.

3. ESTADO DO CONHECIMENTO

Nos últimos anos, vem ocorrendo um movimento de expansão no que se refere a cursos, a seminários, a encontros e a simpósios na área da educação. É possível observar que houve um interesse cada vez maior da pesquisa envolvendo diferentes aspectos e temas nessa área: desde políticas de formação continuada de professores, até metodologias de ensino e formação curricular. O tema da leitura e da linguagem, abordando alternativas para o redimensionamento do saber e do fazer docente, emerge dessas pesquisas. Surgem, a partir desses estudos, artigos publicados em revistas científicas, além de dissertações e teses, disponibilizadas em rede.

Com base nos estudos divulgados, sob as diversas formas, torna-se necessário, ao pesquisador, fazer um balanço do que já foi produzido e dos temas abordados, a fim de apreender a amplitude do que existe na área de interesse a ser investigada. Dessa forma, verificamos a importância da construção do estado do conhecimento.

Soares (1989) adverte que a compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no interior do processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene, periodicamente, o conjunto de informações e dados já obtidos.

Nesse sentido, apresentamos, nesta seção, pesquisas publicadas em repositórios de referência científica e que, de certa forma, têm relação de importância com o nosso objeto de estudo. A proposta é investigar, através das publicações científicas, fontes de dados que se relacionam com o tema a ser abordado neste trabalho. A pesquisa inscreve-se na área dos estudos da linguagem e da educação e tem como tema a leitura dos enunciados presentes nas provas de Língua Portuguesa.

As fontes que serviram de base para o levantamento das publicações foram: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BT – CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) IBICT.

O BT – CAPES e a BDTD são portais que têm por objetivo integrar, em um único local, as informações de teses e dissertações defendidas e publicadas no Brasil. Esses portais disponibilizam aos usuários um catálogo nacional, contendo o texto integral das pesquisas.

O filtro utilizado para essa pesquisa foi “enunciados *and* provas escolares *and* leitura *and* compreensão”. Selecionamos tanto teses como dissertações concluídas entre os anos de 2010 a 2014.

Na BDTD-IBICIT foram encontradas 91 publicações (67 dissertações e 24 teses) e no portal da CAPES 09 publicações. Desses totais acrescentamos, em todas as buscas, o filtro “linguagem” *and* “educação”. Os títulos diretamente relacionados ao tema desta pesquisa foram 04 dissertações de mestrado e nenhuma tese de doutorado. Vejamos o Quadro 1, abaixo:

Quadro 1- Resultado da Busca no Banco e Repositórios de Teses e Dissertações

Filtros – enunciados <i>and</i> provas escolares <i>and</i> leitura <i>and</i> compreensão <i>and</i> linguagem <i>and</i> educação	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Doutorado	0	0	0	0	0	0
Mestrado	0	0	3	0	1	4
TOTAL	0	0	3	0	1	4

Fonte: Elaborado pela autora

Como procedimento inicial, foi realizada a leitura dos resumos, das dissertações encontradas, e, com base neles, identificou-se o objeto de pesquisa e a metodologia adotada nos diversos estudos. Com base nos dados, apresentamos o Quadro 2, a seguir, com o detalhamento dos estudos encontrados.

Quadro 2- Mapa das Dissertações de mestrado encontradas nos bancos de dados

Local	Título	Palavras-chave	Objetivo	Metodologia	Autor	Data
UFMG	Enunciados em provas de LP: um foco nas estratégias de leitura dos alunos.	Compreensão; ensino; enunciados de prova.	Verificar como os alunos de nono ano do EF compreendem enunciados de provas de LP, por meio das respostas que eles produzem para as questões propostas.	Pesquisa de cunho qualitativo	Rosangela Maria da Cruz	2012

UFMG	Exploração de capacidades de compreensão: o que os livros didáticos ensinam e o que as provas avaliam?	Enunciados; livro didático; provas escritas; capacidades de leitura.	Verificar se há diferença entre o trabalho de leitura por meio do LD e a avaliação de leitura nas provas de LP.	Estudo comparativo entre LD e provas. Pesquisa qualitativa interpretativa	Patrícia Santos C. de Resende	2012
UFSCr	Interpretar o enunciado ou dialogar com a enunciação? Uma análise sobre processos de leitura do Enem	Políticas Públicas de Educação; Enem; Gênero Discursivo, Enunciação; Leitura; Dialogismo; Discurso; Paradigma Indiciário.	Analisar as concepções de leitura presentes na Matriz de Referência do Enem e definir quais os conceitos de enunciado e enunciação.	Método qualitativo de Ginzburg	Camila Sabatin Branchini	2014
UFMA	Educação, Emancipação e Barbárie: A avaliação escolar é um obstáculo para a construção de uma educação emancipatória.	Educação Superior; Avaliação escolar; educação emancipatória; Educação e Barbárie.	Investigar se as avaliações de aprendizagem aplicadas em IES's brasileiras têm sido orientadas para a construção da emancipação.	Método de abordagem da Teoria Crítica	Danielton Campos Melonio	2012

Fonte: Elaborado pela autora

Ao realizar o estado da arte, ficou evidente a escassez de trabalhos atuais publicados sobre o tema a que se propõe a pesquisa, com foco no ensino fundamental, muito embora seja comum ouvir, no dia a dia do contexto escolar, o discurso de que os alunos não compreendem o que está sendo dito nos enunciados de prova ou de um texto. Sendo assim, acredita-se na viabilidade de realizar esse trabalho e contribuir para possíveis reflexões na área dos estudos da linguagem e da educação.

Verifica-se que a preocupação com a compreensão da leitura de enunciados não pode ser objeto de pesquisa somente quando o aluno está prestes a fazer uma prova específica para concursos (exterior à escola) ou quando se prepara

para realizar a prova do Enem⁸. Na perspectiva aqui adotada, tomar a palavra, assim como ler são atos sociais, com todas as suas implicações, conflitos e relações de poder.

Ler, nessa medida, implica produção de sentidos, *status* em que o leitor constrói, ativa seus conhecimentos prévios, faz inferências, enfim, configura-se em um leitor proficiente. O sujeito que apenas decodifica o código linguístico, sem produzir sentido, assume um *status* em que apenas reproduz informações sem (re)significá-las, configurando-se, dessa forma, em um leitor passivo.

Apropriando-se desta perspectiva de leitura e com base nas dissertações citadas no Quadro 2, a seguir, faremos uma breve explanação de como foi construída cada pesquisa consultada, destacando os pontos relevantes na constituição dos trabalhos analisados.

3.1 Das dissertações

A dissertação intitulada *Enunciados em provas de Língua Portuguesa: um foco nas respostas e nas estratégias de leitura dos alunos*, de autoria de **Rosângela Maria da Cruz**, foi defendida em 2012, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

O *corpus* dessa pesquisa se constituiu de enunciados de compreensão de texto de provas de Língua Portuguesa, das respostas dos alunos aos enunciados dessas provas, bem como de entrevistas semiestruturadas com alunos e com a professora de uma turma. As palavras-chave que serviram de base para o estudo exploratório foram: compreensão – ensino – enunciados de provas.

O trabalho foi organizado em 5 capítulos, conforme serão apresentados a seguir, de forma breve. No 1º capítulo a autora justifica seu interesse em entender os problemas que os alunos têm na compreensão dos enunciados nas provas de Língua Portuguesa.

⁸ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado, também, como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Dados retirados do Portal do INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem> Acesso em:05/05/2016

Baseada na experiência em sala de aula, como professora, a autora pôde observar as inquietações advindas dos sujeitos envolvidos nessa prática (alunos e professores). A hipótese principal foi a de que os enunciados poderiam estar mal formulados, o que levaria o aluno a responder de forma equivocada.

Dando sequência, no capítulo seguinte, discorre sobre as concepções que fundamentam a pesquisa, como noções de língua, linguagem, leitura e compreensão, gênero textual e avaliação. São noções importantes para que se possa compreender com que teorias as provas de Língua Portuguesa foram analisadas.

Já no 3º capítulo, é descrita a metodologia utilizada para investigar como os alunos compreendem enunciados de provas de Língua Portuguesa. A investigação foi realizada a partir de uma prática pedagógica: a avaliação escolar, especificamente através do instrumento prova. A escolha é justificada, pela autora, por ser considerado um instrumento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor, e por entender que a prova bimestral envolve um fechamento dentro de um período em que foram trabalhadas determinadas habilidades dos alunos.

A pesquisa é de cunho qualitativo. Segundo a autora, sua opção justifica-se por entender que a variedade de instrumentos de análise (observações, questionários, entrevistas, análise documental) auxilia na obtenção de respostas aos questionamentos a que a pesquisa se propõe. A metodologia de pesquisa e as categorias para análises dos dados têm base em referenciais como Marcuschi (2003) e Moretto (2005).

A partir das informações coletadas, a autora partiu para a triangulação dos dados, recurso que permite comparar dados/elementos de diferentes tipos de análise, com o objetivo de confirmar ou não uma asserção. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do 9º ano de uma escola pública de Belo Horizonte. Os materiais coletados (o *corpus* da pesquisa) para observação foram os enunciados de provas bimestrais, as respostas produzidas pelos alunos e entrevistas semiestruturadas com a professora e com os alunos. Foi utilizada metodologia de pesquisa exploratória para realização da revisão da literatura.

No 4º capítulo, foram apresentados os resultados das análises do *corpus* para verificar até que ponto os enunciados de questões de prova colaboram com a compreensão do aluno ou a dificultam. Além disso, o capítulo apresenta uma análise das questões, apontando quais as habilidades de leitura eram avaliadas.

No último capítulo, a autora faz as considerações finais, evidenciando o quanto as práticas escolares, no que tange ao trabalho com a língua, devem favorecer um ensino de leitura e de gêneros discursivos. O ensino de leitura e de gêneros discursivos devem ser trabalhados juntos.

Os resultados da pesquisa comprovaram a hipótese inicial de que as respostas erradas se devem a perguntas mal formuladas. Porém, o problema não fica restrito somente a esse fato. Segundo a pesquisadora, grande parte dos erros se devem também aos níveis de compreensão dos alunos em relação ao que estava sendo solicitado no comando do enunciado.

Dando sequência, a dissertação de mestrado intitulada *Exploração de capacidades de compreensão: o que os livros didáticos ensinam e o que as provas avaliam?*, de autoria de **Patrícia Santos Costa de Resende**, foi defendida em 2012, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

O trabalho está organizado em 4 capítulos, sendo que na introdução, além de contextualizar a pesquisa, a autora expõe as questões e as hipóteses que orientam o trabalho.

O capítulo 1 apresenta as concepções de língua, leitura, ensino de leitura, além de outros conceitos relacionados, tais como o de texto e o de gêneros textuais, cujo objetivo seria o de mostrar como a forma de conceber esses conceitos influencia as ações realizadas no ensino. Nesse capítulo, é abordado, ainda, o conceito de avaliação e o papel do Livro Didático de Língua Portuguesa em sala de aula.

No capítulo 2, foram apresentados os passos metodológicos que guiaram o trabalho, além da definição do *corpus* utilizado. Descreve, ainda, os critérios de análise, com o intuito de sistematizar a observação dos enunciados da atividade de leitura do Livro Didático (LD) e das provas escritas. Por fim, verificou se havia diferenças ou semelhanças quanto às capacidades de compreensão das provas e do livro didático. A pesquisa é qualitativa interpretativa, pois possibilita ao pesquisador interpretar a realidade e, assim, compreender e explicar um dado fenômeno do processo educativo.

Dando prosseguimento, o capítulo 3 tem por objetivo apresentar e discutir os resultados das análises empreendidas no trabalho. Primeiro foram apresentados os dados obtidos na observação do LD de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental, os gêneros que esse instrumento utiliza, as capacidades que as

questões exploram, além de uma análise dos enunciados propostos nas questões. Na segunda seção desse mesmo capítulo, a autora apresenta os enunciados de seis provas parciais de uma mesma turma. Por fim, na última seção, coloca em confronto dados do LD e das provas, permitindo uma comparação entre eles.

No último capítulo foram abordadas as considerações finais, além de algumas contribuições teóricas e práticas que decorrem das observações feitas. Em relação às hipóteses levantadas pela autora, no início do trabalho, ficou evidente que existe uma provável diferença entre o ensino de leitura desenvolvido por meio do livro didático e a avaliação de leitura nas provas. E ainda, o aluno aprende as características e o funcionamento de um gênero e nas provas são exigidas leituras de gêneros diferentes daquele aprendido.

A terceira dissertação, intitulada, *Interpretar o enunciado ou dialogar com a enunciação? Uma análise sobre processos de leitura do Enem*, de autoria de **Camila Sabatin Branchini**, foi defendida em 2014, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.

O objeto de estudo dessa pesquisa foram as concepções de leitura que se apresentam nas questões das provas do Enem, especificamente da Área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias (LCT), nas edições de 2009 a 2013. Foi trabalhada a hipótese de que há um vasto e rico uso dos gêneros discursivos, mas que é proporcionado ao leitor, na prova, somente a leitura do enunciado e não da enunciação. Segundo a autora (2014, p. 123) enunciação é uma “ [...] forma de interação, a linguagem estabelece a relação do linguístico com o extralinguístico e instancia o discurso (uma vez que toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém)”, ao passo que o enunciado é “ [...] fechado a ele mesmo, como se a palavra estivesse sido dada pelo outro e não construída no processo de interação”. A pesquisa aprofunda, especialmente, os aspectos enunciativos/discursivos de leitura requeridos/esperada pelos alunos participantes do Enem.

Para expor essa situação, a dissertação foi dividida em 4 capítulos. O primeiro capítulo trata da perspectiva histórica do Ensino Médio no Brasil, considerando a importância de não se negligenciar fatos ocorridos anteriormente, acerca da educação, no sentido de entender o processo de formação educacional brasileiro, desde o período dos jesuítas até nossos dias.

No segundo capítulo, a autora tratou de descrever como se estruturou a avaliação do Enem desde 1998, evidenciando em que documentos o exame se fundamentou, sua constituição material e mudanças ao longo dos anos.

Dando prosseguimento, o terceiro capítulo foi reservado a aprofundar a questão teórica que embasa a pesquisa, discutindo os conceitos de gêneros discursivos, de enunciado, de enunciação e considerando perspectivas dialógicas de interação verbal. Por último, no quarto capítulo, foram utilizados os pressupostos teórico-metodológicos referentes à forma de análise desenvolvida no âmbito das ciências humanas, permitindo à autora analisar o *corpus* sob a perspectiva do método sociológico e/ou discursivo, de Bakhtin, e do método qualitativo de Ginzburg (o chamado paradigma indiciário). Na análise do *corpus*, foram levantadas hipóteses a respeito da caminhada interpretativa realizada pelos candidatos no momento em que liam os enunciados propostos pelas questões objetivas da prova do Enem.

De acordo com a pesquisadora, esse trabalho mostrou que ainda há muito o que se discutir e aperfeiçoar no Enem. No que se refere à presença dos gêneros na prova, pelas análises realizadas, se percebeu que, muitas vezes, apenas serviram de pretexto para se trabalhar questões relacionadas à norma linguística, à estrutura textual e um viés mais textual e menos discursivo. Nesse sentido, os resultados encontrados contrariam os pressupostos defendidos na matriz do Enem (2009).

Encaminhamo-nos à quarta e última dissertação analisada.

A dissertação intitulada *Educação, Emancipação e Barbárie: a avaliação escolar é um obstáculo para a construção de uma educação emancipatória*, de autoria de **Danielton Campos Melonio**, foi apresentada ao Mestrado em Educação e defendida em 2012, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Esse trabalho teve como objetivo geral investigar se as avaliações de aprendizagem aplicadas em Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras, em especial no Maranhão, têm sido orientadas mais para a construção da *emancipação ou da barbárie*⁹. Foram utilizadas as técnicas da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo.

A partir de uma explanação do percurso metodológico, a dissertação foi dividida em quatro capítulos. No primeiro, o autor analisou as origens do processo

⁹ Emancipação ou barbárie, utilizada pelo autor da dissertação em análise, são dois conceitos citados por Adorno, objetivando compreender as implicações entre a educação e esses dois processos: um de libertação e outro de deformação da razão. (p.70)

emancipatório e de que maneira tal projeto foi desviado, transformando o esclarecimento em uma forma de obscurecimento da percepção da realidade. A análise foi desenvolvida com base em dois textos: *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* e *Dialética do Esclarecimento*, escritas por Kant e Adorno e Horkheimer, respectivamente, para entender qual a orientação inicial do projeto emancipatório proposto pelo contexto Iluminista e quais obstáculos para a efetivação de tal projeto, indicados pela leitura crítica dos filósofos da Escola de Frankfurt.

Já o segundo capítulo, teve como foco estabelecer a relação entre Educação, Emancipação e Barbárie, com intuito de identificar quais obstáculos, objetivos ou subjetivos, dificultam que a educação cumpra com sua tarefa emancipatória. Além disso, nesse capítulo, o pesquisador desenvolveu uma investigação sobre qual deve ser o papel da educação face à barbárie, propondo que toda educação se realize para evitar que a barbárie se repita.

Dando prosseguimento, o terceiro capítulo abordou o conceito de avaliação escolar, além de discutir vários aspectos relacionados a tal categoria. Inicialmente, abordou-se a relação entre Educação, Psicanálise, Emancipação e Linguagem, discutindo a necessidade de uma educação para o sujeito, ou seja, que os sujeitos sejam capazes de produzir seus próprios discursos. Ainda nesse capítulo, encontramos o conceito de avaliação dentro do contexto do capitalismo, apresentando uma análise conceitual, um breve histórico, as funções e a classificação da avaliação escolar.

O último capítulo foi reservado a analisar, mais especificamente, a relação entre avaliação, emancipação, barbárie e o Curso de Direito.

Inicialmente, o pesquisador apresenta uma caracterização do curso, relatando um breve histórico no Brasil e no Maranhão. Apresentou, ainda, as diretrizes curriculares nacionais e o projeto político do Curso de Direito, objeto de estudo, além de suas diretrizes avaliativas.

Dando sequência ao trabalho, o autor definiu o que significam *avaliação emancipatória* e *avaliação barbarizante*, a partir de diversas características, tais como as concepções econômicas, políticas, filosóficas e pedagógicas que caracterizam cada tipo de avaliação, além de apresentar as funções, tipos e instrumentos de avaliação que caracterizam as avaliações emancipatória e barbarizante.

A partir desse momento, exibiu uma análise dos enunciados das provas, com objetivo de definir quais tipos contribuem mais para a emancipação ou para a

barbárie. Foram expostas tanto questões de provas aplicadas fora da sala de aula (Concursos Jurídicos, Exame da OAB, etc.), quanto de provas aplicadas no Curso de Direito que é objeto desse estudo.

Finalmente, a pesquisa apresentou a análise dos resultados dos questionários aplicados a alunos e professores, a fim de permitir compreender qual a visão que esses sujeitos têm sobre as avaliações aplicadas no Curso de Direito e se elas estariam contribuindo para uma educação emancipatória.

Durante todo o percurso desse trabalho questionou-se sobre a avaliação escolar, se é ou não um obstáculo para a efetivação de uma educação emancipatória. Segundo o autor, pelos dados colhidos, tanto por meio da análise dos enunciados das provas aplicadas pelos professores do Curso de Direito quanto por aqueles coletados através dos questionários e analisados a partir do referencial teórico e das reflexões próprias, é possível responder afirmativamente à questão.

Considerações finais da seção

Nesta seção, elencamos alguns trabalhos cujo tema de interesse se relacionou ao nosso objeto de pesquisa: enunciados de provas. Conceitos como os de leitura, enunciado, gênero do discurso, língua/linguagem, produção de sentidos, avaliação, dentre outros, permeiam as pesquisas, mantendo uma relação em maior ou menor grau com o texto que nos propusemos a construir.

Aprofundar discussões, a partir de enunciados de provas, com a finalidade de compreender o porquê da dificuldade dos alunos no que se refere à compreensão dos enunciados para falantes nativos, é uma dentre as tantas inquietações que mobilizam este estudo.

E, para fundamentar nossa pesquisa, apoiamo-nos nas ideias filosóficas e linguísticas desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin, que serão apresentadas a seguir. Além de nos embasarmos nas ideias dos teóricos do Círculo, buscamos, também, sustentação em alguns referenciais que fizeram parte das pesquisas catalogadas no estado da arte, como Marcuschi (2008), Faraco (2009), Kleiman (2013), Brait (2013), Koch, e Elias (2007), Possenti (1997) além de outros autores que têm relação com a linha de pesquisa aqui adotada.

4. O VIÉS TEÓRICO ADOTADO NA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa que pretende analisar e observar a leitura de enunciados de prova, faz-se necessário apresentar a concepção de língua e linguagem¹⁰ que permeia as análises desta investigação sob uma perspectiva enunciativa discursiva. Para tanto, nesta seção, serão abordados os conceitos que dão sustentação a este estudo.

4.1 Algumas considerações sobre língua e linguagem

Inicialmente, lançamos mão de Bakhtin e seu Círculo, abordando, a concepção de língua que o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato, no início do século XX, propagavam.

São duas as orientações de linguagem apontadas por Bakhtin/Volochínov (2009), dentro do pensamento linguístico-filosófico. A primeira, subjetivismo idealista, tem como seus principais representantes: Humboldt e Vossler; a segunda, objetivismo abstrato, Ferdinand de Saussure.

Sob o ponto de vista da primeira orientação, a língua é concebida como uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção, que se materializa sob a forma de atos individuais de fala. Essa tendência interessa-se, como foi dito, pelo ato da fala como criação individual: o psiquismo individual constitui a fonte da língua.

Para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 74) “[...] a língua é [...] análoga às outras manifestações ideológicas, em particular, às do domínio da arte e da estética.” A língua, nessa visão, parte do interior do sujeito para o exterior, o indivíduo tem plenos poderes de criar expressões linguísticas. Essa orientação deixa de lado o fenômeno da interação verbal, negando os fatores sociais e interacionais presentes na enunciação. E é nisso que reside a crítica bakhtiniana.

Em contrapartida, na segunda orientação, a língua é um sistema imóvel e acabado, que dispõe para os indivíduos signos e regras sem que os usuários desse sistema possam interferir. Encontramos, nessa tendência, o domínio da estrutura linguística sobre o sujeito. Saussure, o principal representante dessa teoria, parte do seguinte princípio: a língua - *la langue* (como sistema de formas) - e a fala - *la parole*

¹⁰ Para Bakhtin/Volochínov (2009), não há propriamente uma distinção entre língua e linguagem, não só porque, em russo, usa-se uma mesma palavra para as duas concepções, mas, principalmente, em função de que a língua já é entendida a partir de seu uso.

(atos individuais, ou ainda, mero exercício individual dentro dos limites da língua) - são os elementos constitutivos da linguagem. Porém, segundo Saussure, a linguagem por pertencer a vários domínios não pode ser o objeto da linguística. Nas palavras do autor, qual é, pois, a distinção de princípio entre língua e linguagem?

[...] a linguagem é multiforme e heteróclita; participando de diversos domínios, tanto do físico quanto do fisiológico e do psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, porque não se sabe como isolar sua unidade. (SAUSSURE, 1999, p. 17)

A linguagem é multifacetada, heterogênea e não pode ser o ponto de partida para uma análise linguística, ela escapa a qualquer forma fixa. Por outro lado, a língua:

[...] é um todo em si mesma, e um princípio de classificação. A partir do momento em que lhe atribuímos o maior destaque entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (SAUSSURE, 1999, p. 17)

Tendo feito a distinção entre língua e linguagem, no sentido de totalidade absoluta das manifestações linguísticas, Saussure distingue, posteriormente, a língua dos atos individuais (múltiplos, imprevisíveis) de enunciação, isto é, da fala:

Separando-se a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: em primeiro lugar, o que é social do que é individual; em segundo lugar, o que é essencial do que é acessório e relativamente acidental [...] A língua não é função do sujeito falante, ela é um produto que o indivíduo registra passivamente [...]. A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e de inteligência no interior do qual convém distinguir: primeiramente as combinações pelas quais o sujeito falante utiliza o código da língua para exprimir seu pensamento pessoal; em segundo lugar, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar estas combinações. (SAUSSURE, 1999, p. 22)

Ainda no sentido de corroborar o que foi exposto acima, torna-se interessante destacar que esta é a tese fundamental de Saussure: a língua se opõe à fala, como o social ao individual. O autor restringiu-se a estudar a língua enquanto sistema. Em outras palavras, ele optou por não levar em consideração as produções concretas e históricas, privilegiando uma ciência abstrata e sincrônica. Essa concepção foi influenciada pelos ideais positivistas¹¹.

¹¹ O positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França, no começo do século XIX. Teve como um dos principais idealizadores o pensador Auguste Comte. Em linhas gerais, o positivismo defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. De acordo com os positivistas, somente se pode afirmar que uma teoria é correta se ela foi comprovada através de métodos científicos válidos. Comte defende que "o verdadeiro espírito positivo consistia, sobretudo em

Assim, a linguagem, enquanto totalidade, fenômeno humano, social e histórico, estaria fora do alcance de nosso conhecimento sistemático, do conhecimento científico. Porém, Saussure (1999, p. 17) destaca que está fora do alcance “[...] porque não sabemos como determinar a sua unidade”.

Sendo assim, ao descrever a Linguística nas bases de Saussure, descarta-se a possibilidade de um estudo sistemático e metodológico da linguagem, como aponta Ribeiro (1998). Ou seja, na perspectiva de Saussure, a linguagem, sendo meio essencial de comunicação do homem, não poderia ser objeto de uma ciência que envolvesse todos os seus aspectos¹², extensão e amplitude, uma vez que ele não a concebe em sua totalidade.

Em contrapartida, para Bakhtin/Volochinov (1999, p. 128), “A língua vive e evolui historicamente *na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes*”. (Grifos do autor).

Dessa forma, ao refletir sobre a língua e seu ensino, observamos, ainda hoje, que é muito utilizada na escola a concepção de língua como expressão do pensamento. Essa concepção está relacionada às chamadas gramáticas normativo-prescritivas que, segundo Possenti (1997), são todas aquelas gramáticas cujo conteúdo corresponde a um conjunto de regras as quais devem ser seguidas e, por isso, destinam-se a ensinar os sujeitos a falar e escrever corretamente. Os que não se enquadram ou violam as regras, sofrem preconceito, além de serem considerados caipiras, analfabetos, incapazes de aprender sua própria língua.

Nesse sentido, tudo o que foge às regras dessa gramática está errado, pois essa concepção de língua somente valoriza a forma de falar e escrever que se enquadra nos preceitos da norma padrão¹³. Ao se estudar a língua como unidade imutável, não se tem abertura para o estudo das variações linguísticas. Para Saussure, a variação estaria na “parole”, não lhe interessando seu estudo.

ver para prever, estudar o que é, a fim de concluir disso o que será, segundo o dogma geral da invariabilidade das leis naturais” (COMTE, 1973, p. 56).

¹² A linguagem para ele engloba a língua e a fala, priorizando o estudo da língua. A língua como sistema, fato social e a fala como instrumento de execução individual.

¹³ Conforme apontamentos de Faraco (2008, p. 73) “[...] a norma-padrão é uma codificação, relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcada por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística”.

Diferentemente, no pensamento bakhtiniano, não há como descartar o contexto extra verbal da enunciação, pois a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social, que inclui a comunicação efetiva, os sujeitos e os discursos nela envolvidos.

Na medida em que a escola concebe o ensino de língua à parte do falante, somente visando ao ensino de regras gramaticais, à produção “correta” da frase, abre-se mão de uma concepção dialógica de linguagem. Neste estudo, a partir dessa concepção bakhtiniana, analisamos os enunciados produzidos pelo professor e pelo aluno a partir de uma concepção dialógica de linguagem, ou seja, levando em consideração o destinatário/interlocutor como um ser histórico e social, sendo seus enunciados constituídos de valores e/ou significados verbais e extra verbais.

Para Bakhtin/Volochínov (2009), a linguagem é uma prática social que tem na língua a sua realidade material. A língua é entendida não como sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade do falante, mas como um processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da interação verbal realizado através da enunciação.

A verdadeira substância da língua não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 127) (Grifos do autor)

A linguagem, segundo Bakhtin/Volochínov (2009), abrange todo o social, nos diferentes contextos, concebe um mundo em movimento que está sempre em constante transformação, uma concepção sociointerativa, isto é, a linguagem no seu aspecto social, na interação entre os sujeitos.

O teórico não aceita, ainda, que a língua seja reduzida a um conjunto de formas, regras e técnicas instrumentais, destacando o caráter social da linguagem elegendo, como objeto de estudo, a fala, pois esta encontra-se ligada às estruturas sociais, considerando a constituição ideológica do enunciado.

Assim, para além do universo linguístico de Saussure, Bakhtin vê a língua como fruto de cada manifestação individual e de cada falante; ele vê *o outro* como constitutivo de sentido. Dessa forma, o fenômeno social da interação verbal constitui a realidade fundamental da linguagem em que se materializam as enunciações. Com efeito, a enunciação é o produto da interação entre indivíduos socialmente

organizados. Mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído por um representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.

Nesse sentido, o processo de materialização das enunciações se dá por meio da palavra. A palavra é dirigida a um interlocutor e variará quando se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se a pessoa for inferior ou superior na hierarquia social, ou se estiver ligada ao locutor por meio de laços mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. De acordo com Bakhtin/Volochínov (2009, p. 117):

[...] 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 meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Grifos do autor)

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas com a linguagem existente num conjunto de contextos possíveis de uso.

Nesse sentido, se a palavra não pertence nem ao falante nem ao ouvinte, mas é produto da interação entre ambos, para que haja comunicação, é necessário que os sujeitos desta pesquisa conheçam e se apropriem do código linguístico. Caso contrário, a leitura dos enunciados será comprometida, pois se a palavra é ideológica, só terá sentido face ao conjunto do enunciado. Sendo assim, passemos à palavra.

4.2 Sobre a palavra

Trazer à tona algumas reflexões sobre a palavra, aliada a outros conceitos do Círculo, a nosso ver, mobilizará certos conceitos cristalizados no âmbito das práticas com a linguagem.

Na escola, como um todo, usamos, nos servimos da palavra como se tivesse uma forma fixa, dicionarizada, no entanto, conforme destaca Bakhtin/Volochínov (2009, p. 98-99), “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, são verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, [...]”. As palavras são carregadas de sentido, de conteúdo ideológico e vivencial, e se atualizam a cada enunciação.

Lima (2015), em sua análise sobre enunciados produzidos por alunos, destaca que a palavra, como signo ideológico, tem ubiquidade social, é presente em vários lugares ao mesmo tempo e permeia todas as relações entre os indivíduos. O signo linguístico é, assim, “[...] marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado [...]”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 45)

A palavra se revela como o local em que se confrontam valores sociais contraditórios de forma que os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior do próprio sistema social.

Stella (2013) aponta que, tradicionalmente, a palavra foi tratada de forma abstrata, desvinculada de sua realidade de circulação e posta como um centro imanente de significados captados pelo olhar/ouvido fixo do observador. Em consequência de uma tradição de estudos greco-latinos, a gramática seccionava a palavra e organizava suas partes em paradigmas de flexão ou de declinação.

Porém, a autora destaca, ainda, que desde as primeiras décadas do século XX, nos trabalhos de Bakhtin e seu Círculo, tanto a palavra quanto a linguagem, em geral, foram tratadas e concebidas de forma diferente, ou seja, levando-se em conta sua história, sua historicidade, especialmente a linguagem em uso.

Isso significa que, nessa perspectiva, a palavra reposiciona-se em relação às concepções tradicionais, passando a ser encarada como um elemento concreto de feitura ideológica. O falante, ao dar vida à palavra com sua entoação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores. Nesse sentido, a palavra dita, expressa, enunciada constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação nas situações de enunciações concretas.

A palavra acompanha e comenta todo o ato ideológico, ou seja, os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos, da mesma forma que um quadro, uma peça musical, um ritual religioso ou um comportamento humano não podem operar sem a participação do discurso interior. Sendo assim, podemos dizer que todas as manifestações da criação ideológica e todos os signos não verbais banham-se no discurso¹⁴ e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente

¹⁴ Discurso, segundo Sobral (2009, p. 103), “[...] é o ponto de convergência entre um dado evento de construção simbólica do mundo e o cenário desse evento, sendo assim a unidade em que se materializa a real natureza da língua.”

separadas dele. Mesmo que não se possa exprimir em palavras um gesto ou um ritual religioso, pois não existe substituto verbal adequado, esses signos ideológicos, ao mesmo tempo, se apoiam nas palavras e são acompanhados por elas, pois, quando um signo cultural, é compreendido e dotado de sentido, torna-se parte “*da unidade da consciência verbalmente constituída*” (BAKHTIN, 2009, p. 38. Grifos do autor).

Tendo em vista que o termo discurso é polissêmico, dependendo da perspectiva teórica que o abarca, para melhor compreendermos a diversidade de sentidos que esse termo evoca, achamos pertinente trazer, neste espaço, algumas considerações sobre “discurso” de acordo com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem.

O Dicionário de Linguística da Enunciação destaca que discurso, para Bakhtin, é a “[..] língua em sua integridade concreta e viva [...] é um fenômeno social complexo, multifacetado, que nasce a partir do diálogo entre discursos diversos.” (FLORES, 2009, p. 84). Nesta concepção bakhtiniana complementa, ainda, que se constitui:

[...] no âmbito do já-dito e, ao mesmo tempo, é orientado para o discurso-resposta que é solicitado a surgir. Todo discurso responde a outros dizeres e, por conseguinte, é tecido heterogeneamente por uma diversidade de vozes (posições sociais, pontos de vista) mais ou menos aparentes. Entre o discurso e o objeto, entre o discurso e a personalidade do falante interpõe-se um meio flexível muitas vezes difícil de ser penetrado, de discursos de outrem, de discursos alheios sobre o mesmo objeto sobre o mesmo tema. O discurso, desse modo, configura-se a partir de um entrelaçamento de posições sociais complexas, pois em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Nesse processo, a materialização do discurso pressupõe a inscrição valorativa de um dado locutor, a posição de um sujeito frente a outros discursos. Em outras palavras, o discurso existe em forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso que se constituem dialógica e historicamente. Logo, o discurso é constitutivamente ideológico, dialógico e histórico. Os enunciados, segundo finalidades determinadas, interlocutores definidos, tempo e espaço próprios concretizam-se em gêneros do discurso em esferas sociais de atividade humana. (FLORES, 2009, p. 84)

Assim, considerada a importância e a representatividade da palavra, ainda no capítulo 1 do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, conforme Stella (2013, p. 179-180), a palavra apresenta quatro propriedades definidoras, as quais, faremos alusão, de forma sucinta. São elas: pureza semiótica, possibilidade de interiorização, participação em todo o ato consciente e neutralidade.

A *pureza semiótica* refere-se à capacidade de funcionamento e circulação da palavra como signo ideológico, em toda e qualquer esfera, diferentemente de

outros materiais criados para o funcionamento em uma esfera. Quanto à *interiorização*, a palavra constitui o único meio de contato entre o mundo interior do sujeito (a consciência), constituído por palavras, e o mundo exterior, construído por palavras. O sujeito compreende o mundo, a partir do confronto entre as palavras da consciência e as palavras que circulam na realidade, ou seja, entre o interno e externamente ideológico.

No que se refere à *participação em todo o ato consciente*, a palavra funciona tanto nos atos internos da consciência, através da compreensão e interpretação do mundo pelo sujeito, quanto nos processos externos de circulação em todas as esferas ideológicas.

Já quanto à *neutralidade* da palavra, implica dizer que a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica, ou seja, pode assumir qualquer função ideológica, dependendo da maneira como aparece em um enunciado concreto. Como signo neutro disponível na língua, recebe carga significativa a cada momento de seu uso. Os significados lexicográficos neutros da palavra asseguram sua compreensão e uso por todos os falantes.

A partir dessas considerações sobre a palavra, podemos perceber, sob o ponto de vista dialético e dialógico de Bakhtin, que a palavra não é uma forma abstrata da língua à espera de um falante que a empregue individualmente, atualizando seu sentido e devolvendo-a para o fluxo contínuo da linguagem. Segundo o teórico russo, a palavra é sempre interindividual e reúne vozes de todos aqueles que a utilizam ou a têm utilizado historicamente. Ela é indissociável do discurso.

Diante do exposto, cabe ao professor a tarefa de orientar seus alunos sobre os diversos sentidos que a palavra obtém em cada enunciado/enunciação e, na leitura dos enunciados respostas, perceber que cada leitor possui modos particulares de refletir e refratar a realidade conforme a percepção das vozes que se entrecruzam e se manifestam na materialidade do enunciado/texto.

4.3 Ainda sobre a palavra: significação e tema

Falar sobre significação, para Bakhtin/Voloshinov (2009) implica em falar sobre um dos problemas mais complexos da Linguística. De acordo com Cereja (2013), na produção teórica do Círculo, nota-se a preocupação em lidar com as questões de sentido de forma ampla, isto é, de pensar não apenas o sentido do signo

no domínio da língua, mas do signo ideológico no domínio do discurso e, portanto, da vida. Apontamos, neste item, mais um ponto importante em nossas análises. Os enunciados, abordados na pesquisa, e os sentidos atribuídos às palavras e/ou enunciados, passam pela ótica não simplesmente dicionarizada mas pelos significados produzidos pelas (inter)relações sociais.

Cereja (2013) aponta, ainda, que a significação é um estágio inferior da capacidade de significar e o tema, um estágio superior da mesma capacidade. A significação existe como capacidade potencial de construir sentido, própria dos signos linguísticos e das formas gramaticais da língua. Esses elementos são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. É, portanto, um estágio mais estável dos signos e dos enunciados, já que seus elementos, como fruto de uma convenção, podem ser utilizados em diferentes enunciações com as mesmas indicações de sentido.

Conforme Bakhtin /Volochínov (2009, p. 134), “[...] o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence”. Como decorrência, é único e irrepitível. Participam da construção do tema não apenas os elementos estáveis da significação, como também os elementos extraverbais, que integram a situação de produção, de recepção e de circulação. Sendo assim, o instável e o inusitado de cada enunciação se somam à significação, dando origem ao tema, resultado final e global da construção de sentido.

Assim, enquanto a significação é, por natureza, abstrata e tende à permanência e à estabilidade, o tema é concreto e histórico e tende ao fluido e dinâmico, que recria e renova incessantemente o sistema de significação.

Para Sobral (2009, p. 74-75), o Círculo de Bakhtin parte dos enunciados/discursos concretos, ao mesmo tempo em que leva em conta as formas fixadas da língua. Sendo assim, a enunciação envolve tanto o tema como a significação: as formas da língua são o plano da significação, dos significados convencionalmente estabelecidos, fixados, cristalizados, e a interação é o plano dos elementos concretos que surgem do contexto em que essas formas da língua, incluindo palavras, são usadas. Tema e significação estão ligados de tal modo que um não pode existir sem o outro.

Exemplificando tema e significação, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 133) coloca a enunciação “Que horas são?”, enfatizando a mudança de sentido cada vez que essa enunciação é usada, dando origem a um novo tema, dependendo da

situação histórica. Entretanto, a significação da enunciação “Que horas são?” é idêntica em todas as instâncias históricas em que é pronunciada.

Logo, através do exemplo, percebemos como a língua é um sistema dinâmico, não um repertório estático de palavras dicionarizadas. A cada nova situação de interação muda-se o tema de um dado enunciado, porém as significações tendem a uma permanência e a uma instabilidade relativa.

Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre como está sendo feito o trabalho com a língua(gem) em sala de aula: considerando a língua como um sistema de formas estáticas à espera de um falante ideal ou levando em conta o contexto, o social, o histórico e o(s) sujeito(s) com seus direitos sobre a palavra? O aluno, ao ler um enunciado, em um determinado contexto, e ao repetir o mesmo enunciado (com as mesmas sequências gramaticais) em outra situação de comunicação, é levado a perceber como os sentidos da palavra se atualizam, se modificam de acordo com essa nova situação sócio-histórica em que é utilizada?

Dentre tantas questões pertinentes ao trabalho com a linguagem, ter conhecimento e apropriar-se de conceitos como significação, tema, produção de sentido, enunciado/enunciado concreto, dentre outros que abordaremos no decorrer deste trabalho, é de fundamental importância para um trabalho profícuo com a língua.

4.4 Da palavra/oração ao enunciado concreto/unidade real da comunicação verbal

Em decorrência do que foi discutido até agora sobre a palavra, podemos inferir, na perspectiva defendida neste trabalho, que a palavra nunca será empregada como um termo dicionarizado, mas nas mais diferentes enunciações de sua prática linguística. Ou seja, as formas como são ditas, como o discurso é organizado (assim como a organização da enunciação) se dão considerando o que é exterior ao indivíduo. Pois, diferentemente do que propunham as concepções de língua do subjetivismo idealista (a qual via a língua como representação fiel daquilo que existe na mente humana) e do objetivismo abstrato (que entende a língua como um sistema linguístico pronto e que o indivíduo a recebe sem poder interferir nem modificar), a língua, de acordo a visão de Bakhtin (2011), mesmo possuindo um rico arsenal de recursos linguísticos (lexicais, morfológicos e sintáticos), estes por si só, enquanto recursos da língua, são neutros em relação a qualquer avaliação determinada.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 290), “As palavras não são de ninguém, em si mesmas, nada valorizam [...] assim como a oração enquanto unidade da língua [...]”. Ambas, as palavras e as orações, não possuem, por si só, um aspecto expressivo. São neutras. Porém, se uma única palavra for proferida, como, por exemplo, o vocábulo *bonito*, dependendo do contexto e da intenção do falante, essa palavra poderá assumir um tom irônico, de surpresa ou de admiração. E, ainda, se acrescentarmos a esse termo um ponto de exclamação: “Bonito! ”, esse sinal gráfico deixa de ser apenas um sinal gráfico e passa a significar, a produzir sentido junto à palavra proferida, tornando-se um enunciado. Para Bakhtin (2011, p. 290), se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado e com sentido concreto.

Nessa medida voltamos a refletir sobre o que nos propomos nesta pesquisa: a leitura dos enunciados produzidos pelos alunos a partir de questões de uma prova. Esses enunciados são entendidos (pelo aluno) como unidades da língua (sistema de signos abstratos repetíveis), em que a língua é apreendida linearmente, sem atitude responsiva do leitor, ou como signos ideológicos e dialógicos em uma situação concreta de uso?

E a professora, no movimento de leitura das respostas produzidas pelos alunos aos enunciados, considera as condições sócio-históricas existentes entre os interlocutores, nesse processo de leitura e avaliação? E no contexto de realização da prova, como se dá a interação entre alunos e professora, considerando a diversidade de enunciados que surgem nesse momento único e irrepetível?

Diante da complexidade e diversidade que o termo “enunciado” produz, nos propomos a trazer, neste espaço, algumas reflexões e particularidades sobre “enunciado concreto” e sua relação com os gêneros do discurso, em especial o gênero prova. De acordo com Brait e Melo (2013, p. 63.),

É possível dizer que, em certas teorias, *enunciado* equivale à frase ou a sequências frasais. Em outras, entretanto, que assumem um ponto de vista pragmático, o termo e conseqüentemente o conceito por ele gerado são utilizados em oposição à frase, unidade entendida como modelo, como uma sequênciade palavras organizadas segundo a sintaxe e, portanto, passível de ser analisada “fora de contexto”. [...] (Grifo das autoras)

Ainda segundo as autoras, foram as diferentes correntes da pragmática que prenunciaram o caráter extralinguístico do enunciado considerando conceitos como inferência e contexto como requisitos importantes ao seu entendimento.

Nesse contexto, Brait e Melo (2013) destacam um grande estudioso da linguagem, Oswald Ducrot, situado na perspectiva de uma pragmática linguístico-enunciativa, que estabeleceu a distinção entre frase e enunciado e entre enunciado e enunciação. Mas a ênfase que pretendemos dar no que se refere à compreensão do termo enunciado baseia-se na perspectiva bakhtiniana, por isso a citação do autor que faremos a seguir, ajuda a elucidar a importância da categoria “enunciado” no decorrer deste trabalho. Conforme Bakhtin (2011, p. 275):

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro, ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja a “dixi” percebido pelos ouvintes, [como sinal] de que o falante terminou.

Como vemos, de acordo com Bakhtin (2011), o enunciado é uma unidade delimitada pela alternância de sujeitos envolvidos no processo de comunicação. Uma simples palavra ou expressão pode ser um enunciado. O professor, ao trabalhar com uma charge, por exemplo, ao analisar apenas o quadro (com predomínio de imagem geralmente colorida) e as palavras que compõem a charge, está realizando uma leitura superficial, distanciando-se de uma proposta significativa do trabalho com a língua(gem).

De acordo com Silva (2013), trabalhar com esse gênero discursivo implica levar em conta os seguintes elementos:

- a) quem é o autor da charge, onde costuma publicar e quais temáticas costuma abordar;
- b) em que jornal foi publicada a charge, o tipo de público leitor, em que cidade circula o jornal, quais as notícias do dia que estão relacionadas à charge, etc..

Segundo a leitura que se depreende do postulado por Bakhtin (2011), em sua teoria, essas informações extratextuais, aliadas aos recursos utilizados pelo cartunista como: imagens, cenas, balões (de fala ou de pensamento), além do tema passível de crítica ou protesto, tão comuns nesse gênero, fazem parte do enunciado

como aspectos constitutivos do todo que cria sentidos. A leitura desse gênero discursivo, povoada de figuras, caricaturas, cenas humorísticas, recursos visuais que veiculam crítica e humor exige que o sujeito-leitor conheça e estabeleça relações sobre o contexto sócio-histórico, para poder chegar a conclusões e emitir opiniões.

Sendo assim, depreende-se que para compreender determinado enunciado, falado ou escrito, seja ele formado por apenas uma palavra ou constituído de várias páginas / ou vários volumes de um romance, é necessário não apenas saber o significado das palavras, mas também ter conhecimento do contexto comunicativo no qual o enunciado foi produzido. Dessa forma, estaremos adotando uma atitude responsiva diante do que ouvimos ou lemos. Logo, o enunciado concreto constitui-se na interação entre interlocutores.

Bakhtin¹⁵ (2011) traz à luz a complexidade que envolve o entendimento de conceitos como: palavra, oração e enunciado, sendo que enunciado opõe-se à oração por ser esta uma unidade abstrata da língua, enquanto que aquele é uma unidade concreta da comunicação. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 261):

[...] 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 [...] campo [...]

Dessa forma, para melhor entendimento, convém que apontemos certas peculiaridades que o enunciado apresenta, diferentemente da oração, na ótica de Bakhtin (2011). Para ele, o enunciado:

- pressupõe um acabamento específico, determinado pelo querer-dizer, pelo tema e pelo gênero que possibilitam a atitude responsiva do “outro”. Em contrapartida, a oração é um pensamento relativamente acabado, correlacionado com outros pensamentos do mesmo falante gramatical construído por um único locutor, no conjunto do seu enunciado;
- possui fronteiras delimitadas pela alternância dos sujeitos da comunicação. Em contrapartida, a oração tem fronteiras marcadas gramaticalmente;

¹⁵ Em seu livro *Estética da Criação Verbal*, mais especificamente no capítulo que versa sobre *Os Gêneros do Discurso*. Bakhtin (2011, p. 261)

- pressupõe uma expressividade, um estilo, uma posição valorativa em relação à realidade. Em contrapartida, a oração é neutra nesse aspecto.

Logo, a partir do exposto, depreende-se que a oração, assim como a palavra, não suscita uma atitude de resposta por parte do outro, uma vez que ao serem retiradas de um contexto, não têm vínculo com a realidade que as circula, possuem conclusibilidade abstrata, além do que não têm autoria. Porém, em uma situação discursiva, em que exista a intenção do falante carregada de sentido, teremos, então, um enunciado concreto.

Dessa forma, o enunciado concreto constitui-se na interação entre interlocutores. Cabe enfatizar, que essa interação, no entanto, não se trata apenas de um diálogo face a face, ou de um endereçamento explícito de “minha” fala ou escrita a alguém: quando falamos, sempre nos dirigimos a outro, mesmo que não saibamos quem esse outro é; ao mesmo tempo, sempre estamos retomando o que os outros já disseram.

Para Bakhtin (2011, p. 410):

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. (Grifos do autor)

Sobral (2009, p. 32), diante dessa afirmativa de Bakhtin, destaca que trata-se de “[...] uma das mais abrangentes descrições da ‘concepção dialógica da linguagem’.” Bakhtin (2011, p. 294) reforça, ainda essa ideia ao afirmar que “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros.”

Essa concepção é denominada de dialógica porque propõe que a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividades) no intercâmbio verbal, ou seja, nas situações concretas de exercício da linguagem. Sobral (2009, p. 33), ao comentar o dialogismo, reforça que:

No âmbito [da] concepção ativa, que se empenha em abarcar a natureza dos atos humanos, merece destaque a ideia mestra de dialogismo, segundo a qual toda “voz” (todo ato) envolve a relação com várias vozes (atos), dado que nenhum sujeito falante é a fonte da linguagem/discurso, ainda que seja o centro de suas enunciações, do mesmo modo como nenhum agente humano é a fonte de seus atos ainda que seja o centro destes e por eles tenha de responsabilizar-se.

Em outros termos, o indivíduo é social. O conceito de dialogismo, vinculado indissoluvelmente ao de interação, é a base do processo de produção dos discursos. E, o que é mais importante para o Círculo, o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma “resposta”, uma réplica a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras e, ao mesmo tempo, uma interpelação a outras “enunciações”.

Nesse sentido, o sujeito não se expressa apenas, ele age com seu interlocutor, esperando uma resposta. Para Bakhtin (2011, p. 271), toda “[...] compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; [...] toda compreensão é prenhe de resposta [...] obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. Logo, o ouvinte, ao compreender o significado (linguístico) do enunciado, atrelado à situação extraverbal, ocupa, simultaneamente a ele, uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda, inter(age). Assim, em Bakhtin (2011), o discurso é essencialmente dialógico porque é construído e determinado em função do outro, sendo, desse outro, que se espera uma atitude responsiva, uma contra-palavra.

Pensemos, a partir do que foi dito acima, com relação ao que este trabalho se propõe, no que tange ao contexto do evento prova. Independentemente do tipo e extensão de um enunciado produzido, o aluno, ao não compreender a intenção discursiva do professor no enunciado da questão (EQ) ou do autor no enunciado texto (ET), seja por fatores de natureza linguística, seja por não estabelecer as relações de sentido com diálogos passados/futuros, ou ainda pelo fato de o aluno não (com)partilhar as ideias e saberes exigidos pelo professor, pelo movimento de leitura, terá a atitude de resposta estruturada de forma superficial e/ou equivocada.

Nesse contexto, uma concepção de interação dialógica compreende não apenas a interação presencial, mas tudo que está envolvido no processo de comunicação verbal. Inclusive os atos sociais de caráter não verbal, como os gestos e atos simbólicos que estabelecem relações e significações entre o verbal e os horizontes sociais de valor dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo.

Por essa razão, consideramos como *corpus* de análise, nesta pesquisa, não só as respostas dos alunos às questões discursivas da prova, como também a interação da professora com os alunos via texto e contexto extra verbal.

Para Sobral (2009), o conceito de dialogismo é amplo, de cunho filosófico, discursivo e textual. Nesse sentido, o sujeito só existe na relação com outros sujeitos, assim como só age em relação a atos de outros sujeitos – a criança vem ao mundo como um ser biológico que só se torna ser social na interação com outros seres que vieram antes dela.

Para o Bakhtin (2011) adquirimos a linguagem em contato com os usos da linguagem nas situações a que somos expostos, ou seja, o sentido nasce de “diálogos” (no sentido amplo) entre formas de enunciações/discursos produzidos. O diálogo, nessa medida, não se restringe às réplicas mostradas de uma interação na superfície textual, que é a função da forma diálogo. Quando marcado por aspas ou travessões, ou não marcado, há uma oposição de forma com respeito à forma de composição “monólogo”.

Enfim, para Bakhtin (2011), interagir, dialogar, não é nem a falsa harmonia que neutraliza, que apaga a diferença, nem uma luta sem quartel que cala a voz do outro por meio da força. Ao tratar de dialogismo e interação, fala-se de sujeitos (locutor e interlocutor), cujas relações são a base da instauração dos sentidos. Logo, todos os enunciados de que participamos vêm de outros enunciados e provocam respostas. Cada um de nós, ao fazermos uso da língua e ao nos instaurar como sujeitos do discurso, assumimos uma relação de concordância ou embate com esses discursos.

Feitas essas considerações sobre o enunciado e dialogismo, passemos à questão dos gêneros do discurso.

4.5 Do enunciado ao gênero do discurso

Abordar alguns dos conceitos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, com o objetivo de fundamentar nosso trabalho, só faz sentido se tivermos a compreensão clara de que o emprego da língua se efetua em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes dos multiformes campos de atividade humana. Segundo Bakhtin (2011), esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só pelo conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, que é a seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, pela sua construção composicional.

Estes três elementos, *o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional*, estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado. Mesmo que cada enunciado seja particular (individual), cada tipo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais são denominados gêneros do discurso. Conforme afirma Bakhtin (2011, p. 262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Agimos, melhor dizendo, (inter)agimos por meio da linguagem em diferentes contextos situacionais, socioculturais, (re)construindo, nossas relações entre a história da sociedade e a história da língua. Como explica Machado (2013, p. 155): “[...] os gêneros do discurso, incluem toda sorte de diálogos cotidianos, bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica.”

Bakhtin (2011) distingue os gêneros discursivos primários (simples – aqueles da comunicação cotidiana) dos gêneros discursivos secundários (complexos – da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita). Os primários aludem a situações comunicativas menos elaboradas, informais, que sugerem uma comunicação imediata, no âmbito da ideologia do cotidiano. Já os gêneros secundários, tais como pesquisas científicas de toda a espécie, palestras, ensaios filosóficos, romances, gêneros jornalísticos, etc., todos são formações complexas porque são elaborações da comunicação cultural organizada em sistemas específicos, como a ciência, a arte, a política. Convém ressaltar que, tanto os gêneros primários quanto os secundários, têm a mesma essência, ou seja, são compostos por fenômenos de mesma natureza: os enunciados verbais.

Para Machado (2013, p. 156), “As esferas de uso da linguagem não são uma noção abstrata, mas uma referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos.” Bakhtin (2011), ao considerar a função comunicativa, analisa a dialogia entre ouvinte e falante como um processo de interação “ativa”, ou seja, diferente do clássico diagrama espacial da comunicação fundado na noção de transporte da mensagem de um emissor para um receptor, a partir de um código comum.

Bakhtin (2011) destaca a importância do contexto comunicativo para a assimilação das formas estáveis dos enunciados de que se pode dispor para enunciar uma determinada mensagem, pois, segundo ele, os gêneros são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas nos processos interativos.

Sendo assim, a noção de gênero discursivo não é uma aplicação didática, classificatória, mas uma maneira de conceber os diversos campos da comunicação humana. Por isso, são mais que regras de bem escrever: é algo inerente à linguagem, à sociedade. O homem se comunica através de gêneros discursivos, pois:

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, pela composição pessoal dos seus participantes, [...]. Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). [...] Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações... [...] Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas). (BAKHTIN, 2003, p. 282-283.) (Grifos do autor)

As pessoas, na convivência social, quando produzem textos, mesmo que inconscientemente, levam em conta a situação de comunicação. E, de acordo com o contexto em que se dá o processo de interação verbal, o produtor escolhe o gênero mais adequado. A opção por um gênero não é aleatória nem subjetiva, que dependa apenas da inspiração do produtor num determinado momento, em outras palavras, nenhum gênero nasce “do nada”. Eles surgem de acordo com sua função na sociedade. Tomemos como exemplo um folheto com orações e cânticos por meio dos quais os fiéis participam da missa. Esse gênero é típico desse ritual católico, que não terá a mesma funcionalidade se usado para distrair as pessoas num consultório médico, num salão de beleza ou para incentivar a participação dos alunos nas aulas.

Sendo assim, o professor, ao propor uma atividade para trabalhar em aula, mesmo que seja de forma intuitiva, estará escolhendo um gênero do discurso, já que é por meio dele(s) que nos comunicamos e interagimos. E a escolha desse gênero e a maneira como se dará o trabalho com a linguagem têm por detrás uma concepção

de língua(gem) a qual estará ou não contribuindo com a aprendizagem do(s) sujeito(s) envolvido(s).

Nesse sentido, estando em consonância com as sugestões feitas pelos PCNS, no que se refere ao trabalho com os gêneros discursivos, pretendemos, a partir do gênero discursivo prova, observar o movimento de leitura dos enunciados respostas dos alunos (sujeitos da pesquisa). A partir da perspectiva teórica em que nos apoiamos, entendemos ser a prova um gênero do discurso e não simplesmente um instrumento de medida classificatório que se aplica com a finalidade de se atribuir uma nota.

No que tange à elaboração da prova e à escolha do(s) gênero(s) que a compõe(m) estará de acordo com o trabalho efetuado pela professora de português, responsável pela turma, não havendo interferência, em nenhum momento, da autora da pesquisa.

4.6 Gênero Prova

Falar em prova, no âmbito da escola, implica falar em avaliação – o que sugere nota, classificação, resultado, com base em um determinado padrão de excelência no que se refere ao domínio de conteúdo. Na perspectiva aqui defendida, o gênero prova não tem o intuito de avaliar ou classificar.

Nosso objetivo, ao escolher esse gênero, é, a partir das respostas dos alunos às questões da prova, propor reflexões no sentido de rever/averiguar como está sendo feita a leitura (dos enunciados) das questões sugeridas pela professora e, a partir dessas reflexões, verificar como acontece a produção de sentidos sob a ótica do aluno e do professor, possibilitando, dessa maneira, investigar se há ou não interação discursiva. Com base nesses dados, será possível discutir sobre o trabalho docente no que tange à leitura como ato de interação entre os sujeitos. O que estamos propondo possibilita, ainda, visto que fornecerá pistas valiosas sobre o trabalho com a linguagem, refletir sobre a prática leitora desenvolvida na escola, sobre a avaliação e a correção de questões discursivas e, ainda, sobre a concepção de língua que orienta o trabalho com as práticas de linguagem.

Acreditamos na viabilidade dessa proposta, pois, à medida que além da posição de professor, nos colocamos também como pesquisador, observando o ambiente, o cenário, nosso olhar, em direção ao objeto pesquisado, muda. Observa-se a construção dos sentidos sob a ótica da subjetividade do aluno e do professor,

ambos inseridos, provavelmente, em contextos diferentes, com ideologias e historicidades também diferentes. Será que a leitura do professor, da escola ou do livro didático se sobrepõe à leitura do aluno? Muitas vezes, a subjetividade, a marca do sujeito, não costuma ser aceita na escola, lugar do exato, do sentido legitimado dos textos. Considerar o lugar a partir de onde o aluno escreve, interpretar o dito, e também o que não está aparente, considerando que os sentidos não estão colados nas palavras, não é tarefa fácil. Para Geraldí (2002, p. 4 - 5) “Falar ou escrever é uma “luta” com os recursos linguísticos porque, vindos carregados de suas memórias, ainda assim se tornam maleáveis na singularidade do evento discursivo. ”

Diante do exposto, questionamos:

- Como se dá o processo de interação (diálogo) entre a professora e os alunos na ocorrência do evento?
- Como se dá o diálogo entre os discursos (as outras vozes), ou seja, a relação intersubjetiva estabelecida pela enunciação?
- O aluno, ao ler o enunciado da questão (EQ), consegue avançar na leitura e articulá-lo ao enunciado texto (ET), percebendo os significados linguísticos, produzindo sentidos e assumindo, assim, uma atitude responsiva através de uma contra-palavra?
- O leitor manifesta uma relação de concordância ou discordância, a partir do gênero discursivo proposto, em uma dada situação de comunicação?
- Qual o vínculo que o leitor consegue estabelecer com a situação de enunciação através de uma atividade de leitura?

Nesse contexto, avaliar a leitura/produção dos alunos talvez seja a tarefa mais complexa do professor, principalmente do professor de português, tendo em vista a multiplicidade de respostas que uma questão pode suscitar, considerando as particularidades, as vivências e os conhecimentos diferenciados de cada sujeito-aluno envolvido no processo de relações dialógicas e intersubjetivas com o enunciado. Retomaremos esses questionamentos no decorrer do processo de análise dos enunciados respostas dos alunos às questões discursivas da prova.

Conforme vimos em Bakhtin (2011, p. 271):

[...] 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 processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Em um contexto de prova, as relações intersubjetivas entre professor/aluno muitas vezes acontecem de forma marcada por atitudes de resistência e conflito. À medida que o aluno não (cor)responde àquilo que era esperado pelo professor, o discente sofre enquanto sujeito, “ uma vez que seus saberes não encontram espaço na escola , que privilegia o saber livresco” (KLEIMAN, 1998, p. 177).

Grillo (2014) enfatiza que, 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 conceito vivencial. Em contrapartida, Soares (1989, p. 63) destaca que “[...] a escola, leva os alunos, principalmente aqueles pertencentes às camadas populares, a reconhecer que existe uma maneira de falar e escrever considerada “legítima”, diferente daquela que dominam.” Mas, por outro lado, não os leva a conhecer essa maneira de falar e escrever. O aluno não aprende a usá-la, a consumi-la, nem a produzi-la nos diferentes contextos de interação.

Nessa perspectiva, as palavras ditas, as leituras feitas por esses alunos nem sempre correspondem ao discurso dominante que circula na escola. Dessa forma, a negação a esses alunos do direito de expressar-se colabora com a perpetuação das relações assimétricas entre as classes, garantindo a opressão das classes dominantes sobre as classes dominadas.

Convém destacar que estamos defendendo, neste trabalho, uma avaliação como forma de verificar em que medida os alunos de uma escola de periferia leem a enunciação a partir do gênero prova, considerando, de antemão, que a prova foi composta por um único gênero do discurso (uma crônica).

Para Melonio (2012), cabe à escola e ao professor questionar qual a função da avaliação. A que interesses serve a avaliação? Existe relação entre avaliação e capitalismo? São reflexões pertinentes de se fazer ao passo que, ao elaborarmos uma prova, um trabalho ou uma simples tarefa, temos em mãos a possibilidade de moldar o pensamento de nossos alunos dentro daquilo que o próprio sistema capitalista prega, ou seja, restringir seu pensamento crítico, para que melhor possa ser manipulado. Ou, de outra forma, baseado no pensamento bakhtiniano, partir do

princípio de que a linguagem é produto social e que, através dela, os alunos são capazes de refletir acerca do mundo, das questões sociais, políticas e ambientais, que se encontram em seu entorno. Nesta outra forma, será preciso dar voz, deixar o sujeito atuar sobre o enunciado, permitindo que produza sentidos dentro de suas vivências e experiências de leituras, pois o sujeito é sempre interpelado sócio-historicamente. Porém, vale dizer, não considerando a leitura apenas como verdade única, como ato mecânico de apreensão de significados, pois, dessa forma, a natureza interativa do processo comunicativo estaria excluída.

Poderíamos fazer uma longa enumeração de sentidos que se podem atribuir à noção de leitura, visto a polissemia que o termo oferece. Evidentemente não daríamos conta de nos ocuparmos com tantos sentidos, por isso, a seguir, traremos algumas considerações que esse termo pode apresentar.

4.7 Falando em Leitura – Dando início à reflexão – Ler... pra quê?

Ao darmos início à discussão sobre leitura, várias questões sobre esse tema tornam-se pertinentes. A partir de que momento começamos a ler? Sem dúvida, o ato de ler, usualmente, está relacionado ao ato da escrita, e o leitor, em algumas concepções concernentes à temática da leitura, é aquele que decodifica palavras. Mas, como explicar a leitura de um gesto, de um olhar ou de uma situação do cotidiano? Lemos o tempo todo. Às vezes, só passamos os olhos em um jornal, em um texto ou em um livro sem que nos acrescentem nenhuma informação. Ao passo que, se pegarmos esse mesmo texto, ou livro, em um outro momento de nossas vidas, estabeleceremos uma outra relação com esse objeto. Veremos, enxergaremos coisas que até então não tínhamos percebido. Mas, o que aconteceu se interagimos com o mesmo texto? Por que só agora se estabeleceu um sentido?

Daremos continuidade a essas reflexões trazendo algumas concepções de leitura que se firmaram ao longo do tempo. Para iniciar o percurso reflexivo, lançamos mão do conceito de leitura apresentado através dos versos de Ricardo Azevedo no poema intitulado “Aula de leitura”:

A leitura é muito mais/ do que decifrar palavras./ Quem quiser parar pra ver/
pode até se surpreender: vai ler nas folhas do chão,/ se é outono ou se é
verão;/ nas ondas soltas do mar,/ se é hora de navegar;/ e no jeito da pessoa,
/ se trabalha ou se é à-toa;/ na cara do lutador,/ quando está sentindo dor;/
vai ler na casa de alguém o gosto que o dono tem;/ e no pelo do cachorro,/ se
é melhor gritar socorro;/ e na cinza da fumaça,/ o tamanho da desgraça;/ e
no tom que sopra o vento,/ se corre o barco ou vai lento; /também na cor da
fruta,/ e no cheiro da comida,/ e no ronco do motor,/ e nos dentes do cavalo/

e na pele da pessoa,/ e no brilho do sorriso,/ vai ler nas nuvens do céu,/ vai ler na palma da mão,/ vai ler até nas estrelas /e no som do coração. / Uma arte que dá medo /é a de ler um olhar, / pois os olhos têm segredos/ difíceis de decifrar. (AZEVEDO, 1998, p. 41-42)

A partir da leitura do poema, percebemos o quanto o gesto¹⁶ de ler contraria o senso comum, ou seja, a ideia de que a leitura está restrita somente às palavras. A cada verso do poema, verificamos que o ato de ler está atrelado aos sentidos, às emoções e à razão que correspondem aos níveis sensorial, emocional e racional. Esses três níveis, conforme Martins (2003), quando aproximados do objeto lido produzem sentido. E os sentidos produzidos dependerão da relação que cada indivíduo estabelece com o objeto conforme a vivência, o conhecimento ao qual teve acesso ao longo da vida e como o sujeito é interpelado pela ideologia, rompendo ou não com alguns sentidos estabilizados.

Importa frisar, diante do exposto, que nosso propósito não é fazer uma leitura mais aprofundada do poema, mas refletir sobre o quanto, em geral, reprimimos e desconsideramos certas leituras feitas pelos alunos, muitas vezes em função de uma pretensa atitude intelectual e, por que não dizer, de relação de poder.

Em suma, segundo Martins (2003), assim como há tantas leituras quanto são os leitores, há também uma nova leitura a cada aproximação do leitor com um mesmo texto, mesmo que sejam mínimas as variações.

Desse modo, pensar a leitura a partir da perspectiva dialógica (a qual defendemos neste trabalho), implica, primeiramente, compreender que não se tem acesso direto à realidade, uma vez que o leitor é sempre mediado pela linguagem. Segundo Fiorin (2008, p. 19):

Um objeto qualquer do mundo interior ou exterior mostra-se sempre perpassado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; dá-se a conhecer para nós desacreditado, contestado, avaliado, exaltado, categorizado, iluminado pelo discurso alheio.

Em outras palavras, não há nenhum discurso que não esteja cercado, envolto, embebido em discursos. Voltando ao poema, quando se diz que a “leitura é muito mais do que decifrar palavras” implica dizer que as práticas de linguagem e produção de sentidos são sócio historicamente situadas, pois não é possível

¹⁶ Vale dizer que o emprego da palavra *gesto* está em consonância com as possibilidades de sentido que o sujeito instaura no processo de leitura, com base em Orlandi (1996).

compreender um texto/enunciado isoladamente, separado de um contexto social e histórico.

Sendo assim, todo discurso que fale de qualquer objeto, não está voltado à realidade em si, mas aos discursos a circundam. Quando se lê/diz, no poema de Azevedo (1989): “[...] uma arte que dá medo /é a de ler um olhar,/pois os olhos têm segredos/difíceis de decifrar”, percebemos a profundidade e complexidade desses versos. Sabemos que através de um olhar, é possível perceber, mesmo sem nenhuma palavra expressa, o medo, o respeito, o poder, enfim. Ou ainda, podemos associar a ideia a alguns ditados populares já pronunciados no discurso cotidiano: “Um olhar vale mais que mil palavras”¹⁷ ou “Me fuzilou com os olhos”. Dependendo do contexto, “esse olhar” pode evocar: amor, medo, silêncio, submissão, etc.

Além do mais, “[...] cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 297). Sendo assim, o discurso com apreciação valorativa ou admirativa dialoga, constitui-se com o discurso do outro.

Portanto, não são as palavras em si, ou seja, as unidades da língua que são dialógicas, mas os enunciados. No momento em que alguém emite um olhar, seja apaixonado ou de desdém, em uma determinada situação, estamos diante de um enunciado. Este é irrepetível, é único, ao contrário das unidades da língua (um som, uma palavra sem acento valorativo) que se repetem milhares de vezes.

Conforme Fiorin (2008), o que Bakhtin tinha em mente era constituir uma ciência que fosse além da linguística, examinando o funcionamento real da linguagem em sua unicidade. Por isso propõe a criação da translinguística, que teria como objeto de estudo os enunciados. Em algumas traduções das obras de Bakhtin, o termo “translinguística” aparece como “metalinguística”. Do ponto de vista do sistema da língua, esses termos (prefixos) são equivalentes, pois ambos significam “além de”. No entanto, são distintos da perspectiva do funcionamento discursivo, pois metalinguística é relacionada aos discursos que falam sobre a língua, que a descrevem, que a analisam.

No entanto, mesmo que não se possa exprimir um gesto ou um olhar em palavras, por não existir substituto verbal adequado, esses signos ideológicos apoiam-

¹⁷ Ditos populares, que se encontram na memória coletiva e são, muitas vezes, retomados no discurso cotidiano como forma de evocar determinadas atitudes: certas ou erradas, boas ou más, valorativas ou admirativas, etc.

se nas palavras, pois, quando um signo cultural é compreendido e dotado de sentido, torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída.

Diante destas questões, referentes à leitura, independentemente de ser leitura de uma palavra, de um olhar, ou de um livro, sempre é necessário que se considere o interlocutor, pois o enunciado sempre se dirige a alguém. O que não é endereçado a ninguém são as unidades da língua que estão disponíveis para qualquer usuário.

Questionamos, então: como a escola, instituição que privilegia a metalinguagem, e em se tratando de leitura (se preocupa com a leitura do sentido único), poderia, através de uma concepção dialógica de linguagem, pensar no fato de que há múltiplos e variados modos de leitura?

4.7.1 Perspectivas de leitura – Aprofundando o conceito

Ouvimos e também falamos sobre a importância da leitura na nossa vida, sobre a necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre as crianças e os jovens e sobre o papel da escola na formação de leitores competentes. Mas, o que é ler? Será a leitura um ato solitário? Existe a leitura certa/errada? Poderíamos elencar vários questionamentos sobre o tema, que, evidentemente, teriam diferentes formas de respostas que revelariam diferentes concepções de língua, de sujeito, de texto e de sentido.

Silva (1999, p. 16) considera que “Ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão- interpretação desses signos”. Para esse autor, “A linguagem verbal aprisiona as palavras, enjaula os pensamentos e cabe à leitura soltá-los da armadilha [...]”. De forma metafórica, o autor manifesta a sua visão do processo de comunicação escrita. A palavra em si, é um signo neutro. A expressão da palavra, conforme Bakhtin (2011), nasce no ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real.

Dentro desse contexto, discorreremos, na sequência deste trabalho, sobre algumas concepções teóricas que norteiam os diversos modelos de leitura propostos por estudiosos e pesquisadores que se interessam pelo tema. Inicialmente, focalizaremos a visão de leitura na perspectiva dos estudos teóricos do texto e do discurso e, posteriormente, articularemos com as formulações sobre enunciado/gênero do discurso na perspectiva bakhtiniana.

4.7.2 A leitura em três abordagens

Leffa e Pereira (1999) apresentam uma visão panorâmica do fenômeno cognitivo/social da leitura, com ênfase no processo de construção do sentido. Para fins de organização do texto, os autores classificam as linhas teóricas em três grandes abordagens: *as abordagens ascendentes, descendentes e de perspectiva interacional*, sobre as quais discorreremos a seguir.

As abordagens ascendentes estudam a leitura a partir da perspectiva do texto, em que a construção do sentido é vista como um processo de extração. Os autores destacam que foi no passado, décadas de 50 e 60, nos Estados Unidos, que essa perspectiva predominou nos estudos de leitura. As teorias que se desenvolveram a partir dessas abordagens buscavam a invisibilidade e a clareza do texto. Cada frase e cada palavra tinham importância significativa. Ler, nessas abordagens, era extrair o conteúdo do texto, por isso, leitura ascendente (fluindo do texto para o leitor). O que caracteriza a leitura nessa perspectiva é a linearidade dos olhos, representada por um movimento uniforme, consumindo o texto da esquerda para a direita, e de cima para baixo.

Ler é basicamente decodificar, ou seja, passar do código escrito para o código oral. A habilidade de reconhecimento das palavras é outro aspecto da perspectiva ascendente do texto que tem permanecido, de forma positiva, nos debates sobre a importância do vocabulário na compreensão do texto. O ato de leitura, nessa visão, valoriza as informações explícitas no texto. Para haver construção do significado não é necessário haver negociações entre texto e leitor, pois o significado é construído num processo de extração.

As abordagens descendentes defendem que o sentido é construído de modo descendente, ou seja, baseado na experiência de vida do leitor, anterior ao seu encontro com o texto.

Nessa concepção de leitura, os conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, além de fatores afetivos, são levados em conta na construção de sentido. Leffa e Pereira (1999) destacam, nessa concepção, alguns pressupostos básicos, como:

- o uso de estratégias na leitura: dependendo do tipo de texto, se usará a estratégia adequada (ler um jornal é diferente de ler um artigo científico);

- a leitura depende mais de informações não-visuais do que visuais: a informação não-visual está na mente do leitor;
- o conhecimento prévio está organizado em forma de esquemas (estruturas cognitivas), em que a memória arquiva os acontecimentos de forma extremamente organizada;
- ler é prever: quanto mais o leitor avança no texto, mais ele prevê o que vem a seguir, usando seu conhecimento prévio;
- ler é conhecer as convenções da escrita: existem muitas convenções na escrita que foram criadas para a própria escrita e que, portanto, não existem na linguagem oral (incluindo citações, abreviaturas, notas de rodapé), que o leitor precisa conhecer para compreender um texto.

Sobre essa concepção de leitura, Coracini (1995, p. 14) ressalta que “O bom leitor seria aquele que, diante dos dados do texto, fosse capaz de acionar o que Rumelhart chama de esquemas, verdadeiros ‘pacotes de conhecimentos’ estruturados, acompanhados de instruções para seu uso”.

Em resumo, a perspectiva da leitura com *foco no leitor* procura descrever o que acontece em sua mente quando lê um texto. O leitor passa a ser o soberano na construção do significado, ele não é um elemento passivo já que faz previsões, atribui significado, confirma e corrige hipóteses sobre o texto.

Ainda de acordo com os autores Leffa e Pereira (1999), a *perspectiva interacional* perpassa todas as linhas teóricas da leitura, mas, com maior ênfase as abordagens psicolinguística e social.

O *paradigma psicolinguístico*, segundo os autores, apresenta pelo menos duas propostas:

- 1ª) a abordagem transacional pode ser descrita como revisão das teorias que focalizam a perspectiva do leitor, considerando o contexto em que ele atua e as mudanças que sua atuação produz. O texto é construído não só pelo autor ao produzi-lo, mas também pelo leitor ao lê-lo;
- 2ª) a teoria da compensação parte do princípio de que a leitura envolve várias fontes do conhecimento (lexical, sintático, semântico, textual, enciclopédico, etc.) e que essas fontes interagem entre si na construção do sentido.

Já no *paradigma social*, a leitura pode ser vista não apenas como uma atividade mental, usando a interação das fontes, que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro.

Na perspectiva de interação social, as relações estudadas não estão nas fontes de conhecimento do indivíduo, mas nas convenções que regem as relações entre os membros de determinado grupo. Ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, em que o significado não está no texto nem no leitor, mas nas convenções sociais nas quais ocorre o ato da leitura.

A leitura como comportamento social coloca em questão o problema da exclusão do leitor, dentro e fora da sala de aula. Na sala de aula, às vezes, o aluno é solicitado a ler um texto que exige pré-requisito que a própria instituição escolar e a sociedade sonegam a determinados alunos. Não tendo o domínio das práticas sociais, previstas pelo discurso homogêneo, o aluno não tem como se inserir na comunidade dos consumidores de texto, permanecendo excluído e condenado ao fracasso escolar.

Na visão de Koch e Elias (2007), a leitura de um texto exige muito mais que o simples reconhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores. Em decorrência dessa afirmação, postula-se que o leitor é levado a mobilizar uma série de estratégias, tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar proposições, validando ou não as hipóteses formuladas, e também a preencher as lacunas que o texto apresenta no sentido de participar de forma ativa na construção do sentido. Dessa forma, autor e leitor devem ser vistos como *estrategistas* na interação pela linguagem.

Conforme as autoras, na *concepção interacional (dialógica) da língua*, - foco na interação autor-texto-leitor – diferentemente das concepções anteriores, citadas por Leffa e Pereira (1999), os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto. O texto é, nessa medida, o lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Há lugar no texto para uma gama de implícitos, os quais serão detectáveis a partir do contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Dessa forma, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não em algo que preexista a essa interação, sendo a leitura para, Koch e Elias (2007, p.11):

(...) uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes

na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

As autoras fundamentam-se, pois, em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua, que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O sentido não está no texto, mas é construído a partir das sinalizações textuais dadas pelo autor, além dos conhecimentos do leitor que, durante o processo de leitura, deve assumir uma “atitude responsiva”. O leitor, nessa concepção, deixa de ser passivo, pode concordar ou discordar das ideias do autor, pode completá-las, adaptá-las, etc., uma vez que “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda a compreensão é prenhe de resposta [...]” (BAKHTIN, 2011 p. 271).

Na mesma linha, Kleiman (2013) defende que a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Nas palavras da autora, “[...] ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados”. (KLEIMAN 2013, p. 13)

4.7.3 Leitura na visão enunciativa/discursiva

Segundo Orlandi (2001), a leitura, em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como “atribuição de sentidos”, podendo fazer referência tanto à oralidade quanto à escrita. A título de exemplo, a autora reforça a ideia destacando que a leitura ocorre tanto no texto de Aristóteles como na fala de uma balconista. Por outro lado, pode, também, significar “concepção”. É usada com esse sentido quando se faz inferência à *leitura de mundo*, uma vez que, nessa concepção, tem relação com pressupostos ideológicos.

Em um sentido mais restrito, leitura, com referência ao ambiente escolar, pode estar associada à alfabetização (aprender a ler e a escrever) e, dessa forma, pode, então, adquirir o caráter de estrita aprendizagem formal.

Como se pode observar, são vários os sentidos atribuídos à noção de leitura. Teorizando sobre esse tema, Orlandi (2001, p. 09) infere que “A leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”.

Para a autora há um leitor virtual inscrito no texto, constituído no próprio ato da escrita. Em análise do discurso, denomina-se “leitor imaginário” aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige, podendo tanto ser seu *cúmplice* quanto seu *adversário*.

Assim, quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do texto, já encontra um leitor aí constituído, com o qual ele tem de se relacionar necessariamente.

Eis aí um primeiro fundamento para o jogo interacional: a relação básica que instaura o processo de leitura é a do jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto. Observa-se, assim, uma crítica às abordagens que consideram a interação do leitor com o texto. Para Orlandi (2001), o leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc.).

Diferentemente das abordagens com ênfase no leitor, no texto ou na concepção sociointeracionista está a perspectiva discursiva. Essa perspectiva empreende, além da relação entre sujeitos (autor/leitor), a relação do inconsciente com a ideologia.

Bakhtin (2011) ao pôr em evidência o signo, não como sinal, mas como signo ideológico, prioriza a palavra como representante de todo o acontecimento social. Dessa forma, nos possibilita pensar a leitura como um processo de diálogo. Esse processo além de um ato discursivo é uma situação de interação verbal, em que o leitor é um sujeito ativo, que estabelece relações dialógicas com o texto, que concorda ou discorda com o que lê.

É no interior desse processo dialógico que se dá a compreensão da palavra. Ela é réplica, é sempre ativa e responsiva, exige a oposição à palavra do outro. É assim que o sentido se produz. Compreender não é entender exatamente o que o outro disse, mas é a elaboração que cada um faz do que foi dito – que pode estar mais ou menos adequada ao entendimento que o locutor propôs.

Outro fator pouco considerado em outras abordagens (principalmente na abordagem com foco no texto) é a não transparência da linguagem. A leitura, na perspectiva dialógica, desconstrói a ideia de que, ao enunciar, conseguimos expressar exatamente o que queremos, e que qualquer texto pode ser lido do mesmo jeito por alguém que domine o código.

Sendo assim, os sentidos, a partir da abordagem dialógica, projetam-se como efeitos, ou seja, irredutíveis a uma só possibilidade, apesar de, em determinados contextos enunciativos, haver sentidos predominantes. Os efeitos de sentido existem a partir de construções discursivas. Em Bakhtin (2011, p. 300), “O falante não é um Adão bíblico só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez.” Para ele, o sujeito não é a fonte de seu dizer. Dito isso, compreendemos que os sujeitos e os sentidos constroem-se, discursivamente, nas relações com o outro, nas interações verbais.

Sob essa perspectiva, o aluno, ao ler um enunciado de prova, seja ele qual for, retoma enunciado(s)/discurso(s) já ditos. Nesses enunciados/discursos se encontram diferentes pontos de vista, visões de mundo, estilos. A reação – resposta dada – se manifestará conforme a interação do leitor com os enunciados do outro.

Orlandi (2001) ressalta que são as condições de produção do texto e da leitura – relações do autor com o texto, do leitor com o texto, do leitor com o autor – que atuam no processo discursivo, relacionando o “dizer” com sua exterioridade.

Como vimos no decorrer desta seção, que teve por finalidade instruir o leitor, todo enunciado é dialógico. Logo, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, ou seja, todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, em que sempre se ouve pelo menos duas vozes. Logo, ao ler um enunciado, leva-se em conta outras vozes, muitas vezes com interesses divergentes numa dada formação social.

Porém, na escola, ainda prevalece a leitura única (aquela que expressa a voz da autoridade representada pelo professor ou pelo autor do livro didático). Assim, no que tange à língua, a concepção que prevalece, a que vale na escola é a chamada norma padrão. Nas palavras de Faraco (2009, p. 73):

Enquanto a norma culta/comum/standart é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção a projetos políticos de uniformização linguística.

Neste sentido, Alessi (2014) reforça que, mesmo havendo uma tentativa de unificação e centralização da língua¹⁸, a linguagem atua no meio do plurilinguismo, na

¹⁸ O que Bakhtin (1998) chama de “forças centripetas” - que buscam assegurar um sistema comum através da norma linguística possibilitando o mínimo de compreensão real.

medida em que é viva, é dinâmica e carrega uma multiplicidade de concepções de mundo.

Paralelamente às forças centrípetas, atuam as “forças centrífugas”, que descentralizam e desunificam a língua possibilitando que a linguagem se diferencie em dialetos linguísticos e em línguas socioideológicas de grupos sociais, de gerações de gêneros, entre outras.

Trazer essas reflexões à tona ajudam-nos a ter um olhar diferenciado sobre as múltiplas vozes e sobre as múltiplas leituras que permeiam um enunciado, especialmente no gênero prova, que faz parte do *corpus* da pesquisa em evidência.

Considerações finais da seção

Nesta seção, apresentamos a fundamentação teórica que deu subsídio a todas as discussões e análises apresentadas nesta pesquisa. Neste percurso visitamos algumas das categorias que fazem parte da teoria bakhtiniana, além de evidenciar contribuições acerca das concepções teóricas sobre a leitura. No universo da leitura, iniciamos com as abordagens com foco no texto, nas capacidades do leitor, na perspectiva de interação social (ou interacionista), passando à visão discursiva e dialógica de leitura, com foco no outro. Cada uma dessas concepções, considerando a época e o contexto em que se firmaram, teve e tem a sua devida importância. Uma não se sobrepõe à outra, nem tampouco invalida a que antecede. Porém, pela compreensão que temos de língua e de linguagem, a visão que norteia este trabalho é a concepção de leitura com foco na interação verbal. Dando prosseguimento, na próxima seção, discutiremos o objeto e a metodologia adotada, propiciando ao leitor vivenciar todas as etapas que constituem esta investigação científica.

5. TECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: DA METODOLOGIA E DO OBJETO

Levando em conta o contexto de nossa pesquisa, o problema investigado, e os sujeitos nela envolvidos, optamos pelo estudo de caso, por considerar essa abordagem uma estratégia relevante no que se refere à apuração dos dados da pesquisa e aos elementos que surgiram em relação à problemática pesquisada.

Conforme André (2000), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas, porque é mais concreto, mais contextualizado, além de ser mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas também pelo leitor.

Nas palavras de Yin (2015, p. 17):

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga o fenômeno (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.

Avaliar a complexa realidade de um estudo de caso que envolve um fenômeno educacional implica levar em consideração uma série de elementos que constituem o ambiente escolar, como: o contexto no qual a escola está inserida (zona central, rural ou urbana), se a instituição é pública ou privada, se os professores são concursados ou possuem contrato temporário, dentre outros. Porém, destacando os dois agentes principais – o professor e o aluno –, os quais são interpelados pela linguagem e situados historicamente.

Uma investigação, nessa perspectiva, requer, além do rigor do método, uma minuciosa análise dos agentes que compõem este universo, o da abordagem qualitativa. A orientação metodológica adotada teve como métodos: o estudo de caso, conforme André (2000) e Yin (2015), o sociológico e/ou discursivo, de Bakhtin(2009) e o indiciário (qualitativo), de Ginzburg(1989).

O primeiro, o **estudo de caso**, se justifica pela pesquisa ter sido realizada com duas turmas e com uma professora de uma dada escola. Essas turmas, a professora e a escola possuem especificidades, características sociais, culturais e de localização que as diferem de outros indivíduos e/ou grupos e/ou espaços.

O segundo, o **sociológico e/ou discursivo**, pelo tratamento dialógico dado à linguagem. Não nos restringimos somente às formas da língua, mas consideramos a abordagem com o discurso, com o extra verbal, permitindo envolver os sujeitos e a

situação em que enunciam, considerando a perspectiva sócio-histórica dos participantes.

O terceiro, o **indiciário**, pela maneira como mapeamos os dados, as pistas, os sinais do objeto a ser pesquisado. Um exemplo do método indiciário, defendido por Ginzburg, é a escrita do texto *O queijo e os vermes* (2006), no qual o autor narra a história de Menocchio¹⁹. Nessa obra, Ginzburg se envolveu em um longo trabalho sobre a composição da história de vida de um camponês da Idade Média. Para a época, uma biografia pouco importante na história oficial, por se tratar de um moleiro, uma pessoa pertencente a uma classe social economicamente desfavorecida.

O mérito do pesquisador consiste em tornar possível conhecer não somente as leituras que alimentavam as ideias de Menocchio, consideradas heréticas, mas, especialmente, a maneira como as interpretava. Por sua vez, Ginzburg rejeita os modos de leitura cristalizada da época. Atento aos detalhes e aos indícios nos documentos que pesquisou, buscou as relações possíveis entre o singular e o coletivo. Para Ginzburg, os sinais são signos e possuem significados dentro da categoria em que ele está trabalhando, quer seja a classe, quer seja a cultura.

Nas palavras de Ginzburg (1989, p. 152) “O caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos”. Assim, falando sobre como tudo começou, desde os primórdios da humanidade, o autor descreve um tipo de conhecimento descartado, mais tarde, pelo poder dominante. Conforme Ginzburg (1989), foi somente no final do século XIX que emergiu, no âmbito das ciências humanas, um modelo ou um paradigma ao qual ainda não se prestou muita atenção. Embora não tenha sido teorizado explicitamente, consiste na proposta de um método interpretativo que vai além do que está aparente. Centra-se, também, nos resíduos, nos dados marginais considerados reveladores, pormenores sem importância ou até triviais.

Ginzburg (1989), na constituição do método ou paradigma indiciário, parte de três personagens centrais, ou seja, de uma tripla analogia. São eles: o crítico de arte italiano, Morelli, formado em medicina; Sherlock Holmes, um detetive ficcional

¹⁹ Domenico Scandella, também conhecido como Menocchio, era um moleiro que se diferenciava do grupo da época por saber ler e escrever. Nascido em 1532, no norte da Itália, desafiou os poderes da Igreja, dizendo que a origem do mundo nascia da putrefação.

criado pelo médico Sir Arthur Conan Doyle; e Freud, médico neurologista, criador da Psicanálise.

Conforme Ginzburg, (1989, p. 150):

Nos três casos, pistas permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli). Nos três casos, entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo [...]

Assim, a partir do exposto, o paradigma indiciário traz uma importante contribuição para a área da educação e da linguagem pelo fato de possibilitar um olhar para o objeto, para além dos aspectos quantificáveis, permitindo, dessa maneira, olhar os indícios, as pistas e as particularidades.

Desta forma, acreditamos que Bakhtin, com sua ampla visão dialógica da linguagem, e Ginzburg, com o paradigma indiciário, se aproximam, nesta análise, constituindo um suporte necessário para a compreensão do objeto de pesquisa ao qual nos propusemos estudar neste trabalho.

5.1 Os sujeitos envolvidos e o local da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são alunos de duas turmas de 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal localizada na cidade de Pelotas, no sul do estado do Rio Grande do Sul.

A escolha pelo nono ano, na seleção dos sujeitos, se justifica pelo fato de que esses alunos, supostamente, já possuem algumas competências e habilidades construídas ao longo de todo o percurso do ensino fundamental²⁰, ou seja, pressupõe-se que já tenham desenvolvido as competências e as habilidades de leitores mais proficientes do que os das séries iniciais dos anos finais dessa etapa.

A escola escolhida para a pesquisa funciona em dois turnos: o turno da manhã atende a alunos do 7º ao 9º ano e a alunos das séries iniciais, do 2º, 4º e 5º ano. O turno da tarde comporta três turmas de 6º(s) anos, uma turma de 7º, além de

²⁰ O art. 23 da LDB nº 9.394/96 sugere que o Ensino Fundamental seja assim mencionado: Ensino Fundamental - **Anos Iniciais**: 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano; **Anos Finais**: 6º ano 7º ano 8º ano 9º ano. (BRASIL, 2006, p.18)

sete turmas de séries iniciais, totalizando 440 alunos entre os dois turnos (manhã e tarde).

A escola está situada no Bairro Pestano, na região das Três Vendas – zona norte –, na periferia da cidade de Pelotas - RS. Nos arredores do prédio da escola podemos contar com uma farmácia, uma padaria e um minimercado. Próximo à escola, existe um ginásio municipal de esportes que pertence à comunidade, porém sempre que os professores organizam jogos ou campeonatos interséries, ocupam esse espaço, tendo em vista que a escola tem apenas um pátio sem cobertura.

A equipe diretiva é eleita pela comunidade escolar (professores, funcionários, pais e alunos) a cada três anos, podendo ser reeleita, desde que se candidate à reeleição e desde que a comunidade vote a favor. Essa equipe é composta pela diretora, vice-diretora, três coordenadoras pedagógicas, além da orientadora educacional.

O quadro de docentes é composto por cinquenta e cinco professores, sendo que alguns também exercem outras atividades na escola, em turno inverso, como: aulas de apoio, atendimento na biblioteca, progressão, projetos pedagógicos em turno inverso (brinquedoteca, esporte, informática). Esses professores atuam nas disciplinas de português, matemática, história, geografia, ciências, filosofia, educação física, relações humanas, ensino religioso, ensino da arte, espanhol, além dos professores das séries iniciais (do 1º ao 5º ano).

Quanto aos funcionários, o quadro é composto por uma secretária, uma merendeira e cinco monitores (intercalados nos turnos da manhã e da tarde). Fazem parte desse quadro, quatro serventes, responsáveis pela limpeza e conservação da escola. O trabalho dessas últimas funcionárias é terceirizado por uma firma particular, contratada pela prefeitura.

Desde o ano de 2012, a equipe diretiva, juntamente com os professores, deu início a um projeto de leitura que teve como objetivo promover o hábito e o gosto pelos diversos gêneros literários. O projeto contemplava todas as turmas da escola. Em um horário estabelecido previamente, a cada semana, alunos e professores paravam suas atividades durante 30 minutos para se dedicarem, exclusivamente, à leitura. Cada turma recebia uma caixa contendo uma quantidade de livros, de acordo com o número de alunos. Inicialmente, cada aluno escolhia seu livro e em uma ficha de leitura anotava dados da obra, número da página que finalizou a leitura, a fim de dar prosseguimento na semana seguinte. Conforme as avaliações feitas pelos alunos

e professores, com o passar do tempo, o projeto foi sofrendo alterações e se adequando às necessidades do grupo.

Dentre outros projetos desenvolvidos pela escola, citamos esse em especial, pelo fato de abarcar o grande grupo, ou seja, todos os alunos – independentemente do ano – e professores de todas as disciplinas. Além disso, a leitura, sendo um tema que permite a discussão em torno da significação/produção de sentidos, está relacionada à temática pesquisada deste trabalho sobre a leitura de enunciados.

5.2 O cenário do evento

Identificamos, no exercício da docência, que os alunos demonstram um baixo rendimento na leitura e na compreensão dos enunciados que são trabalhados no cotidiano da sala de aula. Diante desse fato, nos motivamos a investigar esse problema, por meio do gênero prova.

Dessa forma, optamos pelo trabalho com enunciados, levando em consideração que, na perspectiva bakhtiniana, a concepção de enunciado distancia-se de uma simples abordagem sintática. Nessa visão, o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem, mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação. Sendo assim, o que nos interessa, realmente, são as relações dialógicas que se estabelecem entre o (EQ), o (ET) e os sujeitos envolvidos no processo de leitura.

Os questionamentos, motivadores do estudo, são: Como se dá a situação de interlocução entre professor ↔ aluno no momento da prova? Como o aluno revela a interpretação de um dado enunciado ao respondê-lo na prova? Que sentidos são produzidos pela leitura do aluno e considerada “correta”, “errada” e/ou “incompleta”, na ótica da professora?

O percurso investigativo foi orientado na seguinte sequência:

- análise dos enunciados orais produzidos no ato da prova;
- análise dos enunciados das questões discursivas, de acordo com Marcuschi (2008);
- análise dos enunciados respostas (ER) produzidos pelos sujeitos-leitores-alunos e
- análise comparativa entre a resposta do aluno e a expectativa de resposta da professora.

O ponto de partida da pesquisa em evidência são os “comandos” das questões, os quais resolvemos chamar, neste estudo, de (EQ), articulados com o texto, gênero crônica, que neste trabalho, designamos (ET). Nosso objetivo é investigar em que medida os sujeitos leitores compreendem os (EQ ↔ ET), considerando os diálogos passados, a palavra (mesma) em outro contexto histórico, carregada de sentidos e atualizada conforme o momento da enunciação.

Optamos por investigar, também, pelo fato de considerarmos um elemento importante, o evento em si, ou seja, a situação de interação da professora com os alunos no momento em que a prova transcorria.

Além da análise dos enunciados respondidos pelos alunos às questões discursivas, consideramos as leituras/respostas esperadas pela professora a cada questão da prova. A partir desses elementos, fizemos a análise comparativa daquilo que o aluno respondeu com a resposta esperada pela professora a cada questão.

Como já referido, faz parte do *corpus* uma prova constituída de um único texto – gênero crônica – (ET), tendo quatro questões discursivas que serviram de subsídio para nossa análise. As demais questões, de múltipla escolha, embora não tenham sido analisadas de forma independente, indiretamente estarão presentes na análise pelo fato de serem questionadas de forma oral, pelos alunos, no ato da prova.

A partir da gravação realizada durante a realização da prova e tendo em mãos as provas já corrigidas pela professora, passamos a verificar em que medida nossos questionamentos, no que se refere à leitura/compreensão dos enunciados, se confirmam, diante do olhar ao qual nos propomos e nos fundamentamos teoricamente, ou se refutam. Não esquecendo de que, segundo Bakhtin (2011), o enunciado compõe a cadeia da comunicação verbal em uma dada esfera, e as palavras são tecidas a partir de fios ideológicos, servindo de trama a todas as relações sociais e em todos os domínios. Isso implica dizer que, se o aluno, em um dado momento, desconhece o código linguístico em um determinado enunciado, provavelmente a comunicação será prejudicada e, conseqüentemente, a aprendizagem será comprometida.

Considerações finais da seção

Nesta seção, apresentamos ao leitor a metodologia que embasou a pesquisa, os sujeitos envolvidos, o local em que o estudo foi realizado e os

questionamentos motivadores do estudo. Enfim, tomando por base os referenciais de Bakhtin, exibimos o cenário do evento.

Ao exibir o evento, provisionamos o nosso leitor acerca da trajetória da pesquisa, expondo o objeto de estudo, o cenário e as determinantes que constituem esta investigação. Mesmo que pesquisas semelhantes sejam feitas, acreditamos que os resultados, provavelmente, sejam diferentes. Cada pesquisador tem um olhar característico e singular a partir do objeto que se propõe a estudar. Ao mesmo tempo em que é único, enquanto pesquisador, a enunciação em que se dá cada evento também é única e irrepetível.

Na seção, a seguir, apresentamos o cenário de interação - professor → aluno → professor – no momento da realização da prova, no contexto do evento. Analisamos, na sequência, a partir das categorias de análise, o que as pistas nos revelam sobre a leitura das 4 questões discursivas da prova.

6. A ANÁLISE – A PROVA EM FOCO

Ao nos colocarmos na sala de aula, inevitavelmente, nos deparamos com um espaço de produção de conhecimento e lugar de aprendizagem mediada pela linguagem. Dessa forma, nesta seção, buscamos refletir sobre o que acontece de fato, quando expomos o aluno a uma situação de avaliação e compreensão diante da leitura de enunciados de prova.

Nosso objetivo, como já citado de forma exaustiva, mas como forma de retomada ao leitor, é verificar em que medida o aluno produz sentido a partir da leitura do texto (gênero crônica) e das questões propostas, as quais denominamos, neste trabalho, de enunciado da questão (EQ). A resposta do aluno vai ao encontro da expectativa de resposta da professora? E quando essa interação não acontece, ou seja, quando o aluno não compreende, “erra” a questão, ou ganha meio acerto, o que nos mostra essa avaliação feita pela professora? Sabemos que a leitura “errada” existe. Conforme Possenti (1990,1991), pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não autorizadas pelo texto, ou seja, um texto pode realmente ter mais de um sentido, mas isso não quer dizer que aceite todos. Nossa compreensão não pode entrar em contradição com as proposições do texto.

A prova, objeto de nossa análise, organizou-se a partir dos seguintes objetivos, segundo a professora: leitura do gênero crônica; sentido das palavras no texto; substituição das palavras por outra que mantivesse o mesmo sentido; e o processo de formação de palavras.

A prova, composta de dezesseis questões, sendo doze de múltipla escolha e quatro discursivas, apresentava um único texto, pertencente ao gênero crônica. As questões discursivas serviram como *corpus* de nossa pesquisa.

No contexto da prova, as questões discursivas são equivalentes aos números 10, 11, 12 e 13, porém, para efeito de melhor organização de nossa análise as identificamos como: 10→ Q1, 11→Q2, 12→Q3 e 13→Q4. A escolha do gênero e a elaboração das questões ficaram exclusivamente sob a responsabilidade da professora, assim como a correção e a expectativa de resposta a cada questão.

Primeiramente, observamos o evento em si, ou seja, a situação de interlocução com a prova. As perguntas, a falta de autonomia dos alunos e, posteriormente, de posse das provas, partimos para as análises das respostas, fazendo um contraponto com o enunciado resposta da professora.

Nossa análise direcionou-se às quatro questões discursivas, tendo em vista a possibilidade de observar os enunciados produzidos pelos alunos através da verbalização, de forma escrita, do entendimento do que está sendo solicitado no enunciado da questão, assim como se houve compreensão responsiva ativa, no ato da leitura, já que para Bakhtin (2011), a compreensão trata de um processo dialógico, ou seja, cheio de tensões e inter-relações.

A prova teve como texto base a crônica “*Posto, logo existo*”²¹, de autoria de Martha Medeiros. A temática da crônica aborda questões relativas ao uso desenfreado da internet, em especial das redes sociais, em que o usuário, às vezes, age de modo impensado, postando e curtindo *posts* como forma de mostrar aos outros, que existe virtualmente, perdendo um tempo valioso em que poderia estar fazendo outras atividades ou se divertindo com amigos e familiares.

Acreditamos que a professora teve o cuidado de escolher um texto que despertasse o gosto e o interesse dos alunos pela leitura, propiciando, ao mesmo tempo, a reflexão e uma possível tomada de posição em relação ao grau de envolvimento deles com a internet e com as redes sociais.

Apresentamos, a seguir, no Quadro 3, o texto na íntegra, a fim de instrumentalizar o leitor no percurso da análise.

Quadro 3 – Texto utilizado na prova analisada

Posto, logo existo	
	Martha Medeiros
Começam a pipocar alguns debates sobre as consequências de se passar tanto tempo conectado à internet. Já se fala em saturação social, inspirado pelo recente depoimento de um jornalista do The New York Times que afirmou que sua produtividade no trabalho estava caindo por causa do tempo consumido pelo Facebook, Twitter e agregados, e que hoje ele se vê diante da escolha entre cortar seus passeios de bicicleta ou alguns desses hábitos digitais que estão lhe comendo vivo. Antropofagia virtual. O Brasil, pra variar, está atrasado (aqui, dois terços dos usuários ainda atualizam seus perfis semanalmente), pois no resto do mundo já começa a ser articulado um movimento de desaceleração dessa tara por conexão: hotéis europeus prometem quartos sem wi-fi como garantia de férias	

²¹ Este texto foi divulgado em 08 de abril de 2012, no jornal ZERO HORA – jornal de grande circulação na capital do estado (RS) e também distribuído nos municípios desse mesmo estado.

tranquilas, empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso à web e na Ásia crescem os centros de recuperação de viciados em internet. Tudo isso por uma simples razão: existir é uma coisa, viver é outra. Penso, logo existo. Descartes teria que reavaliar esse seu ‘cogito, ergo sum’, pois as pessoas trocaram o verbo pensar por postar. Posto, logo existo. Tão preocupadas em existir para os outros, as pessoas estão perdendo um tempo valioso em que poderiam estar vivendo, ou seja, namorando, indo à praia, trabalhando, viajando, lendo, estudando, cercadas não por milhares de seguidores, mas por umas poucas dezenas de amigos. Isso não pode ter se tornado tão obsoleto. Claro que muitos usam as redes sociais como uma forma de aproximação, de resgate e de compartilhamento – numa boa. Se a pessoa está no controle do seu tempo e não troca o real pelo virtual, está fazendo bom uso da ferramenta. Mas não tem sido a regra. Adolescentes deixam de ir a um parque para ficarem trancafiados em seus quartos, numa solidão disfarçada de socialização. Isso acontece dentro da minha casa também, com minhas filhas, e não adianta me descabelar, elas são frutos da sua época, sua turma de amigos se comunica assim, e nem batendo com um gato morto na cabeça delas para fazê-las entender que a vida está lá fora. Lá fora!! O grau de envolvimento delas com a internet ainda é mediano e controlado, mas tem sido agudo entre muitos jovens sem noção, que se deixam fotografar portando armas, fazendo sexo, mostrando o resultado de suas pichações, num exibicionismo triste, pobre, desvirtuado. São garotos e garotas que não se sentem com a existência comprovada, e para isso se valem de bizarrices na esperança de deixarem de ser “ninguém” para se tornarem “alguém”, mesmo que alguém medíocre. Casos avulsos, extremos, mas estão aí, ao nosso redor. Gente que não percebe a diferença entre existir e viver. Não entendem que é preferível viver, mesmo que discretamente, do que existir de mentirinha para 17.870 que não estão nem aí.

Fonte: Zero Hora, 08/04/2012.

6.1 O contexto do evento e o que as pistas nos revelam

A partir deste momento, nosso olhar tem como foco o contexto da sala de aula no dia da realização da prova. Propusemo-nos a analisar os enunciados produzidos pelos alunos (**Al**) de duas turmas de 8ª série (9º ano) e da professora de português (**P**), a partir de uma situação comunicativa real. Optamos por fazer a gravação, consentida pela docente, para que pudéssemos, posteriormente, ter acesso

aos enunciados/discursos que viessem a surgir desse momento único e irrepetível. A escola, como dissemos anteriormente, pertence à rede municipal de ensino e situa-se em um bairro da periferia da cidade de Pelotas (RS), sendo frequentada por alunos cujas famílias são de baixa renda e de pouca escolaridade²², conforme informações obtidas na secretaria da escola. Dentro desse contexto, acreditamos que dados como esses, segundo a teoria bakhtiniana, que embasa nosso trabalho, não podem ser ignorados. Não são apenas fatores externos, eles fazem parte do enunciado como aspectos constitutivos do todo que cria sentidos. Assim, tomando como base o paradigma indiciário, atentaremos para a singularidade dos indícios, das pistas, dos pormenores que possam trazer à tona dados relevantes para a pesquisa em evidência. Rodrigues (2005) afirma que o paradigma indiciário é um método que não é rigoroso, no sentido galileano:

[...] pois possui um rigor flexível, sensível aos sons, sabores e odores, onde rigor, sensibilidade, intuição e técnica se combinam para chegar à verdade provável; que não é nem a verdade dos positivistas, nem a impossibilidade da verdade dos céticos, nem o relativismo pós-moderno. O que então daria aos fenômenos existentes a sua consistência? O indício. (RODRIGUES, 2005, p. 5)

Essa rigorosidade flexível do paradigma indiciário, segundo a autora, verifica-se pelo modo como o objeto em estudo é observado, pois o percurso interpretativo vai depender do olhar do pesquisador.

A prova foi realizada no dia 18 de dezembro de 2015, conforme data estipulada pela professora, tendo em vista que nesse dia as duas turmas teriam dois períodos de português, tempo necessário e suficiente para a realização da avaliação. Além de que, nessa data, os conteúdos do trimestre já teriam sido desenvolvidos e trabalhados. Nos dois primeiros períodos – das (07:40 às 08:55) – nos encaminhamos para a sala da turma **18 B** e, nos dois últimos, para a turma **18 A** – das (10:25 às 11:30). Assim que adentramos às salas, a professora explicou sobre o porquê da presença de outra professora, justificando que a observação das aulas, naquele momento específico, estava atrelada ao *corpus* da pesquisa de mestrado desenvolvido pela pesquisadora. Os alunos, de ambas as turmas, pelo fato de já conhecerem a professora pesquisadora, sentiram-se à vontade durante todo o tempo, pois a maioria já havia sido aluno da docente em anos anteriores.

²² Essas informações encontram respaldo pelo fato de uma quantidade expressiva de alunos ter suas famílias recebendo auxílio do Programa Bolsa-Família, através dos documentos vinculados ao governo.

6.2 Dando início à observação com as turmas

A professora distribuiu a prova e disse aos alunos que poderiam consultar o dicionário caso desconhecessem alguma palavra do texto. Após alguns minutos, de posse das provas, os comentários aleatórios começaram a surgir:

Al: “Sora²³, qual foi a última matéria?”

Al: “Sora, tava chovendo nesse dia? Por que eu não vim à aula?”

A partir desses questionamentos, inferimos que a aluna demonstrou não ter conhecimento sobre qual o conteúdo seria solicitado na prova além de não ter certeza de sua presença em aula no dia em que a professora trabalhou com o conteúdo sobre prefixo e sufixo. Esse comportamento pode ser um indício da falta de hábito e de comprometimento em relação ao estudo em ambiente externo e complementar à sala de aula. São enunciados que não podem ser desprezados pois demonstram o quanto o adolescente carece de um acompanhamento da família, de alguém que lhe dê atenção quanto aos afazeres da escola. Esses são indícios de que a família, hoje, na complexidade da vida moderna, delega à escola a educação quase que integral de seus filhos. O acompanhamento dos responsáveis às tarefas escolares, mesmo que com um simples gesto de olhar os cadernos, ficou comprometido, nos últimos anos, por fatores sociais e econômicos. Segundo comentário da professora, grande parte dos adolescentes, diante das responsabilidades atribuídas a eles pela família, costumam faltar com frequência, incumbidos de cuidar dos irmãos menores, dos serviços domésticos, em virtude de os pais estarem fora, trabalhando. Essas faltas acabam retirando o foco do aluno no conteúdo que está sendo desenvolvido em sala de aula, interferindo no processo de aprendizagem. Encontramos respaldo para essa observação nas palavras do pesquisador, sociólogo da educação Bernard Charlot.

Na verdade, a pessoa mais importante nas nossas pesquisas, no que diz respeito ao sucesso escolar, nem é o pai, nem é a mãe, nem é o irmão maior... É a irmã maior. A personagem mais importante desse processo, que é a irmã maior, não tem lugar nenhum na sociologia clássica da educação. Ela não existe. Tampouco existe a vizinha. A vizinha é uma pessoa muito importante na história escolar. [...] A irmã mais velha e a vizinha, embora figuras decisivas na mobilização educacional das camadas populares, não tem presença na sociologia clássica. (CHARLOT, 2005, p. 20)

²³ Sora é uma forma carinhosa com que os alunos se referem à professora.

Os enunciados produzidos e postos em circulação por alunos/professores no ato, no momento de realização de uma prova, dependem dos interlocutores e das condições de produção em que ocorrem. Às vezes o silêncio “fala”, enuncia. E é por isso que denominamos, neste trabalho, a prova como gênero do discurso, ou seja, para além de um instrumento de medida, considerando, assim, sua função interlocutiva e comunicativa. Nessa medida, a prova tanto pode ser um instrumento de avaliação da aprendizagem quanto um instrumento de poder em que o professor exerce sua autoridade imbuído de um discurso autoritário, impondo a sua verdade.

Nesse sentido, as reflexões abordadas neste estudo, especificamente nesta seção, partem da observação de como se dá a interação professor ↔ aluno ↔ aluno ↔ professor em situação de prática avaliativa. Como a professora realiza a mediação das situações em que o aluno solicita auxílio, elabora uma pergunta ou não compreende o enunciado da prova? Como nas seguintes situações de enunciação:

Al: “Eu não entendi o texto...” Al: “É sobre coisa da internet!”

Al: “Sora, vou dá com essa prova na cara da “Raíssa”²⁴ pra ela entender esse texto.”

Os enunciados deixam pistas, no início da atividade, da dificuldade de compreensão leitora que se estenderia no desenrolar da prova. No primeiro contato com o texto surgem as dúvidas, embora o assunto abordado na crônica remeta a questões que fazem parte do universo dos adolescentes, independentemente de classe social. A linguagem não é transparente. Segundo Faraco (2009, p. 121) “Todo dizer, por estar imbricado com a práxis humana (social e histórica), está saturado de valores que emergem dessa práxis. Essas diferentes “verdades sociais” estão materializadas semioticamente”. Logo, interpretar determinados enunciados é sempre fruto de um trabalho, de uma prática de leitura que não se resolve em algumas aulas semanais. Da má compreensão à nota baixa na prova é apenas um detalhe, pois compreender um texto, uma palavra, não se encerra em uma ação linguística ou cognitiva apenas.

De acordo com Marcuschi (2008), compreender é muito mais uma forma de inserção no mundo e o modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. Nesse sentido, na escola, o erro de leitura, a culpa pelo fracasso geralmente recai no aluno. Ele pensa não ter capacidade para resolver

²⁴ Nome fictício dado à aluna.

certas questões, para compreender determinadas matérias e textos. Sente-se incompetente por não conhecer determinada palavra, que, diga-se de passagem, não faz parte do seu cotidiano, de sua cultura. Do insucesso com relação à luta com a palavra, por alunos, principalmente os das classes populares, reforça-se o discurso da carência, da falta de alguns saberes da qual essa classe é desprovida, porém, segundo Soares (2001, p. 14):

[...] do ponto de vista das ciências sociais e antropológicas, as noções de deficiência cultural, carência cultural são inaceitáveis: não há culturas superiores e inferiores, mais complexas e menos complexas, ricas e pobres; há culturas *diferentes*, e qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é cientificamente errônea. Para essa *ideologia das diferenças culturais*, outra é a explicação, para o fracasso, na escola, dos alunos pertencentes às camadas populares. (Grifos da autora)

Dando sequência à análise, vejamos os enunciados a seguir:

Al: “Sora, o que é obsoleto?”

Um dos alunos intervém: “Procura no dicionário.”

P: “Achou?”

Al: “Não, tô procurando... ah sora, continuo não entendendo...”

P: “Dá aqui, deixa eu ver!”

Al: “Ah, aqui! Caiu em desuso, antiquado, que não se usa mais... É isso, Sora? Eu sou muito legal, tomara que eu tire dez nessa prova.”

Observamos, a partir desse excerto, a atenção dispensada à aluna pela professora. Mesmo permitindo que consultassem o dicionário, se dispôs a ajudar, a orientar, demonstrando interesse e preocupação no processo da ação pedagógica.

Chama-nos a atenção o fato de que os alunos, a cada questão que liam, solicitavam o auxílio da professora:

Al: “Sora, eu não entendi essa aqui...a questão 1.”

Al: “Ali na 2, Sora!”

Al: “Sora, eu não entendi a 3, não entendi a pergunta.”

Observa-se a sequência de chamamentos durante o decorrer da execução da prova. A cada questão um pedido de esclarecimento. Evidenciamos, a partir desse contexto, que o enunciado da questão proposta, tanto pode constituir-se em um elemento facilitador do entendimento do texto, como pode dificultar a compreensão do texto, tanto no que se refere à estrutura, à elaboração/formulação, quanto no que se refere ao vocabulário, ao léxico utilizado. Mesmo os enunciados que parecem

simples, sob o ponto de vista do professor, para os alunos são complexos, como por exemplo, na turma B:

Al: “Sora, lê lá em cima pra mim, a 7.”

P: “Todas as alternativas indicam atividades não muito comuns...” O que tu não entendeu da 7? Exceto ... exceto é que não é, que foge à regra, não é.”

Al: “É pra marcar todas que são comuns? Acontecem ou não?”

P: “É o que acontece.”

Na turma A:

Al: “A 7 eu não entendi.”

P: “Todas as alternativas indicam atividades que não são comuns, menos uma, qual é ela... exceto – fora da regra.”

Al: “Sora, e quem marcou errado?”

P: “Coloca nulo e marca a correta.”

Al: “Tem que achar a certa na 7?”

P: “Todas não são comuns, menos uma ...”

Al: “Uma é comum, Sora?”

P: “É...”

No processo interlocutivo em voga, podemos observar que essa questão gerou dúvidas em ambas as turmas, e mesmo após a explicação da professora quanto ao sentido do vocábulo *exceto*, parece-nos que ainda assim não ficou totalmente claro o entendimento da questão.

Para refletirmos sobre o problema do vocabulário, apresentamos, conforme Quadro nº 04, as palavras que mais causaram dificuldade de compreensão no enunciado das questões. Nas duas turmas houve, o questionamento quanto aos termos abaixo.

Quadro 4 – Questionamentos dos alunos

Palavras que foram questionadas quanto ao seu significado
temática – desencadeou – Descartes – exceto – híbrido – obsoleto – antropofagia virtual – alternativas – “Posto, logo existo” – imprevistas – software – web

Fonte: Diálogo gravado no decorrer da execução da prova

Sabemos que o desconhecimento de algum vocábulo pode comprometer o entendimento do enunciado, impedindo que o aluno avance com o raciocínio

prejudicando a articulação com o texto. No entanto, segundo Marcuschi (2008, p. 274) “[...] é necessário ter claro que o conhecimento do léxico de uma língua é apenas uma condição necessária, mas não suficiente para a compreensão de um texto”. Para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 128), “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes.”

Nesse sentido, mesmo quando a professora autoriza os alunos a utilizarem o dicionário como forma de auxílio às palavras desconhecidas, o entendimento continuou parcial. A enunciação é social, ou seja, todo signo é resultado de um consenso entre indivíduos socialmente organizados, durante o processo de interação. Para Bakhtin (2009), todo signo é ideológico, estando indissolúvelmente ligado à situação social. Vejamos o trecho abaixo:

Al: “O que é antropofagia? (Em voz alta tenta falar a palavra “antropófago”), quem come carne humana...nossa Jesus!”

P: “Primeiro tu tens que saber o significado de antropofagia... e depois tentem relacionar com o virtual!”

Al: “Sora, anula essa questão!”

Encontramos, a partir desses excertos, novamente, a tentativa de a professora explicar a questão com o apoio do dicionário e a fala frustrada do aluno pelo não entendimento do significado da palavra “antropofagia virtual”. Segundo o aluno, seria mais justo anular a questão, já que o sentido não se estabelece.

Retomamos uma ideia já mencionada na fundamentação teórica: na escola, muitas vezes, nos apropriamos da palavra como se ela fosse um verbete do dicionário, ignorando o sentido ideológico que ela apresenta. Dessa maneira, de forma equivocada, nos servimos da palavra como se tivesse uma forma fixa, dicionarizada. No entanto, conforme Bakhtin (2009) não pronunciamos ou escutamos palavras, mas um conteúdo ideológico ou vivencial que as constitui. Logo, somente há reação àquelas palavras que despertam em nós algum sentido, que tenham relação com alguma vivência ou com algum fato que seja recuperado pelas ressonâncias ideológicas.

Interessante destacar que, no movimento de leitura do texto “Posto, logo existo”, não houve uma tentativa de leitura que promovesse o encontro com o outro. A leitura do aluno foi solitária. As dúvidas que surgiam dos enunciados das questões encontravam respaldo no dicionário. Do dicionário ao pedido de ajuda da professora.

Porém, se o enunciado não é uma unidade da língua e sim uma unidade da comunicação discursiva, não busca um significado, mas um sentido²⁵. Logo, requer uma compreensão responsiva do discurso (compreensão dialógica). Com isso, os efeitos de sentidos existem a partir de construções discursivas, das quais, conforme nos diz Bakhtin (2011), o sujeito não é a fonte originária do seu dizer. Em outras palavras, os sujeitos e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais, na relação com o outro em uma determinada esfera de atividade humana.

Segundo Marcuschi (2008, p. 229-230), “Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive.” É uma tarefa que exige habilidade, interação e trabalho. A escola, em geral prepara para a decodificação.

Se por um lado a professora estabeleceu o diálogo com os alunos, na atenção dada a cada solicitação de ajuda, faltou estabelecer as relações dialógicas, semânticas com relação ao outro. Esse outro, enquanto discurso e enquanto interlocutor.

A linguagem, sob esse aspecto, constitui-se como reação-resposta a algo em uma dada interação e manifesta as relações do locutor com os enunciados do outro. Esse “outro”, no movimento dialógico, projeta-se a partir de discursos variados (passados, atuais, presumidos). Retomando as palavras que foram questionadas pelos alunos, constantes no Quadro 4, destacamos as expressões “*antropofagia virtual* e ‘*Posto, logo existo*’”, pela riqueza de sentidos que poderia ter se evidenciado, caso as relações dialógicas tivessem sido estabelecidas.

Salientamos, de acordo com Bakhtin (2008, p. 208-209), os limites da linguística para o estudo dessas relações:

Na linguagem, como objeto da linguística, não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua (por exemplo, entre as palavras no dicionário, entre morfemas etc.) ou entre elementos do “texto” num enfoque rigorosamente linguístico deste.[...] Não pode haver relações dialógicas tampouco entre os textos vistos de uma perspectiva rigorosamente linguística. [...] Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto.

²⁵ Para Di Fanti (2003, p. 99-100), os sentidos, a partir da abordagem dialógica projetam-se como efeitos, sendo assim, irredutíveis a uma só possibilidade, apesar de em determinados contextos enunciativos haver sentidos predominantes.

Percebemos, nessa passagem, ao se trabalhar com um enunciado, a importância de articular a parte verbal às condições extraverbais inerentes à sua produção, circulação e recepção. Portanto, cabe salientar que a compreensão, nessa perspectiva, é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.

Diante das questões até aqui observadas, no processo de construção de sentido, os termos da língua não podem ser esclarecidos só por outros termos, os enunciados não são portadores de mensagens prontas e acabadas.

Nesse sentido, acreditamos que buscar a compreensão sobre determinados conceitos que permeiam a teoria bakhtiniana ajuda-nos no complexo trabalho com a linguagem. Nos apontamentos do Círculo, é apresentada a preocupação com as questões de sentido. Não apenas o sentido do signo, no domínio da língua, mas do signo ideológico, no domínio do discurso.

Retomamos, nesta análise, a visão de Cereja (2013) no que tange à significação. Há, segundo ele, uma capacidade potencial no homem de construir sentido a partir dos signos linguísticos e das formas gramaticais da língua. As formas gramaticais da língua são reiteráveis e idênticas cada vez que são pronunciadas. Em contrapartida, o tema da enunciação é concreto. Pertence ao instante histórico ao qual foi enunciado. Como decorrência, é único e irrepetível. O tema é constituído não apenas pelos elementos estáveis da significação, como também dos elementos extraverbais, que integram a situação de produção, de recepção e de circulação. Sendo assim, compreendemos que o instável e o inusitado, de cada enunciação, se articulam com a significação originando o tema, resultado final e global da construção de sentido.

Bakhtin (2011) estuda o enunciado sob dois aspectos: sob o aspecto do que lhe vem da língua e é reiterável e sob o aspecto do que lhe vem do contexto de enunciação e é único.

Assim, quando o aluno questiona: *“E a questão 6?”*

P: A 6 tá no texto. Ela cita Descartes, para ele a condição de existir era... e aí vocês vão marcar qual delas...

O enunciado da questão era, segundo a lógica da professora, bem objetivo parecendo óbvia a resposta. As alternativas eram:

A () Postar B () Pensar C () Consumir D () Parecer

Considerando que o aluno está no último ano do ensino fundamental, em algum momento ele deve ter estudado sobre Descartes, seja na Filosofia ou na

História. Mas articular, certos conhecimentos, fazer as inferências necessárias exige desse aluno algumas competências e habilidades de leitura (como prática social). Perceber as várias vozes já inscritas em ditos já falados em tempos passados e que retornam com outros sentidos implicam em um movimento contínuo de retomadas, de rupturas no processo de leitura. Estamos acostumados, na escola, a responder sobre textos e não falar sobre eles.

Na visão de Bakhtin (1992, p. 311), “[...] apenas o contato entre a significação linguística e a realidade concreta, apenas o contato entre a língua e a realidade – que se dá no enunciado – provoca o lampejo da expressividade”.

Pensemos, dentro da proposta deste trabalho, que, independentemente do tipo e extensão de um enunciado produzido, o interlocutor (aluno), ao não compreender a intenção discursiva do locutor (professor), seja por fatores de natureza linguística, seja por não estabelecer as relações de sentido com diálogos passados/futuros, ou ainda pelo fato de o aluno não (com)partilhar as ideias e saberes exigidos pelo professor, teve comprometido o movimento de leitura, a atitude de resposta de forma ativa do aluno.

Nesse contexto, uma concepção de interação dialógica compreende não apenas a interação face a face, mas tudo que está envolvido no processo de comunicação verbal, inclusive os atos sociais de caráter não verbal, como os gestos e atos simbólicos que estabelecem relações e significações entre o verbal e os horizontes sociais de valor.

Nesse sentido, baseados nos estudos de Di Fanti (2003), a língua não se reduz a um sistema padronizado, mas se materializa em vozes sociais que se cruzam em diferentes dialetos, linguagens, jargões profissionais, sempre levando em conta o contexto em que se dá a enunciação. A linguagem está em movimento. Nesse âmbito, mesmo havendo uma tentativa de unificação e centralização da língua – o que Bakhtin chama de “forças centrípetas”²⁶ –, que busca assegurar um sistema comum através da norma linguística, possibilitando o mínimo de compreensão real - a linguagem atua no meio do plurilinguismo²⁷ -, na medida em que é viva, é dinâmica e carrega uma multiplicidade de concepções de mundo.

²⁶ Na ótica de Bakhtin (2008) as forças centrípetas atuam com vistas a normatizar, unificar e tornar homogênea a língua, diz respeito à categoria da linguagem comum e única, isto é, um sistema de normas linguísticas.

²⁷ Conforme Di Fanti (2003), o plurilinguismo configura-se como interação entre línguas sociais, repudia tendências linguísticas voltadas à centralização.

Sendo assim, paralelamente às forças centrípetas, atuam as “forças centrífugas”²⁸, que descentralizam e desunificam, possibilitando que a linguagem se diferencie em dialetos linguísticos e em línguas socioideológicas de grupos sociais, de gerações de gêneros, entre outras. Trazer essas reflexões à tona ajuda-nos a ter um olhar diferenciado às múltiplas vozes e leituras que permeiam um enunciado, especialmente no gênero prova.

6.3 As questões discursivas e as categorias emergentes

Passamos à segunda etapa desta pesquisa, que se configura na elaboração das categorias de análise. Sendo assim, passamos, neste ponto, a fazer as seguintes considerações: o aluno, ao ler o comando (EQ) articulado ao (ET), lê, (des)constrói, (re)constrói, interpreta com seu conhecimento de mundo, com sua história de leituras, fazendo (ou não) inferências? Que movimentos (dialógicos) de leitura são feitos, ou seja, que sentidos são produzidos a partir das repostas às questões solicitadas na prova?

- Em que medida essas respostas atendem àquela esperada pela professora?
- Esse sujeito-leitor (aluno) escreve/responde para a professora (autoridade que avaliará sua resposta), apenas reproduzindo, repetindo os sentidos, fazendo com que o discurso se mantenha o mesmo?
- Ou esse sujeito-leitor, consegue romper, ir além da materialidade linguística, percebendo a presença do dito e do não dito, fazendo com que o sentido venha a ser outro que não aquele cristalizado pelo discurso pedagógico?
- E se assim for, ao responder diferente daquilo que a professora esperava, qual será a avaliação feita a essa resposta?
- A escola, enquanto instituição, promove o pensar crítico através dos processos de leitura e escrita ou controla os sentidos daquilo que o aluno pode e deve repetir?

²⁸ Para Bakhtin (1998) as forças centrífugas atuam no sentido de estratificar e tornar heterogênea a língua, enquanto meio vivo, concreto, em permanente evolução, respondem por uma tendência à diversidade, à estratificação.

Com base nesses questionamentos, utilizamos, na interpretação dos dados coletados, as seguintes categorias de análise, a partir da correção efetuada pela professora às questões da prova.

- Relação enunciado do professor x entendimento do aluno.
- Relação enunciado do professor x leitura considerada **errada**.
- Relação enunciado do professor x leitura considerada **correta**.
- Relação enunciado do professor x leitura **incompleta**.

Com base nesses dados, passamos a examinar como se deu a atitude responsiva produzida pelos sujeitos-leitores. Em que medida compreenderam os enunciados e como se deu o diálogo, com o texto, com o autor e com a situação extra verbal.

Tendo como referência a correção da professora e os enunciados produzidos pelos alunos, elaboramos categorias de análise que serviram de subsídio para esta investigação. A professora, em sua correção, considerou as respostas dadas às questões como “Certa”, “Errada”, ou “nem certa, nem errada”, atribuindo metade do valor, à qual denominamos de “Incompleta”. Desta forma, denominamos nossas categorias de análise como: **Categoria Certa (CC); Categoria Errada (CE); Categoria Incompleta (CI)**.

Além das categorias elaboradas, no momento da realização da prova, gravamos as perguntas que surgiram em decorrência das dificuldades em responder às questões da prova. Estas perguntas não envolveram somente as questões discursivas, mas a prova como um todo. Acreditamos, baseados no pensamento de Ginzburg (1989) e no paradigma indiciário, que as pistas as quais se encontram no entorno do objeto investigado são importantes para a elucidação do entendimento da questão investigada. Sendo assim, não descartamos as dificuldades enfrentadas pelos alunos, a forma em que a prova foi elaborada e conduzida, levando em conta o vocabulário utilizado e desconhecido pelo aluno e a expectativa de resposta da professora. Logo, a interlocução ocorrida no ato da prova entre a professora e os alunos, os enunciados produzidos de forma oral por ambos, são elementos constitutivos do corpus da pesquisa.

Ao fazer a análise dos enunciados respostas dos alunos, buscamos subsídios nas categorias propostas por Marcuschi (2008). Esse teórico, ao fazer a análise dos exercícios de compreensão nos livros didáticos, desenvolveu um estudo sistematizado de perguntas que são encontradas nas seções destinadas a exercícios

de compreensão. A partir de suas observações, apresentou um quadro com as tipologias de perguntas, que exibiremos em seguida. Segundo o autor, essa tipologia está fundamentada numa série de posturas teóricas relacionadas à leitura e à compreensão dentro de uma linguística textual em que predominam atividades cognitivas e discursivas.

Quadro 5 – Tipologias das perguntas

Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa	
<i>Tipos de perguntas</i>	<i>Explicitação dos tipos</i>
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São perguntas não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já respondidas pela própria formulação.
2. Cópias	São as perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.
3. Objetivas	São as perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.
4. Inferenciais	Estas perguntas são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.
5. Globais	São as perguntas que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.
6. Subjetivas	Estas perguntas, em geral, têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.
7. Vale-tudo	São as perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.
8. Impossíveis	Estas perguntas exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.
9. Metalinguísticas	São as perguntas que indagam sobre as questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. São os tipos de perguntas que levam o aluno

	a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.
--	---

Fonte: Adaptado de MARCUSCHI (2008, p. 271 - 272).

Ao dar início às análises das questões discursivas da prova, refletimos sobre cada tipo de pergunta elaborada pela professora. Se as perguntas exigiam conhecimentos inferenciais fazendo com que o aluno “refletisse sobre”, ou seja, tomasse uma posição, sobre o tema, a partir da crônica, ou apenas sugeriam a cópia de partes do texto. Nesse sentido, achamos pertinente e necessário recorrermos ao estudo desenvolvido sobre a tipologia das perguntas de compreensão desenvolvida por Marcuschi (2008). Passemos, a seguir, às categorias de análise, iniciando pela (CE).

6.3.1 Categoria Errada (CE)

Essa categoria emergiu a partir dos enunciados que, segundo a correção da professora, foram considerados errados. A todas as questões, a professora nos forneceu a sua expectativa de resposta, enunciado do professor. Nossa análise fez uma comparação entre o enunciado produzido, como expectativa, fornecida pela professora e o enunciado produzido pelo aluno. A partir desses dados, foi possível verificar em que medida os enunciados foram considerados “errados” no sentido de fugir às possibilidades de leitura apresentadas pelo texto, pelo autor, pela situação extra verbal ou mesmo da expectativa de leitura realizada pela professora.

Os enunciados transcritos nos quadros que seguem, respeitam a fala dos alunos na íntegra. Portanto, preservamos as marcas linguísticas que remetem à oralidade, os “desvios” gramaticais, considerando que, para efeito de análise, nosso foco é a leitura na perspectiva discursiva.

6.3.2 Análise da (correção) das respostas erradas (segundo a professora)

<p>Q1 <i>Na crônica, a autora acredita que exista uma “antropofagia virtual”. Como você explicaria essa expressão?</i></p>

<p>Expectativa de resposta do professor:</p>

<p><i>A internet está devorando a vida das pessoas, que deixam os relacionamentos reais por algo virtual que consome seu tempo e vida.</i></p>
--

Em um universo de 43 alunos, levando-se em conta as duas turmas, 15 respostas foram consideradas erradas pela professora, sendo que 7 delas estavam

“em branco”. Para a análise, apresentaremos, a seguir, um quadro contendo os 8 enunciados considerados *errados*, a partir da **Q1**.

Quadro 6 – Enunciado professor e Enunciado aluno – CE

Enunciado do Professor	Aluno	Enunciado produzido pelo aluno
A internet está devorando a vida das pessoas, que deixam os relacionamentos reais por algo virtual que consome seu tempo e vida.	A7	Que o mundo evoluiu e que costumes foram esquecidos.
	A8	Que há muitos hábitos na internet. O Brasil, pra variar, está atrasado por causa da internet.
	A16	Ela acha que no Brasil deveria existir tempo para navegar na internet.
	A19	Que são experientes em redes sociais.
	A23	Ela quer dizer que as pessoas devem ter um menos de tempo para acessar a internet e fazer outras atividades.
	B8	O que eu sei é que uma pessoa habituada e vive num estado e o antropófago que são quase igual é que ele é de quem come carne humana
	B12	Uma maneira de ela pensar, de expressar a opinião dela. Ela enxerga assim. “(Assim como?)” ²⁹
	B15	Que a internet da comedo as pessoas.

Fonte: Dados elaborados pela autora a partir dos ER (A-P).

O enunciado “expectativa de resposta” da professora contém dados alusivos à expressão “Antropofagia Virtual”, no qual inferia um conhecimento da expressão de forma metafórica, não contido no dicionário, apesar de seu uso ter sido permitido pela professora. Dessa forma, os alunos deveriam estabelecer uma relação do contexto do mundo virtual, atual, com a história, com a literatura. A leitura dos alunos com relação ao termo citado acima, deveria ir ao encontro de que “A internet devora a vida das pessoas...”, no sentido de tomar conta, de consumir o tempo, fazendo com que haja uma substituição de ações reais por representações virtuais.

Observamos, no momento da realização da prova, o quanto esse termo gerou estranhamento, tendo em vista não ser uma palavra do cotidiano dos alunos. Vejamos o significado de “antropofagia” conforme as acepções encontradas no dicionário – mini Aurélio escolar –, que geralmente é o mais utilizado na sala de aula:

²⁹ Comentário realizado pela Professora.

“ *sf.* 1. Estado ou ato de antropófago. 2. *Antrop.* Prática institucionalizada de consumo de carne humana por seres humanos, ger.com caráter ritual” (FERREIRA, 2000, p.48).

Como pensar, a partir do texto, o termo antropofagia virtual, sem inferir possíveis conhecimentos, como: a) ato praticado por um tipo de cultura que consome carne humana, ou b) deglutição da cultura do outro, remetendo ao Movimento Antropofágico, escrito por Oswald de Andrade? Como articular o ato antropofágico com antropofagia virtual, termo que remete ao uso excessivo da internet e ao fato de que as redes sociais devoram a vida das pessoas?

Verificamos que as respostas apresentadas no Quadro 6, de (A7) até (B15), fogem ao esperado (conforme a expectativa da professora), uma vez que os alunos desconhecem a palavra “antropofagia” e, mesmo com a consulta ao dicionário, que lhes “fornece o significado denotativo”, a compreensão não ocorre, fato compreensível, considerando que os sentidos não são colados às palavras. Elas são relativas, pois dependem de vários fatores, como: do ponto de vista de quem fala, do ponto de vista do interlocutor, da ideologia, da cultura, do entorno em que se dá a enunciação, etc..

Mais uma vez trazemos a ideia de Bakhtin (2009), retomada no início das análises do evento, na seção anterior. Embora pareça que, na escola, nos servimos da palavra como se tivesse uma forma fixa, dicionarizada, pensar assim é um equívoco. As palavras são carregadas de sentido, de conteúdo ideológico. Ao ler um enunciado não é possível separar o contexto extra verbal: aspectos históricos e culturais.

No evento da prova, o que ocorreu foi que, de forma contrária ao que trouxemos no parágrafo anterior, os possíveis sentidos que poderiam surgir ficaram restritos à significação contida no dicionário.

De acordo com Geraldi (2002), o evento discursivo que se dá na linha do tempo só tem consistência enquanto real nas reiteraões do “aqui e agora” da enunciação. Os acontecimentos discursivos, precários, singulares, irrepetíveis e densos de suas próprias condições fazem-se no tempo e constroem-se na história. Em outras palavras, os recursos linguísticos se desvestem de suas significações e se revestem, se atualizam, conforme o tema de cada enunciação.

Ao nos determos nas respostas “erradas” dos alunos, nosso foco de análise recaiu sobre aquelas, que ao nosso olhar, de acordo com o caminho interpretativo efetuado pelo aluno, não estavam totalmente erradas.

Na questão em evidência (Q1), de caráter inferencial, conforme tipologia desenvolvida por Marcuschi (2008), foi solicitado ao aluno, uma explicação sobre a expressão “antropofagia virtual”, tendo em vista a leitura do texto e a posição da autora. Vejamos o ER a seguir:

A7	<i>Que o mundo evoluiu e que costumes foram esquecidos.</i>
----	---

Como dito antes, a informação necessária para essa questão não seria encontrada diretamente no texto, deveria ser construída na articulação de diálogos passados e presentes os quais deixariam emergir outros sentidos à enunciação. Quando o aluno menciona “*Que o mundo evoluiu e que costumes foram esquecidos*”, não podemos ignorar essa atitude responsiva, que, mesmo não contemplando totalmente o esperado pela professora, não se contrapõe às possibilidades de leituras do texto.

Passemos à análise do próximo enunciado:

A8	<i>Que há muitos hábitos na internet. O Brasil, pra variar, está atrasado por causa da internet.</i>
----	--

Na mesma medida, a leitura do aluno (A8) traz como resposta um misto de recorte do texto de forma um tanto simplificada, porém não dá para categorizar como leitura errada, uma vez que, se atentarmos à crônica, a discussão sobre os vários acessos que a internet oferece é fato, é real, embora já haja um movimento de desaceleração em outros países, mas que ainda não chegou ao Brasil, estando, nesse sentido, atrasado. Assim como no recorte abaixo.

A19	<i>Que são experientes em redes sociais.</i>
-----	--

Ao percorrermos as pistas deixadas pelo aluno leitor (A19), inferimos, por seu enunciado, que os brasileiros “ [...] *são experientes em redes sociais*”, e isso, de acordo com o texto, mesmo não estando explícito, não há como negar. Já no enunciado seguinte veremos que ocorre um outro fator que nos chama a atenção. Vejamos:

A23	<i>Ela quer dizer que as pessoas devem ter um menos de tempo para acessar a internet e fazer outras atividades.</i>
-----	---

O leitor (A23), ao fazer referência ao que a autora diz sobre o tempo demasiado utilizado na internet, redes sociais e agregados em vez de fazerem outras coisas, não está respondendo de forma direta àquilo que a professora perguntou. Por outro lado, a formulação do aluno é pertinente, tendo em vista, não negar os sentidos

que surgem do todo do texto. Na verdade, parece-nos que o problema é da ordem de construção do enunciado (*um menos de tempo*) e não de sentido.

Como vemos, destacamos algumas respostas dentro da categoria errada, que, sob um olhar mais atento, mais criterioso, deixam escapar algumas falhas, algumas lacunas no processo de leitura do aluno, em relação à leitura considerada correta/adequada na expectativa da professora. Porém, a linguagem não sendo transparente, não permite que o sujeito estabeleça sentido diretamente com as palavras no nível da frase. É necessário compreender o que está além das estruturas linguísticas. Entretanto, nessa questão específica (Q1), como dissemos, faltou estabelecer relações com ditos anteriores sobre antropofagia. Dados relacionados a conhecimentos exteriores ao texto possibilitariam maior sucesso na compreensão do enunciado.

Passemos à próxima questão.

Q2 – *Quais as alternativas estão sendo disponibilizadas para as pessoas viciadas em internet?*

Expectativa de resposta do professor:

Hotéis com quartos sem wi-fi, programas que restringem o acesso à web, centro de recuperação de viciados em internet.

Essa questão exige que o aluno identifique no texto as alternativas disponibilizadas às pessoas viciadas em internet. Podemos verificar, pela resposta da professora, que bastaria o aluno ler com atenção, para responder a questão. Esse tipo de pergunta não exige grande esforço do aluno em termos de reflexão. Nesse sentido, não há uma problematização que envolva conhecimentos de mundo do aluno com seu contexto vivencial. De acordo com a tipologia desenvolvida por Marcuschi (2008), este tipo de pergunta sugere apenas uma cópia, uma atividade mecânica de transcrição de palavras ou partes do texto.

Vejamos os ER considerados errados.

Quadro 7 – Enunciado professor e Enunciado aluno – CE

Enunciado do Professor	Aluno	Enunciado produzido pelo aluno
Hotéis com quartos sem wi-fi, programas que restringem o acesso à web, centro de recuperação de viciados em internet.	A1	Antropofagia virtual, o Brasil pra variar esta atrasado. O grau de envolvimento delas com a internet ainda é mediano e controlado.
	A6	Resposta em branco
	A10	É preferível viver, entende que a vida esta lá fora.
	A18	Aproximação, resgate e compartilhamento.

	A23	Facebook, jogos, e outros acessos à internet.
	B8	Claro que muitos usam as redes sociais como uma forma de aproximação, de resgate e de compartilhamento numa boa.
	B15	São as consequências de ficar muito tempo conectado na internet.
	B17	R em branco/ errada
	B18	Aproximação, resgate e compartilhamento.

Fonte: Prova

Dos 43 alunos que realizaram a prova, apenas 07 erraram a questão, sendo que 02 questões ficaram em branco. Lendo atentamente as respostas dos alunos, concordamos com a correção feita pela professora, já que fogem ao esperado, ao aceitável dentro de um caminho interpretativo coerente com os possíveis sentidos que pudessem surgir para a questão. Esse tipo de pergunta não possibilita ao aluno exercer um raciocínio mais apurado ou fazer inferências. Apenas limita algumas possíveis respostas dentro das margens do texto excluindo uma leitura mais aprofundada no nível discursivo. Dentre os enunciados respostas, destacamos a leitura de (A1) e (B8), cujo raciocínio, nos parece, foi de retirar um “pedaço aleatório do texto”, na tentativa de acertar a questão, ou, simplesmente, para não deixá-la em branco. Esta atitude demonstra a falta de compreensão leitora ao que está sendo proposto no enunciado da questão. Além disso demonstra o reflexo de uma ação rotineira na escola através dos exercícios e questionários em que o aluno responde exatamente o que está no texto e ainda pergunta ao professor “se a resposta é daquela parte até...”.

Retomamos aqui, o momento de realização da prova, em que várias vezes a professora explicou sobre essa questão e, especialmente, sobre a expressão “alternativa”. Interessante refletir sobre algo que, na visão do professor, parece tão simples, tão evidente no que se refere à composição do enunciado, aos termos utilizados na questão. Embora o número de erros não tenha sido expressivo, acreditamos que vale a pena, mesmo assim, rever certos usos cristalizados do vocabulário na escola.

Vejamos as próximas questões, (Q3) e (Q4), ainda dentro da categoria resposta errada.

Q3 – *As redes sociais e o acesso à internet ocupam quanto do seu tempo diário? E a expressão “Posto, logo existo” se encaixa no seu perfil? Explique.*

Expectativa de resposta do professor:

O fato de “postar” nas redes sociais caracteriza o fato de existir diante dos “amigos virtuais”.

Q4 - *Pra você, existe diferença entre existir e viver? Explique.*

Expectativa de resposta do professor:

Após todas as referências da autora no texto, é possível perceber que existe diferença entre viver e existir.

Viver é aproveitar o dia, a vida, os amigos, os momentos, etc.

Existir é estar no mundo sem aproveitá-lo, desfrutá-lo, sem usufruir das inúmeras possibilidades existentes.

Nessas duas questões, a maioria dos alunos respondeu conforme a expectativa da professora. Apenas (B19) na (Q3) e (B1), (B13), (B15) e (B19) na (Q4) não responderam à questão, deixando-a em branco, e dessa forma, sendo considerada errada. Sendo assim, deixaremos para tecer maiores comentários nas categorias que serão analisadas em seguida.

6.3.3 Categoria Certa/Correta (CC)

Nessa categoria, embora as respostas estejam sendo consideradas corretas pela professora, nos propomos a observar os gestos de leitura dos alunos, a partir de um olhar mais crítico, verificando em que medida são coerentes com as proposições do texto, do evento em si.

6.3.4 Análise da correção das respostas corretas (segundo a professora)

Vejamos a primeira questão:

Q1 *Na crônica, a autora acredita que exista uma “antropofagia virtual”. Como você explicaria essa expressão?*

Expectativa de resposta do professor:

A internet está devorando a vida das pessoas, que deixam os relacionamentos reais por algo virtual que consome seu tempo e vida.

Tendo em vista que 43 alunos realizaram a prova, 14 alunos responderam a questão da forma esperada pela professora. Assim sendo, examinemos o quadro a seguir.

Quadro 8 – Enunciado professor e Enunciado aluno - CC

Enunciado do Professor	Aluno	Enunciado produzido pelo aluno
<p>A internet está devorando a vida das pessoas, que deixam os relacionamentos reais por algo virtual que consome seu tempo e vida.</p>	A6	Explicaria que antropofagia virtual é uma pessoa que está sempre conectado nas redes sociais ou viciados em aparelhos eletrônicos.
	A9	Porque muitas pessoas passam muito tempo conectadas a internet e cada dia esta aumentando o números de viciados.
	A10	Que as pessoas estão se descartando por causa da internet não estão ligando para si mesmo. É articulado um movimento de desaceleração de conexão.
	A14	Hábitos virtuais, estar sempre na internet, como se você necessitasse daquilo, como comer ou beber água diariamente.
	A17	É que as pessoas vivem em um mundo virtual só ficam dentro de casa mexendo na internet não saem para rua viver o mundo real.
	A20	Que hoje em dia as pessoas já tem o costume de estar sempre conectado a internet a redes sociais.
	A21	Essa expressão que as pessoas não tem o mesmo hábito de antes, só pensam em internet.
	A22	As pessoas deixam de existir para o mundo para viver para a vida virtual.
	B1	As pessoas morem para o mundo e vivem para a internet.
	B4	Eu explico que todas pessoas tem o direito de usar a internet, mas sem exagero, muitas vezes essas pessoas esquecem que há um mundo fora da internet que elas precisam viver.
	B7	A internet está comendo as pessoas vivas.
	B10	Que na crônica a internet come as pessoas vivas não deixam as pessoas viver seu cotidiano sem internet.
	B14	Essa expressão quer explicar que a internet está comendo as pessoas vivas.
B20	As redes virtuais estão comendo o tempo humano no sentido figurado, porque as pessoas estão obsecadas pelas redes sociais e não tem tempo pra nada na vida.	

Fonte: Prova

Dentro do universo de 14 respostas consideradas corretas, selecionamos duas, cujo teor merece destaque. Vejamos algumas particularidades que nos chamaram a atenção em relação às respostas proferidas pelos leitores (A6) e (A21).

Quando (A6) enuncia “[...] *que antropofagia virtual é uma pessoa que está sempre conectado nas redes sociais ou viciados em aparelhos eletrônicos*”, nos parece que não houve a total compreensão do termo “antropofagia virtual” que permitisse relacionar ao ato humano de estar sendo consumido pela internet. Estar conectado não tem o mesmo sentido de ser consumido por hábitos digitais.

Na mesma medida (A21) diz “[...] *que as pessoas só pensam em internet*”. Só pensar em internet não implica dizer que a pessoa esteja sendo dominada pelos hábitos virtuais. Já com relação às respostas dos sujeitos leitores (B7) e (B14), quando afirmam que “[...] *a internet está comendo as pessoas vivas*”, fica implícito (de forma duvidosa) se a atitude responsiva desses sujeitos leitores converge com o que realmente entenderam sobre o termo questionado, ou se apenas, pelo fato de terem consultado o dicionário sobre o significado do termo “antropofagia”, estão usando o significado literal contido no verbete. Segundo Geraldi (2002, p. 6) “Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a sua experiência de leitura”.

Os questionamentos feitos acima, sobre a correção dos ER dos alunos, não têm como objetivo denegrir ou desautorizar o trabalho de correção feito pela professora, mas trazer à tona questões sobre o quanto é difícil trabalhar com o dizer do outro.

Detemo-nos, agora, na próxima questão dentro da **CC**.

Q2 – *Quais as alternativas estão sendo disponibilizadas para as pessoas viciadas em internet?*

Expectativa de resposta do professor:

Hotéis com quartos sem wi-fi, programas que restringem o acesso à web, centro de recuperação de viciados em internet.

Observemos o quadro a seguir:

Quadro 9 – Enunciado do professor e Enunciado aluno - CC

Enunciado do Professor	Aluno	Enunciado produzido pelo aluno
Hotéis com quartos sem wi-fi, programas que restringem o acesso à	A3	Empresas americanas desenvolvem programas de soft ware sem acesso à web e na Asi centros de recuperação de viciados em internet.

web, centro de recuperação de viciados em internet.	A5	Hotéis europeus promete quartos sem wi-fi como garantia de férias tranqui Empresas americanas desenvolvem programa de software.
	A7	Hotéis europeus prometem quartos sem wi-fi, empresas desenvolvem programas de software que restringem o acesso a web.
	A 9	Hotéis sem wi-ff, namorar, ir a praia, trabalhar, viajar, ler, estudar e etc.
	A11	Centros de recuperação para viciados, e lugares sem wi-fi, e software que restringe o acesso a internet.
	A12	Centro de recuperação para viciados em internet.
	A13	Hotéis europeus prometem quartos sem wi-fi como garantia de férias tranquilas, empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso a web e na Ásia crescem os centro de recuperação de viciados em internet.
	A14	Hotéis europeus prometem quartos sem wi-fil, empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso a web e na Ásia crescem os centro de recuperação de viciados em internet.
	A15	Quartos sem wi-fi como garantia de férias tranquilas, centro de recuperação de viciados na internet. empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso à web.
	A16	Hotéis europeus prometem quartos sem wifi como garantia de férias tranquilas, empresas americanas desenvolvem programas de software que restringe o acesso a web e na Ásia crescem os centros de recuperação em viciados em internet.
	A22	Hotéis europeus prometem quartos sem wi-fi como garantia de férias tranquilas, empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso a web.
	B1	Quartos sem wi-fi como garantia de férias tranquilas empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso à web e na Ásia crescem os centros de recuperação em viciados em internet.
B4	Quartos de hotéis sem wifi, para as pessoas terem férias tranquilas, empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso a web	

	B5	Centros de recuperação de viciados em internet, hotéis sem wi-fi, etc
	B7	Quartos de hotéis sem wifi, empresas americanas desenvolvem programas que registrem o acesso a web e na Ásia crescem os centros de recuperação de viciados.
	B10	Quartos sem wi-fi como garantia de férias tranquilas, empresas americanas desenvolvem programas de soft ware o acesso à web e na Ásia crescem os centros de recuperação de viciados em internet.
	B11	Hotéis sem wifi, na Ásia, crescem os centros de recuperação em internet.
	B13	Hoteis europeus prometem quartos sem wifi como garantia de férias tranquila.
	B19	Pois no resto do mundo já começa a ser articulado um movimento desaceleração dessa tara por conexão: hotéis europeus prometem quartos sem wifi com garantia de férias tranquilas, empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso a web ...

Fonte: Prova

Dos 43 alunos que responderam às questões, nessa categoria e em especial à (Q2), apenas 19 foram consideradas corretas. Estamos mencionando esse dado, pelo fato de a questão exigir apenas atenção do leitor, já que o esperado como resposta correta pela professora estava, de certa forma, explícito no texto.

Conforme tratamos anteriormente, com base em Marcuschi (2008), esse tipo de questão requer que o aluno reproduza alguns dados do texto, sem maiores abstrações. Como não é objetivo deste trabalho focar nos problemas de ordem da estrutura da língua, como ortografia, acentuação, concordância, etc., não estamos trazendo essas questões, que estão presentes nos ER, para discussão. Porém, em se tratando de alunos do último ano do ensino fundamental, prestes a ingressar em outro nível de escolaridade, seria interessante observar aspectos relacionados à escrita, à leitura e, indo um pouco além, ao trabalho com o ensino da língua(gem) no âmbito da escola. Entretanto, convém ressaltar que, independentemente de qualquer dificuldade, seja de ordem gramatical/sintática ou semântica, a resposta do aluno configura-se em um enunciado, no sentido bakhtiniano.

Conforme o exposto pelo quadro acima, destacamos os enunciados de (A9), (A12) e (B13), com o intuito de fazer algumas observações com relação à atitude responsiva dos alunos.

A 9	hotéis sem wi-ff , namorar, ir a praia, trabalhar, viajar, ler, estudar e etc.
A12	Centro de recuperação para viciados em internet.
B13	Hoteis europeus prometem quartos sem wifi como garantia de férias tranquila.

Nesse bloco de enunciados respostas, chama-nos atenção o fato de os sujeitos leitores responderem, de forma parcial, o que foi solicitado no EQ e, mesmo assim, as respostas serem consideradas corretas em sua totalidade, já que essa questão não demandava conhecimentos inferenciais ou complexos, mas apenas que o aluno voltasse ao texto e recuperasse o que estava sendo solicitado pelo EQ.

Pensamos, seguindo a lógica de correção da professora, que as respostas de (A9), (A12) e (B13), por estarem “incompletas”, tendo como referência a expectativa de resposta da professora e, ainda conforme o que o texto propõe, essas respostas passariam para outra categoria de análise. Dessa forma, seriam consideradas como respostas incompletas.

Por outro lado, esse tipo de enunciado resposta reflete no que se refere à leitura, o baixo desempenho dos alunos nesse quesito. Percebemos, ainda, pelas respostas “corretas”, o grau de passividade desses sujeitos, pois, à medida que respondem às questões, retiram “trechos”, “pedaços” do texto, ou seja, as palavras não passam por nenhuma ressignificação, sendo apenas repetidas. Provavelmente, com o objetivo de corresponder à leitura esperada pela professora e não correr o risco de errar a questão. Esses indícios revelam as experiências vividas no contexto de sala de aula, em que o ato de ler não ultrapassa, conforme Silva (1999), a decodificação das palavras, o que difere significativamente do ato de leitura como produção de sentidos.

Vejamos a próxima questão.

Q3 – *As redes sociais e o acesso à internet ocupam quanto do seu tempo diário? E a expressão “Posto, logo existo” se encaixa no seu perfil? Explique.*

Expectativa de resposta do professor:

O fato de “postar” nas redes sociais caracteriza o fato de existir diante dos “amigos virtuais”.

Quadro 10 – Enunciado professor e Enunciado aluno - CC

Enunciado do Professor	Aluno	Enunciado produzido pelo aluno
	A1	Bom, eu sempre estou conectada na internet, nas redes sociais, vendo e procurando coisas,

O fato de “postar” nas redes sociais caracteriza o fato de existir diante dos “amigos virtuais”.		então eu acredito que sim, que me encaixo nessa expressão.
	A2	De 3 a 4 horas. Mais tem gente que não dorme, não come para ficar conectado. Eu separo o tempo para as tarefas e para as redes sociais.
	A3	Ocupam quase todo o meu tempo. Não porque eu até uso bastante a internet , mas também saio bastante, vou ao cinema, a festas, coisas do tipo.
	A4	Não, não muito muito na net, eu fico muito tempo jogando futebol, fico me divertindo na vida real e por isso isto não se encaixa no meu perfil.
	A5	Não eu não uso muito a internet só uma vez por semana, às vezes, eu fico tão ocupado que <i>mei</i> uso. Não se encaixa no meu perfil.
	A6	Duas horas por dia. Eu acho que não, porque não estou sempre nas redes ou acesso a internet muito.
	A7	Agora não fico muito tempo na internet fico meia hora, não se encaixa no meu perfil.
	A8	Não ocupa muito eu to evitando mexer na internet por causa das provas da escola e a expressão “Posto, logo existo” não se encaixa no meu perfil, não posto quase nada.
	A9	Sim, na internet perco muito tempo olho a hora que eu entro e depois saio, me impreciono como a hora passou rápido e sim se encaixa comigo porque ao entrar em uma rede social ali tu vê o que se passa.
	A10	A internet ocupa mais ou menos 5 h do meu dia. Posto logo... não se encaixa no meu perfil por que eu não gosto de redes sociais.
	A11	Cerca de doze horas por dia, desde que eu volto da escola até a hora em que eu durmo, não, não <i>mech/xo</i> (???) ³⁰ em redes sociais.
	A12	Não se encacha, porque eu só uso a internet para trabalho.
	A13	Normalmente eu fico umas 2 horas seguidas na internet, não se encaixa no meu perfil por que eu não tenho que ficar mostrando pros outros que eu existo..
	A14	Sinceramente, bastante tempo, mas vendo esse texto todos tendem a mudar não é? Eu vou. Sim porque eu fico mais na internet do que

³⁰ Palavra ilegível por ter sido rasurada.

	realmente com a minha família e amigos pessoalmente.
A16	As redes sociais e o acesso a internet ocupam 80% do meu tempo diário. E a expressão não se encaixa porque eu passo a maioria do tempo jogando na internet.
A17	Não se encaixam no meu perfil porque eu não mecho muito na internet.
A18	Não. Porque eu sou o tipo de pessoa que faz cada coisa no seu tempo e eu divido os horários.
A19	O meu tempo eu não me ocupo muito com internet. Que não preciso ficar postando coisas para representar que eu to viva.
A20	Ocupam de 3 a 4 horas, sim eu sou uma das pessoas que não conseguiria viver sem uma internet hoje em dia isso tá bem comum.
A21	Eu uso bastante redes sociais, gasto bastante tempo da minha vida, talvez isso encaixa porque fora das redes sociais acho que muitas pessoas não saberiam que eu existiria.
A22	Não. Posso passar uma semana ou mais sem mecher na rede social quando mecho é menos de meia hora, já fui viciada, agora não.
A23	Sim. Por que se eu acesso a internet eu tenho o direito de aparecer para fazer algo com os amigos.
B3	Muito tempo umas 5 hs. Não porque eu posso até existir mas não perante a internet
B4	As redes sociais ocupam cerca de 3 ou 4 horas no meu tempo diário. Posto, logo existo não se encaixa no meu perfil não sou muito de ficar postando frases ou fotos, gosto mesmo é de ficar olhando vídeos e postagens de outras pessoas
B5	Não ocupa muito, pois estudo pela manhã e trabalho à tarde, portanto sobra só a noite para redes sociais, e quando posto não ligo muito pra repercussão que tem.
B6	4 horas por dia. Não por que eu fico na internete, mas não fico muito tempo nas redes sociais.
B7	O dia inteiro, sim eu estou sempre postando e compartilhando.
B8	A internete ocupa 3 h do meu tempo. Não porque postar eu posto fotos, mensagens e carinhas, logo existo, isto eu não coloco no perfil.
B9	Não, a frase não se encaixa por que quase nunca acesso a internet.

	B10	Ocupam algumas horas, mas para mim não muda a minha vida vivo e faço coisas que não me considero viciada em internet. Pra mim esse perfil não se encaixa comigo.
	B11	Sim, sim se encaixa por que logo que eu posto uma foto as pessoas que curtirem vão ver que estou online e me chamam pra conversar.
	B12	Passo mais da metade do dia online, mas essa expressão não se encaixa muito porque eu mais fico online do que posto e compartilho coisas.
	B16	Ocupam quase todo o meu tempo do dia. Não, não se encaixa porque não fico postando toda hora, eu não apareço muito nas redes sociais.
	B17	O acesso a internet ocupa muito pouco do meu tempo porque eu não sou aquela pessoa viciada que mexe todo dia. E a expressão “Posto, logo existo” não se encaixa no meu perfil.
	B18	Um 6 horas por dia, não se encaixa, porque eu acho que eu fico pouco tempo na net, só dou uma olhada e já largo o celular
	B20	Não. Porque o tempo que eu fico é maior com minha família. A expressão “Posto, logo existo” não se encaixa no meu perfil.

Fonte: Prova

Ao refletirmos sobre a questão 3, trazemos como suporte e respaldo, a tipologia de perguntas elaborada por Marcuschi (2008). De acordo com o quadro desenvolvido por esse teórico, essa questão, por levar em conta a vivência do aluno e de certa forma, estar relacionada ao texto, pertence ao tipo de questão subjetiva. Sendo assim, para melhor visualizar a posição do sujeito aluno, no que tange ao questionamento sobre o tempo que é utilizado nas redes sociais e/ou na internet e, ainda, se o enunciado “*Posto, logo existo*” condiz com o perfil de cada um, separamos os ER em 3 grupos discursivos, conforme veremos a seguir

Quadro 11 – Grupos discursivos

Grupo 1:		Grupo 2:		Grupo 3:	
Posição sujeito ER que se encaixa no perfil “Posto logo existo”.	Total	Posição sujeito que não se encaixa no perfil “Posto logo existo”.	Total	Posição sujeito que não se encaixa no perfil, “Posto logo existo”, mas usa a internet.	Total

A1	B7		A2	B5		A3	B3	
A9	B11		A4	B8		A10	B4	
A14			A5	B9		A11	B6	
A20			A6	B10		A16	B12	
A21			A7	B17			B16	
A23			A8	B20			B18	
			A12					
			A13					
			A17					
			A18					
			A19					
			A22					
		08				18		10
Total geral: 36								

Fonte: Elaborado pela autora

A partir desses três grupos discursivos que compõem a categoria correta, observamos, diferentemente da questão anterior (Q2), o quanto os alunos se posicionaram frente ao que foi proposto.

Reconhecemos, em cada grupo, a tomada de posição de cada sujeito-leitor, conforme suas vivências e experiências de mundo, tendo em vista o fato de que a questão ter oferecido abertura para que os alunos se estabelecessem como sujeitos da situação de interlocução. Nesse sentido, nossa análise não se baseará em demonstrar se houve ou não compatibilidade no que está sendo pretendido pela professora, com relação ao que o aluno respondeu, pois as respostas vão ao encontro do que foi solicitado no EQ.

Dessa maneira, achamos interessante ressaltar, a partir do que foi dito pelos 36 alunos, que apenas 08 se identificam (grupo 1) como usuários que utilizam as redes sociais de forma exagerada, convergindo, nesse caso, com a expressão “*Posto, logo existo*”.

Para exemplificar vejamos o que diz o enunciado a seguir.

A21	<i>Eu uso bastante redes sociais, gasto bastante tempo da minha vida, talvez isso encaixa porque fora das redes sociais acho que muitas pessoas não saberiam que eu existiria.</i>
-----	--

Esse sujeito-aluno se reconhece como usuário das redes sociais, assumindo uma postura de conformidade pelo fato de poder existir para os outros. A marca linguística “bastante” reforça o assujeitamento³¹, a submissão deste sujeito a uma prática que faz parte de um contexto sociocultural de seu tempo.

Dentro do mesmo grupo trazemos outro enunciado, vejamos em que se diferenciam.

A14	<i>Sinceramente, bastante tempo, mas vendo esse texto todos tendem a mudar não é? Eu vou. Sim porque eu fico mais na internet do que realmente com a minha família e amigos pessoalmente.</i>
-----	---

Esse dizer revela um sujeito que se identifica com a expressão “*Posto, logo existo*”, porém, a partir da leitura da crônica, pensa em mudar seus hábitos digitais. Isso nos mostra que cada leitor lê, interpreta, constrói sentido conforme sua realidade e que o texto lido provoca, em cada sujeito, de forma diferente, uma atitude responsiva.

Para o Círculo de Bakhtin, a consciência é social. No entanto, de acordo com Faraco (2009, p. 86):

“[...] o Círculo não nega a singularidade e, desde os primeiros textos de Bakhtin, insiste em afirmar que cada ser humano ocupa um lugar único e insubstituível, na medida em que cada um responde às suas condições objetivas de modo diferente de qualquer outro”.

Vejamos o que o (grupo 3) deixa emergir. Nesse grupo, 10 alunos revelaram que navegam pela internet, porém com outros propósitos, como por exemplo: jogar, assistir a vídeos ou, simplesmente, para ficar *online*.

A3	<i>Ocupam quase todo o meu tempo. Não porque eu até uso bastante a internet, mas também saio bastante, vou ao cinema, a festas, coisas do tipo.</i>
----	---

Como vimos nesse enunciado, embora tenhamos um sujeito que se assume enquanto usuário da internet, ao mesmo tempo, diz ter o domínio de sua ação quanto ao uso da ferramenta, pois não deixa de fazer as atividades comentadas pela autora do texto.

E, finalmente, o (grupo 2), sendo representado por 18 alunos, os quais, a partir de seus enunciados, demonstram ainda ter o controle do uso do celular (da

³¹ Conforme Faraco (2009), o sujeito é social (a lógica da consciência é externa à consciência), no entanto, diferentemente do sujeito na perspectiva da Análise do Discurso Francesa, em que o sujeito é totalmente assujeitado, o Círculo não nega a singularidade do sujeito.

internet e das redes sociais), contrariando alguns discursos que versam sobre esse tema.

A4	<i>Não, não muito muito na net, eu fico muito tempo jogando futebol, fico me divertindo na vida real e por isso isto não se encaixa no meu perfil.</i>
B17	<i>O acesso a internet ocupa muito pouco do meu tempo porque eu não sou aquela pessoa viciada que mexe todo dia. E a expressão “Posto, logo existo” não se encaixa no meu perfil.</i>

Selecionamos os enunciados de (A4) e (B17), pelo fato de representarem o que está sendo dito pela maioria do grupo 2. Claro que, individualmente, cada enunciado apresenta uma marca, um traço que o diferencia da expressão de outro sujeito, em função das particularidades de cada indivíduo, de como vivem e elaboram seu cotidiano.

A partir dessa breve análise das atitudes responsivas dos alunos no que se refere ao enunciado “*Posto, logo existo*”, não podemos deixar de comentar sobre o não dito nas reflexões desses sujeitos. De uma forma ou de outra, ao se posicionarem, ficou evidente o uso do celular, o acesso à internet e às redes sociais em maior ou menor grau.

Porém, pautados em Paula Sibilia (2012), essa questão nos faz refletir sobre a incompatibilidade dos sujeitos (os modos de ser e de estar no mundo), com tantos aparatos tecnológicos regidos pela lógica capitalista, frente à escola – instituição em declínio por estar estagnada, envelhecida e que proíbe o uso do celular. Os alunos, com seus dispositivos eletrônicos, digitais e a escola ainda com seus métodos e linguagens analógicos. Dentro desse contexto, como ensinar, dialogar e aprender em circunstâncias tão novas e desafiadoras?

Para não fugir ao que estamos nos propondo neste trabalho, ficam abertas essas indagações e, por hora, continuemos com nossas análises. Sendo assim, achamos relevante trazer, neste espaço, um recorte do momento de interlocução da prova, em que os alunos estavam lendo e ao mesmo tempo perguntando à professora sobre a questão.

Al: Sora, eu não entendi Posto, logo existo...

P: Ah, eu não posso dizer... de tudo o que leste no texto tu deve ter uma noção do que seria o posto logo existo, essa expressão se encaixa no teu perfil?

Dentre as dúvidas que surgiram em torno desse enunciado, essa passagem evidencia as dificuldades de entendimento que a expressão “*Posto, logo*

existo” ocasionou. Como podemos perceber, a professora não estabeleceu, em momento algum, a relação entre a expressão “*Posto, logo existo*” com o enunciado proferido por Descartes, “*Penso, logo existo*”.

Como já anunciado no início desta seção, a crônica, que serviu de texto base para a prova, tem, por título, “*Posto, logo existo*”. Esse título retrata as relações dialógicas entre os dois enunciados e poderia servir de fio condutor para a compreensão do texto e suas relações inter e extratextuais. Pensar / postar e existir são mais que simples vocábulos linguísticos, são signos ideológicos, carregados de sentido. São enunciados retomados, ressignificados em um outro contexto histórico. Segundo Faraco (2009, p. 66):

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (Grifos do autor)

Vejamos a referência feita pela autora da crônica neste segmento do texto:

Penso, logo existo. Descartes teria que reavaliar esse seu '**cogito, ergo sum**', pois as pessoas trocaram o verbo pensar por postar. **Posto, logo existo.** (Grifo nosso)

Chamou-nos a atenção o fato de nenhum aluno ter perguntado sobre a expressão '*cogito, ergo sum*' e também o fato de a professora, mesmo sendo em uma situação de prova, ou melhor, ainda mais em uma situação de avaliação, não ter alertado aos alunos a respeito do significado do termo latino. Contextualizar o enunciado “*Penso, logo existo*”, trazer ao conhecimento dos alunos o contexto histórico em que Descartes teve dúvidas sobre sua própria existência, mas ao ver que pensava, existia, indubitavelmente, ajudaria os alunos a comporem o cenário enunciativo com maior precisão.

Refletimos sobre o que leva as pessoas, hoje, impulsionadas pelo evento da tecnologia, a postar, a mostrar tudo o que fazem e “pensam”. Esse “pensar”, do século XVII, e “postar”, do século XXI - espaços temporais diferentes —: o que sinaliza essa atualização das palavras pensar/postar dentro de uma concepção de linguagem dialógica?

Encaminhamo-nos, agora, à última questão dentro da categoria correta.

Q4 - Pra você, existe diferença entre existir e viver? Explique.

Expectativa de resposta do professor:

Após todas as referências da autora no texto, é possível perceber que existe diferença entre viver e existir.

***Viver** é aproveitar o dia, a vida, os amigos, os momentos, etc.*

***Existir** é estar no mundo sem aproveitá-lo, desfrutá-lo, sem usufruir das inúmeras possibilidades existentes.*

Com base em Marcuschi (2008), a (Q4) configura-se como uma questão do tipo subjetiva, considerando que o aluno precisa inferir sua opinião crítica sobre a diferença entre **existir e viver**, a partir da sua concepção de mundo, de leituras e vivências, juízos e valores construídos socialmente, dando sua contrapalavra sem cair no achismo ou no vazio, além de também articular reflexões com o texto e com o extra verbal, embora não esteja explícito na questão.

Vejamos, a seguir, os (ER) considerados corretos:

Quadro 12 – Enunciado professor e Enunciado aluno - CC

Enunciado do Professor	Aluno	Enunciado produzido pelo aluno
<p>Após todas as referências da autora no texto, é possível perceber que existe diferença entre viver e existir.</p> <p>Viver é aproveitar o dia, a vida, os amigos, os momentos, etc.</p> <p>Existir é estar no mundo sem aproveitá-lo, desfrutá-lo, sem usufruir das inúmeras possibilidades existentes.</p>	A1	Então, eu penso assim que tipo muitas pessoas existem, mas não vivem, como se estivessem vivendo por fora e não existindo por dentro ou vice e versa também.
	A2	Sim. Porque viver, você estará vivendo a sua vida e existir tu vais estar existindo para os outros.
	A3	Sim, porque viver é aproveitar a vida, estudar, sair com os amigos, sair com a família, essas coisas, já existir, só quer dizer que você existe, mas não quer dizer que você aproveite a vida.
	A4	Sim, por que para existir basta nascer e para viver tem que se divertir, para viver tem que viver aproveitar, sair ser visto realmente.
	A5	Sim. Existir é que as pessoas sabem que vc está viva e vc se comunica com elas. E viver é (???) ³² os teus sonhos e realizações na tua vida.
	A6	Sim. Porque viver agente vive com amigos, conversas etc. e existir é você criar algo para fazer existir que nunca fez.

³²Palavra ilegível (??? = ilegível).

A7	Sim. Existir é que você sempre está ali mas viver fica difícil por que todos passam o tempo todo na internet.
A8	Sim porque não adiante tu existir e não fazer nada da vida, tem que viver, estudar trabalhar para ser alguém na vida.
A9	Na minha opinião não, porque tu precisa existir pra viver, mas viver de uma forma saudável.
A10	Sim, Porque existir é simplesmente não estar morto e viver as experiências que a vida nos proporciona.
A11	Para viver basta estar vivo, para existir tem que fazer a diferença.
A13	Sim, todo mundo existe no mundo, mais poucas pessoas sabem o que é viver a vida.
A14	Existir você tá ali, você nasceu, mas não faz nada pra viver. Viver é ficar do lado de fora da internet, por um tempo. E viver mais pessoalmente.
A15	Sim. Porque o que adianta existir e não viver.
A16	Sim. Porque existir e você fazer coisas sem usar aparelhos com acesso a internet e viver e você passa todo seu tempo na internet.
A17	Sim a diferença é que se você existe é só para as pessoas saberem que você existe e viver é você aproveitar a vida passeando fazendo amigos.
A18	Sim. Por que todas pessoas só postam nas redes sociais para dizer que está viva e as pessoas que sabem viver são aquelas que vivem a vida, viajando, conhecendo novos ares e convivendo ao vivo com gente da paz.
A19	Não, porque se nós não existirmos, nós não vivemos.
A20	Sim, existir é alguém saber que você existe e viver é sair se divertir brincar passear...
A21	Casos avulsos, extremos, mas estão aí. Ao nosso redor, gente que não percebe a diferença entre existir e viver. Não entendem que é preferível viver.
A22	Sim porque viver, você sempre vai viver na Terra até a morte, mas você deixa de existir só para o mundo virtual.
B2	Existir as pessoas existem mais não vivem o tempo todo elas existe um tempo e no outro tempo ficam na internet e viver é trabalhar passear se divertir tudo mais.
B3	Sim Porque existir tu simplesmente estás ali e a maioria na internet tu não estás presente e

		viver é tu estar ali vivendo aquele momento sem pensar em vícios.
	B4	Sim, existir não é a mesma coisa que viver, viver é você aproveitar, curtir, sair, fazer atividades e existir é só existir sem aproveitar.
	B5	Tem sim, existir não é (???) que viver para os outros talvez seja até “existir em vão”... viver é fazer o que nos deixa feliz fazer o que nos faz bem “ser feliz”.
	B6	Sim. Existir é só existir. Não está lá, mas ao mesmo tempo não está por que não está fazendo nada, está só nas redes sociais. E viver é sair para se divertir, namorar, sair com amigos.
	B7	Sim, pessoas que não são felizes, não saem pra passear, existem. Pessoas que passeiam, se divertem, vivem.
	B8	Sim existir é viver e olhar a vida já o viver é ter a vida aproveitada realizar seus sonhos.
	B10	Sim existe diferença para mim porque existir não significa viver e viver é você participar dos momentos da vida.
	B11	Sim, porque existir, a gente pode estar dentro de um hospital e não viver o que tem de bom nas praças, ruas, parques.
	B12	Sim, se uma pessoa existe, mas está em coma ela não “vive” e se uma pessoa existe mas sai, se diverte, chora, sorri... ela vive.
	B14	existir: ter existência real, haver, ser, viver, durar, substituir, existo e existe. Viver: ter vida, existência, ter duração, perdurar, aproveitar a vida, então elas tem pequenas diferenças.
	B17	Existir eu acho que é você ta todo o dia no facebbok e isto portanto e esta postando coisas toda hora aí você está existindo para os outros. E viver eu acho que é tipo você sair com os amigos, ir ao cinema, ficar em casa as vezes com a família.
	B18	Sim, existir é simplesmente existir, aparecer que está vivo e viver é cultivar a vida, por exemplo, sair, brincar, rir se divertir, <i>emfim</i> etc...
	B20	Sim. Existir é uma pessoa estar num lugar, mas não participar do lugar e viver ...é estar ali...

Fonte: Prova

Selecionamos para análise, a partir dessa questão, algumas respostas para que possamos verificar como se deu o processo de construção de sentido na ótica do aluno.

A9	Na minha opinião não, porque tu precisa existir pra viver, mas viver de uma forma saudável.
A19	Não, porque se nós não existirmos, nós não vivemos.

Pelas respostas negativas, (A9) e (A19) os alunos não compreenderam a diferença entre as expressões “existir” e “viver”, logo, não houve diálogo com o texto, nem com a autora. Observa-se que as respostas ficaram fechadas, ou seja, limitadas a um determinado entendimento, o que demonstra que os leitores desconsideraram a situação extra verbal inerente a todo enunciado.

A11	Para viver basta estar vivo, para existir tem que fazer a diferença.
A16	Sim. Porque existir e você fazer coisas sem usar aparelhos com acesso a internet e viver e você passa todo seu tempo na internet.

Como podemos observar, pelo que se infere a partir da leitura da crônica, viver implica uma série de ações que o ser humano pratica no cotidiano, enquanto que existir não é garantia de viver. O conceito de existir, no texto, está relacionado a existir a partir das redes sociais, ou seja, para os outros. Dessa forma, (A11) e (A16) interpretaram justamente o contrário do que está sendo proposto.

Passemos ao próximo enunciado:

A21	Casos avulsos, extremos, mas estão aí. Ao nosso redor, gente que não percebe a diferença entre existir e viver. Não entendem que é preferível viver.
-----	--

Pela resposta, (A21) ignorou o que está sendo proposto pelo EQ, tendo em vista o fato de a pergunta solicitar a opinião do aluno: “Pra você...”. O sujeito-leitor preferiu não assumir uma atitude responsiva ativa, pois, ao responder com uma parte do texto, eximiu-se da possibilidade do erro. Por outro lado, podemos pensar que (A21) não fez inferências, apenas extraiu as informações contidas no texto, pelo fato de não ter compreendido a proposta da questão. Nesse caso, esse sujeito-leitor, que apenas retoma as palavras do texto deixadas pela autora, não se inscreve como autor, pois apenas repete o que está dito, não há réplica em seu enunciado.

A22	Sim porque viver, você sempre vai viver na Terra até a morte, mas você deixa de existir só para o mundo virtual.
-----	--

Ao percorrer as pistas deixadas por (A22), verificamos a não identificação desse leitor com o que está sendo proposto na questão. Sua resposta foge ao que a professora espera como leitura possível, porém, mesmo assim, a questão é validada

como correta. Na perspectiva do texto, as palavras “existir” e “viver” implicam sentidos diferentes. Sabemos, porém, que não basta entender palavras ou frases para que o sentido se estabeleça: é necessário inferir conhecimentos que estão além do texto.

De acordo com Marcuschi (2008), os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor. A partir da leitura produzida por (A22), na tentativa de compreender o percurso desse leitor, vejamos o que nos revela seu enunciado: “viver é uma ação natural que implica: nascer - crescer - morrer.” Ao morrer fica a memória, as lembranças que cada ser constrói ao longo da vida; estas serão lembradas sempre. Em contrapartida, para o mundo virtual, “você deixa de existir”. Pensamos que essa é uma leitura possível, mas não a única, tendo em vista a complexidade da linguagem e os efeitos de sentidos que dela surgem. Entretanto, essa é uma leitura feita sob nosso olhar, não temos como afirmar qual leitura foi feita pela professora para que a questão fosse considerada correta.

Passemos ao próximo enunciado:

B12	Sim, se uma pessoa existe, mas está em coma ela não “vive” e se uma pessoa existe mas sai, se diverte, chora, sorri... ela vive.
-----	--

Chama-nos a atenção a leitura efetuada por (B12). Entendemos que a relação feita sobre existir ↔ viver, para esse leitor, difere da expectativa da professora em função das condições evidenciadas pelo texto. A compreensão do enunciado se estabelece no nível da possibilidade: existir equivale a vegetar (estado do coma) ou viver sem sentido, ao passo que viver implica sentimento, ação, vida. Em outras palavras, a compreensão, nesse ER, não leva em conta a questão do postar, porém, o sujeito não deixou de responder ativamente à pergunta, mesmo que de forma parcial.

Vejamos o que evidencia o próximo (ER).

B14	existir: ter existência real, haver, ser, viver, durar, substituir, existo e existe. Viver: ter vida, existência, ter duração, perdurar, aproveitar a vida, então elas tem pequenas diferenças.
-----	---

A resposta de (B14), ao nosso ver, remete ao fato de ele não se colocar como sujeito responsivo, pois não há indícios de palavras próprias, de reflexão crítica e expansiva em sua resposta. Ao buscar no dicionário o significado das expressões “existir e viver”, esse leitor não cumpre com o solicitado no EQ, não se coloca como parceiro do diálogo, apenas reproduz o que está dito, sem articular os fios que ligam o texto à real cadeia de enunciação. Dessa forma, possivelmente, essa resposta reflita

o tipo de prática reprodutiva de cópia e repetição de dados a que ainda os alunos estão submetidos na escola.

Na categoria correta apresentada acima, selecionamos algumas respostas, a fim de realizar considerações em torno de como o aluno manifestou seu entendimento (ou não) do texto, no que se refere à leitura como atitude responsiva, tendo como parâmetro a resposta esperada pela professora. Procuramos tecer alguns comentários naqueles (ER) que mais nos chamaram a atenção em função do caminho interpretativo que o aluno percorreu, colocando-se ou não como sujeito-leitor em uma perspectiva dialógica da linguagem, à qual nos propomos neste trabalho.

Neste processo da análise, estamos constatando o quanto é difícil e complexo trabalhar com as manifestações discursivas dos alunos, considerando suas particularidades. Percebemos, também, pelos (ER), que os alunos ainda estão presos aos limites do texto, fato que não condiz com o tipo de leitor que a sociedade atual exige.

Dando prosseguimento ao trabalho, encaminhamo-nos à última (terceira) categoria.

6.3.5 Categoria Incompleta (CI)

Essa categoria configura-se para aquelas respostas que não contemplam o que a professora esperava como “certo” em sua totalidade, seja por problemas de ordem gramatical ou de sentido.

Como já realizamos comentários a respeito da questão nas categorias anteriores, nesta etapa, analisaremos algumas das respostas dos alunos. Aquelas que dão margem a reflexões, em função da atitude responsiva do leitor.

6.3.6 Análise da correção das respostas incompletas (segundo a professora)

Q1 *Na crônica, a autora acredita que exista uma “antropofagia virtual”. Como você explicaria essa expressão?*

Expectativa de resposta do professor:

A internet está devorando a vida das pessoas, que deixam os relacionamentos reais por algo virtual que consome seu tempo e vida.

Nessa primeira questão, dos 43 alunos que responderam, 13 respostas foram consideradas incompletas, portanto, não sendo pontuadas em sua totalidade.

Vejam o quadro a seguir:

Quadro 13 - Enunciado professor e Enunciado aluno - CI

Enunciado do Professor	Aluno	Enunciado produzido pelo aluno
A internet está devorando a vida das pessoas, que deixam os relacionamentos reais por algo virtual que consome seu tempo e vida.	A1	Porque é um hábito que as pessoas usam muito, ficar navegando na internet hoje em dia é muito fácil de ver.
	A2	É quando uma pessoa que está sempre conectada a internet e as redes sociais aviciadas
	A4	É que esse hábito já se tornou uma coisa “tipo” uma saída para pessoas mais tímidas.
	A11	Quem usa de mais a internete.
	A12	Seria por muito tempo na internet
	A18	Como um hábito de quem já é experiente nesses assuntos de redes sociais.
	B5	Que a internet está “comendo” as pessoas.
	B6	Que as pessoas estão virando como um hábito virtual. Que as pessoas estão usando a internet como um hábito.
	B9	Não faço nem ideia de como me expressar com essa frase.
	B11	Que as pessoas morrem para o mundo e vivem para a internet
	B16	Tipo agora as pessoas têm fome de internet.
	B17	“Antropofagia virtual” Eu acho que é você ter um hábito de entrar na internet todo o dia e ficar horas no facebook, twiter etc.
	B18	A autora acredita que exista um hábito virtual um vício especificamente.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dando início às observações, verificamos algumas respostas que estão muito próximas das que foram consideradas corretas, em termos de sentido. Como por exemplo, os enunciados respostas dos alunos (B5), (B6), (B11), (B16), (B17) e (B18), os quais estão inseridos na categoria incompleta.

Se compararmos (B5), da CI, “*Que a internet está ‘comendo’ as pessoas*”, e (B7), da CC, “*A internet está comendo as pessoas vivas*”, é tênue a margem que separa os enunciados para uma e para outra categoria, considerando que no enunciado da CI, o termo *comendo* vem destacado entre aspas.

Na maioria das respostas dessa categoria, observamos a falta de articulação entre os termos. São respostas desorganizadas, fato, este, que evidencia a não compreensão da questão (o entendimento do tema).

Já a resposta de (B9) “*Não faço nem ideia de como me expressar com essa frase*”, chama-nos atenção, não o fato de a professora ter aceito como resposta incompleta, mas o posicionamento desse “leitor”. Como dissemos anteriormente, no início da análise sobre a Q1 na CE, para responder a essa questão, seria necessário articular discursos que se mostravam no texto, discursos passados, presentes, ditos, não ditos, além dos aliados à vivência do aluno. A palavra “antropofagia”, retomada no discurso e articulada à palavra “virtual”, ganha um novo sentido, se atualiza, ganha vida ao entrar na corrente da comunicação verbal. Torna-se um enunciado. Entretanto, para assim o compreender, implica um movimento de interação entre indivíduos socialmente organizados, o que não ocorreu com esse aluno, conforme comprovam as pistas deixadas na materialidade linguística de seu enunciado. Mais do que não compreender o (EQ) esse sujeito cala-se frente ao discurso, pois conforme afirma Bakhtin (2009, p. 137):

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Passemos à próxima questão.

Q2 – *Quais as alternativas estão sendo disponibilizadas para as pessoas viciadas em internet?*

Expectativa de resposta do professor:

Hotéis cm quartos sem wi-fi, programas que restringem o acesso à web, centro de recuperação de viciados em internet.

Dos 43 alunos respondentes, 14 respostas foram consideradas incompletas nessa questão 2, sendo que, para nossa análise, (B20) foi desconsiderada por estar ilegível, conforme o quadro a seguir:

Quadro 14 - Enunciado professor e Enunciado aluno - CI

Enunciado do Professor	Aluno	Enunciado produzido pelo aluno
------------------------	-------	--------------------------------

Hotéis com quartos sem wi-fi, programas que restringem o acesso à web, centro de recuperação de viciados em internet.	A2	Namorar, ir a praia, trabalha, viaja, ler e estuda.
	A4	Trocar um horário que ela esteja navegando para viver um “poco” da vida real.
	A8	Namorar, ir a praia, trabalhar, viajar, ler e estudar.
	A17	trocar um horário que ela esteja na internet para sair com amigos, se divertir, ir no parque.
	A19	Que eles vram ao parque, que ande de bicicleta.
	A20	Estar vivendo, namorando, indo à praia, viajando, lendo, estudando e cercadas por umas poucas dezenas de amigos.
	A21	As alternativas são: namorar, ir a praia, viajar, ler e estudar.
	B2	passeios de bicicletas, passeios ao parque, relacionamento com uma dezena de amigos.
	B3	passeios ao parque, passeios de bicicleta...
	B6	eu acho que não está sendo disponibilizadas muitas alternativas, eu acho que estão disponibilizando mais internet para os viciados.
	B9	Regularizar seu horário de internet e procurar fazer coisas saudáveis.
	B12	Viver, namorar, ir a praia, trabalhar, viajar, estudar, passear, andar de bicicleta.
	B14	As alternativas são não ficar muito no computador e se ocupar com outras coisas
	B16	Os wi-fi públicos, as possibilidades de acesso a internet estão mais fáceis e etc.
B20	Resposta ilegível.	

Fonte: Elaborado pela autora.

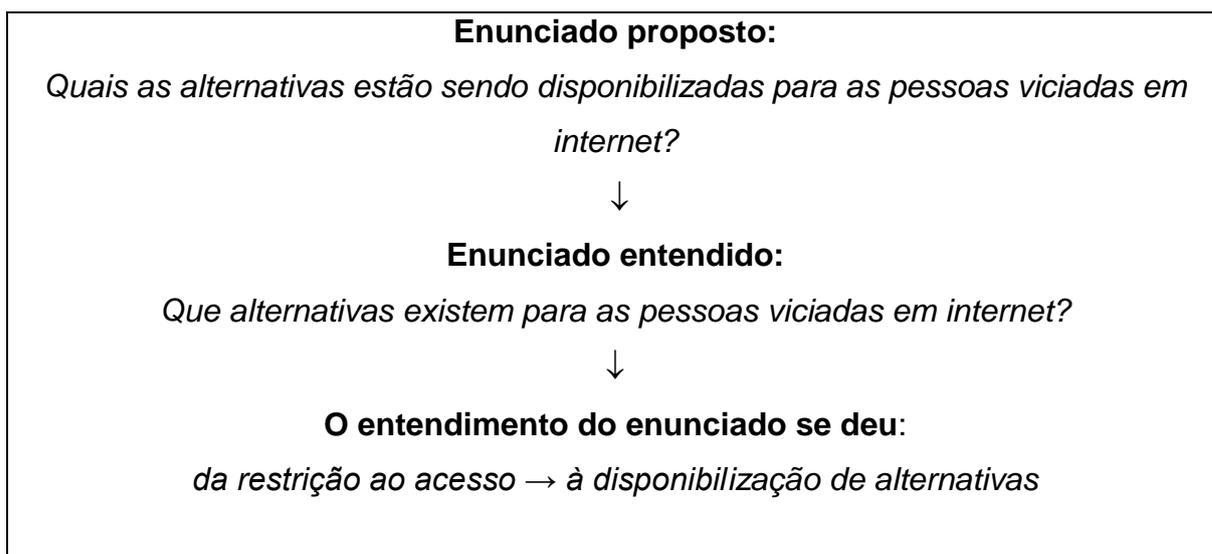
Essa questão, conforme já nos referimos no início das análises, na primeira categoria, exige dos alunos o retorno à materialidade do texto para que possam construir, de modo cooperativo e dialógico, o sentido necessário para a leitura que a pergunta solicita. Em certa medida, não é uma questão que exija grandes reflexões, ou inferências, no entanto, compreender uma enunciação, implica ir ao encontro da palavra do outro, exige orientar-se em relação a ela, avaliar, responder, contrapor, fazendo ecoar uma série de palavras nossas.

Sendo assim, pelos enunciados respostas da maioria dos alunos do quadro acima, com exceção de (B6) e (B16), é possível observar que o entendimento da palavra “alternativas” deu-se de outra forma. Para os alunos (A2), (A4), (A8), (A17),

(A19), (A20), (A21), (B2), (B3), (B9), (B12), (B14), “as alternativas” que deveriam ser disponibilizadas implicam a realização de ações, como: namorar, ir à praia, viajar, ler, andar de bicicleta, passear, etc.. Alternativas que desconsideram o uso da internet. Nesse sentido, o que emerge dessas respostas, a partir do entendimento da palavra “alternativas”, na ótica do aluno, reflete um distanciamento em relação à resposta esperada pela professora.

Esse fato demonstra que os alunos, ao se depararem com o enunciado “alternativas”, já buscam uma opção, dentro do seu espectro de vivência, sem, no entanto, analisar a amplitude do solicitado na questão. Além desse dado, acreditamos que os alunos se identificaram com “alternativas” possíveis dentro daquilo que é vivido por eles, experimentado pelo cotidiano deles. Nesse sentido, verifica-se a não identificação do horizonte social da autora/texto/professora com o grupo social desses alunos.

Quadro 15 - Entendimento do aluno



Fonte: Dados elaborados pela autora

Toda a leitura, seja de uma palavra, de um gesto ou de um texto mais complexo, é passível de uma expansividade proveniente das relações sociais. Daí para que se chegue a uma compreensão ativa responsiva, preconizada por Bakhtin (2011), é necessário que a compreensão seja plena. Do ponto de vista desses sujeitos leitores, as *alternativas* citadas por eles são mais concretas e estão mais próximas da vivência do grupo social a que eles pertencem. Acreditamos que essas sejam possíveis justificativas para tais respostas. Já (B6) e (B16), por outro lado, comungam

da ideia de que as “alternativas” se referem à disponibilidade de internet ofertada aos viciados.

Os caminhos interpretativos diferentes, nessa questão, remetem à falta/falha de compreensão do EQ. Embora a resposta esperada pela professora estivesse na materialidade do texto, os alunos não compreenderam que os processos de desaceleração em relação aos hábitos digitais provocam serviços, “alternativas” que vão contra o acesso à internet. A palavra “alternativas” causou, ao nosso ver, dúvidas, abrindo possibilidades para o equívoco, na visão da professora. Talvez, o modo como a questão foi formulada tenha aberto brechas para o equívoco.

A língua não é transparente, ou seja, conforme Faraco (2013, p. 49-50) ela é a “[...] relação do nosso dizer com as coisas (em sentido amplo do termo) nunca é direta, mas se dá sempre obliquamente: nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram na camada de discursos que recobrem as coisas.”

Dessa forma, reforçamos a ideia de que atividades escolares direcionadas à leitura como prática social e construção de sentidos minimizariam problemas relacionados ao baixo desempenho dos estudantes com relação à compreensão e interpretação em qualquer disciplina/área.

Vejamos a próxima questão.

Q3 – As redes sociais e o acesso à internet ocupam quanto do seu tempo diário? E a expressão “Posto, logo existo” se encaixa no seu perfil? Explique.

Expectativa de resposta do professor:

O fato de “postar” nas redes sociais caracteriza o fato de existir diante dos “amigos virtuais”.

Das 43 respostas à questão, 06 foram consideradas incompletas, conforme trazemos no quadro a seguir:

Quadro 16 – Enunciado professor e Enunciado aluno - CI

Enunciado do Professor	Aluno	Enunciado produzido pelo aluno
O fato de “postar” nas redes sociais caracteriza o fato de existir diante dos “amigos virtuais”.	A15	Não. Porque não fico muito tempo na internet.
	B1	Não, porque não sou muito de mexer nas redes social.
	B2	Pra falar a vdd o dia todo eu fico na internet pelo celular, às vezes saio pra algum lugar e já tento me conectar na internet de alguém.

	B13	5 horas
	B14	As redes sociais ocupam mais ou menos 13 horas do meu tempo
	B15	Ocupa 2 horas au menos E a expressão posto é quando você goloça uma foto no facebook e vai posta.

Fonte: Prova

Essa questão, considerada subjetiva dentro do preconizado por Marcuschi (2008), possibilitava ao sujeito leitor um posicionamento frente à discussão relacionada ao uso da internet e das redes sociais. A pergunta possibilitava ressoar a voz do aluno. Suas experiências individuais poderiam ser compartilhadas, mesmo que fosse para não se identificar com os usuários viciados, como aborda o texto. Porém, pelo que observamos pelos enunciados respostas dos alunos (A15) - *“Não. Porque não fico muito tempo na internet”* - e (B1) - *“ Não, porque não sou muito de mexer nas redes social”* -, ambos, ao iniciarem seu enunciado com uma negação, cortaram qualquer possibilidade de fluxo contínuo das palavras na corrente da comunicação verbal.

Ao não se enquadrarem no perfil dos usuários que vivem postando ou dos que estão sempre conectados (viciados), deixaram de dar a “explicação” que fazia parte do EQ. Provavelmente, a falta de explicação, atrelada ao baixo grau de responsividade ativa nas respostas, tenha corroborado com a avaliação pela metade.

Em contrapartida, pela resposta de (B2) - *“Pra falar a vdd o dia todo eu fico na internet pelo celular, às vezes saio pra algum lugar e já tento me conectar na internet de alguém”* -, verificamos um sujeito que se reconhece submisso à internet, já que fica conectado o dia todo. Porém, o que faltou em sua resposta, para que a mesma fosse considerada correta, provavelmente, foi não ter deixado clara uma posição em relação ao fato de postar para existir. Essa resposta nos faz refletir sobre o quanto critérios bem definidos são necessários para uma correção justa e coerente.

Já a resposta de (B15) - *“Ocupa 2 horas au menos E a expressão posto é quando você goloça uma foto no facebook e vai posta”* -, embora correspondendo em parte à pergunta, deixa margem para o equívoco, pois o fato de “postar”, na perspectiva do texto, vai além de simplesmente colocar uma foto no Facebook. Nessa medida, a resposta demonstra uma leitura superficial em relação ao diálogo que emerge do texto.

E, por fim, (B13) - “5 horas” - e (B14) - “As redes sociais ocupam mais ou menos 13 horas do meu tempo” -, ambos parciais em suas respostas. Mas, chamamos a atenção, especialmente (B13), que ao responder “5 horas” se limita ao uso de um numeral apenas, deixando de se posicionar, de se apropriar do discurso. Essa economia linguística e discursiva, essa carência de argumentação para um aluno do 9º ano evidencia a falta de propostas didáticas que favoreçam as experiências individuais em relação aos problemas de ordem social, pois quanto maior for a socialização do sujeito, maior será sua capacidade de avaliar, de se posicionar, de inferir, de fazer escolhas, de assumir uma posição responsiva frente ao caráter inacabado do texto.

Encaminhamo-nos à última questão.

<p>Q4 - Pra você, existe diferença entre existir e viver? Explique.</p> <p>Expectativa de resposta do professor:</p> <p><i>Após todas as referências da autora no texto, é possível perceber que existe diferença entre viver e existir.</i></p> <p>Viver é aproveitar o dia, a vida, os amigos, os momentos, etc.</p> <p>Existir é estar no mundo sem aproveitá-lo, desfrutá-lo, sem usufruir das inúmeras possibilidades existentes.</p>
--

Quadro 17 – Enunciado professor e Enunciado aluno - CI

Enunciado do Professor	Aluno	Enunciado produzido pelo aluno
<p>Após todas as referências da autora no texto, é possível perceber que existe diferença entre viver e existir.</p> <p>Viver é aproveitar o dia, a vida, os amigos, os momentos, etc.</p> <p>Existir é estar no mundo sem aproveitá-lo, desfrutá-lo, sem usufruir das inúmeras possibilidades existentes.</p>	A12	tem diferença porque tu existir é só tu esta no face (???), e do viver e tudo, atividades, trabalhar.
	A23	Sim. Existir é uma coisa, e viver é outra e para saber se a pessoa existe ou está viva.
	B9	Não. Não consigo distinguir a diferença, por isso não afirmo que tenha alguma diferença.
	B16	Sim, tipo existir uma coisa tipo a internet e você não usar não viver essa experiência. E já viver essa experiência é um pouco diferente é presenciar essa experiência.

Fonte: Prova

As respostas de (A12), (A23) e (B16) configuram-se dentro do mesmo nível de leitura simplificada. Embora haja alguns indícios (marcas) que diferenciam cada enunciado, devido às particularidades dos sujeitos, ao se expressarem para articular

a resposta, posicionam-se superficialmente. Porém, pelas pistas deixadas na materialidade linguística, embora pareça que tenham entendido a diferença entre “existir” e “viver”, existem lacunas nas respostas, tanto por problemas de legibilidade, quanto por clareza na articulação de ideias, o que de certa forma acaba prejudicando a construção de sentido da resposta.

Dando sequência à análise, não poderíamos deixar de comentar a resposta de (B9). Para alguns leitores, ela poderia figurar como “resposta errada” em função da maneira como foi construída: “*Não. Não consigo distinguir a diferença, por isso não afirmo que tenha alguma diferença*”. Mas, para esta pesquisa, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos, que embasam nossas análises, esse ER é de extrema pertinência, tendo em vista o fato de deixar emergir, no processo de leitura, a informação de que o aluno apenas decodifica, logo, não interage com as palavras do *outro*.³³

Esse sujeito-leitor restringe-se à mera identificação das formas linguísticas, ou seja, das palavras na superfície do texto, desconsiderando o tema da enunciação.

Segundo Bakhtin (2011, p. 289 - 290):

A língua como sistema possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos-lexicais, morfológicos e sintáticos - para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante, mas todos esses recursos enquanto recursos da língua são absolutamente *neutros* em relação a qualquer avaliação real determinada.

O interlocutor, ao dizer que não consegue perceber a diferença entre as expressões “existir e viver” deixa de exercer o direito de se posicionar, de se manifestar, de falar de um lugar social.

Entretanto, ao não responder o esperado, cortando os elos na cadeia discursiva, esse ER traz à tona um discurso que transparece uma “denúncia” desse sujeito. Não é comum alguém explicar a não compreensão. Geralmente, quando o sujeito não compreende o que é pedido, deixa a questão em branco. Convém ressaltar que essa forma de resposta não é o que se espera em uma questão do tipo subjetiva.

O sujeito, ao expressar-se nas mais variadas circunstâncias, dialoga com valores sociais, com significações ideológicas, dando vida à palavra. Para que isso aconteça, é necessário que haja compreensão da enunciação. Bakhtin/ Volochínov (2009, p. 34) apontam que “compreender um signo consiste em aproximar o signo

³³ As palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, que reelaboramos e reacentuamos. (Bakhtin, 2011, p. 295)

apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos”. Porém, só se responde aquilo que faz sentido ao sujeito.

A propósito, trouxemos esse enunciado resposta para discussão, pois ele, de certa forma, reflete o nível de dificuldade do aluno em argumentar, em assumir um posicionamento crítico no momento em que se vê interpelado pelo discurso do outro, em muitas situações de leitura, no contexto escolar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para dar início às considerações finais deste estudo, reportamo-nos às palavras de Bakhtin/Volochínov (2009):

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 98-99). (Grifos do autor)

Ao optarmos por fazer um trabalho que refletisse sobre a leitura de enunciados em provas, nosso objetivo inicial foi o de verificar o que de fato dificultava a compreensão do aluno ao expô-lo frente aos diversificados e legitimados comandos de provas, articulados com um determinado gênero do discurso. Por um momento, pensamos sobre o quanto o tema da leitura tem sido alvo de debate, nos últimos anos, e até que ponto seria relevante discutir e pesquisar sobre algo que, em princípio, nos parecia um assunto um tanto desgastado, face às inúmeras discussões em evidência.

Porém, ao escolhermos nos aventurar pela ótica discursiva e dialógica da linguagem, fundamentada nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2009; 2011) e seu Círculo, pensamos na contribuição que essa teoria poderia acrescentar às práticas de leitura, um tanto engessadas no contexto escolar. Além disso, refletir sobre a forma como a palavra é entendida e trabalhada nesse cenário.

A priori, a situação inicial, com ênfase na observação do diálogo ocorrido entre os sujeitos envolvidos no processo avaliativo: professora ↔ aluno; aluno ↔ professora e aluno ↔ aluno, confirmou o que de início argumentamos sobre a prova ser considerada um gênero do discurso e não somente uma forma de atribuição de nota mediante um sistema de unidades.

A prova, entendida como gênero do discurso, permite deixar emergir a tensão entre as vozes que perpassam o discurso materializado no texto. Porém, para concebê-la dessa forma, é necessário compreender a língua/linguagem como prática social, conforme postulado por Bakhtin/Volochínov (2009).

Avaliar, nessa medida, exige do professor um olhar sobre o modo como o aluno constrói, aprende ou não determinado conhecimento científico, tendo em vista que no processo de aprendizagem ficam lacunas. Sendo assim, o ato pedagógico da

avaliação deve ser um dos caminhos para verificar em que medida e de que maneira o aluno desenvolve mecanismos para construir o conhecimento. O professor, diante do que acredita e defende, às vezes, de forma inconsciente, reproduz, em sua prática avaliativa, ora um discurso de aprovação, ora um discurso que defende a reprovação. Tal postura, política, reflete a superficialidade com que muitos profissionais exercem sua prática, e também a forma como os governos impõem suas políticas de aprovação/reprovação, no âmbito da educação, em um dado momento histórico. Não temos, neste espaço, como discutir sobre essas questões devido à complexidade dos fatores que envolvem o tema.

No entanto, a “escolha” de instrumentos usados no processo avaliativo, na escola, envolve uma tomada de posição do professor: avaliar para aprovar, avaliar para reter ou, ainda, avaliar para promover a aprendizagem do sujeito. Nesta terceira possibilidade, estamos falando da avaliação mediadora, defendida por Hoffmann (1991). Nesta medida, de que maneira o docente pode reorientar seu trabalho a partir do gênero prova? Em primeiro lugar, refletindo sobre o erro. A problemática do erro nas respostas dos alunos possibilita-nos subsídios para formular hipóteses, traçar novos procedimentos e intervir no processo da construção da aprendizagem. Para Hoffmann (1991, p. 57), “A opção epistemológica está em corrigir ou refletir sobre a tarefa do aluno. Corrigir para ver se aprendeu reflete o paradigma positivista da avaliação”. Sabemos que essa ainda é uma prática recorrente no contexto escolar atual. A autora reforça que: “Refletir a respeito da produção de conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação e ao enriquecimento do saber significa desenvolver uma ação avaliativa mediadora”. (HOFFMANN, 1991, p. 57)

O erro é uma oportunidade de intervenção. No que se refere à leitura “errada”, esta exige um olhar bem atento do professor, pois, como vimos no decorrer deste estudo, se a palavra é polissêmica, a leitura pode ser outra que não aquela prevista pelo professor. A leitura irá variar conforme a maneira como o sujeito interpreta e constrói as várias verdades ou diferentes modos pelos quais se relaciona com o mundo. Bakhtin (2011), em seus apontamentos, várias vezes diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros. Conforme Faraco (2009, p. 84), “Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes”.

Ao lançarmos nosso olhar para o momento tenso em que a prova foi aplicada, em ambas as turmas, percebemos o esforço da professora em explicar sobre

as dúvidas que surgiam sobre o texto, sobre o léxico desconhecido pelos alunos e, ainda, a tentativa de manter o controle sobre a conversa paralela que surgia no transcorrer da avaliação. A cada quesito da prova, os alunos solicitavam uma explicação, uma reconfirmação sobre a resposta dada. Coracini (1995) salienta que os alunos buscam responder àquilo que o professor deseja e que raramente assumem uma resposta diferente. Essa atitude passiva é o reflexo da imagem que o aluno, no decorrer de sua vida escolar, vai construindo da figura do professor, do aluno, da língua, etc.

Nesse cenário de interlocução, de diálogo (no sentido amplo do termo), ficou evidente que compreender exige trabalho: trabalho do professor com relação à dificuldade na leitura do aluno e do aluno em relação à compreensão do enunciado. Embora não tenha sido nosso objetivo analisar as questões de escolha múltipla, nem o desempenho dos alunos relativo à aprovação/reprovação, verificamos, pelas perguntas surgidas no decorrer da prova, que após a explicação da professora sobre determinada palavra, minimizava, em certa medida, a angústia do aluno por não compreender a questão.

Nesse contexto, realizamos algumas constatações as quais fazem toda a diferença quando se trabalha com a linguagem numa concepção dialógica. Com base em Bakhtin/Volochínov (2009), o fundamento de toda a linguagem é o dialogismo, ou seja, a relação com o outro. Constituímo-nos, tomamos consciência de nós através do outro. Nesse sentido, todo o enunciado é repleto de visões de mundo e a palavra é o espaço das tensões, dos valores sociais contraditórios. É uma arena de luta simbólica, é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana.

O sujeito se constitui na e pela linguagem, ou seja, é pela linguagem, neste caso, pela palavra que os sujeitos manifestam o seu dizer, a sua posição frente a um discurso. Nessa perspectiva, o processo de produção de sentido acontece em uma luta permanente entre o velho (as enunciações já estabilizadas), como é o caso das palavras dicionarizadas, as quais garantem à língua a sua continuidade, e o novo (o irrepetível) único em cada enunciado (RIBEIRO, 2009).

A escola, enquanto instituição organizada, deve atentar aos desentendimentos que se travam, entre professor e aluno, no trabalho com a linguagem. A dificuldade do aluno, com relação à palavra do outro, implica um movimento de busca, de ruptura, por parte do professor, no que se refere à forma como olha para a língua/linguagem e, conseqüentemente, para a leitura.

Sendo o enunciado um elo na cadeia da comunicação discursiva não podendo ser separado dos elos precedentes, ao nos encaminharmos para esta etapa final, nos somamos a tantos enunciados proferidos a respeito da complexidade de se lidar com a linguagem e com a leitura, ambas situadas enquanto interação. Verificamos o quanto a participação da professora no processo de realização da prova foi importante, dialogando em um espaço de tensão e subjetividades heterogêneas, embora não tenha estabelecido as relações dialógicas de dois significativos enunciados que se apresentaram no texto da prova: Antropofagia virtual e *Posto, logo existo*. Esses enunciados, desarticulados do “já dito”, em outro momento histórico, contribuíram para que alguns alunos não se constituíssem como sujeitos plenos do seu dizer. Nesse sentido, a compreensão ocorreu em parte, ou seja, com as possibilidades de significação restrita ao dicionário e ao texto, porém, sendo a enunciação de natureza social, faltou o movimento de retomada da fala do outro.

Evidenciamos, dessa maneira, a convergência desse fato com um dos trabalhos apresentados no capítulo referente ao estado da arte, em que a autora (BRANCHINI, 2014), aborda os processos de leitura nos itens da prova do Enem, destacando que a leitura é apresentada sob o viés da estrutura linguística, pouco considerando o diálogo, a enunciação e o viés discursivo.

Se todo enunciado, como nos ensina Bakhtin/Volochínov (2009), resulta do processo social de interação, a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora das condições concretas em que se realiza a língua.

No que tange à correção das questões discursivas, torna-se interessante reforçar, que não foi intento desta pesquisa apontar falhas ou julgar o trabalho da professora. Mas isso tornou-se inevitável. Ao adentrarmos na teoria e assumirmos a posição de pesquisador, não há como ser de outra forma. Por outro lado, esse movimento faz com que, também, repensemos nossa prática.

Dentro desse contexto, no processo de leitura e de análise dos ER dos alunos ↔ ER fornecidos pela professora, a partir das três categorias (CE, CC e CI), organizadas nos quadros e apresentadas na seção 6, verificamos algumas respostas incompatíveis, dentro de cada categoria. Na CE, atentamo-nos para algumas respostas, que, na ótica da professora, foram consideradas erradas. Porém, as repostas dos alunos deixaram pistas de que, sob nosso olhar, não estariam totalmente erradas. Considerando o fato de que diferentes grupos sociais empregam o mesmo sistema linguístico e falam de diferentes lugares sociais, as palavras, por sua vez,

manifestam valores ideológicos contraditórios, tendo o seu sentido firmado pelo contexto em que ocorrem. A leitura errada existe na medida em que foge totalmente às proposições do texto. Na mesma medida, na CC, alguns ER também se destacaram pelo fato de terem sido respondidos de forma parcial, em relação ao proposto no EQ, e, mesmo assim, foram considerados corretos na íntegra. Na sequência, a CI possibilitou à professora considerar as respostas com baixo nível de compreensão, provavelmente como forma de não zerar a questão. Nessa categoria, algumas respostas se destacaram pela forma desorganizada e desconexa em que se apresentaram.

Com esta pesquisa, não tivemos a pretensão de solucionar os problemas que foram detectados ao longo de nossas análises, mas a intenção de colaborar com questões pertinentes à aprendizagem dos alunos, no que se refere a questões de linguagem, como também de propiciar aos professores, independentemente da área em que atuam, possíveis reflexões no que tange à leitura e compreensão de enunciados no cotidiano da escola.

Dessa forma, num sentido pouco conclusivo, é fundamental que o professor redimensione o trabalho com as práticas de linguagem no contexto escolar. Reconhecer e trabalhar com as diferentes manifestações responsivas dos alunos para que estas se tornem relevantes e contribuam para que o aluno, enquanto sujeito tenha a possibilidade de singularizar-se, tendo mais autonomia frente às diversas vozes sociais que perpassam o discurso. Pensar novos significados para a avaliação escolar, para as práticas de leitura e para a relação professor/aluno, dentro do contexto de sala de aula, só trará benefícios à aprendizagem do aluno. Conforme elucidado por Bakhtin (2011), o enunciado é o objeto de estudo da linguagem, mas ele não deve ser estudado isoladamente. O momento de seu acontecimento, a enunciação, bem como a situação social que a envolve são partes de um todo. Portanto, constitui a relação entre sujeitos, fazendo da interação social o fundamento semântico de todo o discurso.

REFERÊNCIAS

- ALESSI, Viviane Maria. *Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do Círculo de Bakhtin*. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2014.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Editora Papirus, 2000.
- AZEVEDO, Ricardo. *Dezenove poemas desengonçados*. São Paulo: Ática, 1998.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.) *Marxismo e Filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. (1929). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed., São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikail. *Estética da Criação Verbal*. 6 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. O problema do texto. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail M. O discurso no romance. In: _____. *Questões de estética e literatura: a teoria do romance*. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1998.
- BAKHTIN, Mikail. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BRAIT, Beth e MELO, Rosineide. *Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: Brait, Beth. Bakhtin - Conceitos Chave*. São Paulo: Contexto, p. 61-78, 2013.
- BRANCHINI, Camila Sabatin. *Interpretar o enunciado ou dialogar com a enunciação? Uma análise sobre processos de leitura do Enem*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 2014.
- BRANDÃO, Helena H. N. *O leitor co-enunciador do texto*. In: *Polifonia*. Cuiabá: Ed. UFMT, nº 01, p. 85-90, 1994.
- BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais – Ministério Da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil de Ensino Fundamental Coordenação Geral do Ensino Fundamental*. 3 relatório do programa. Maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>. Acesso em: 22/09/2015.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEREJA, William. *Significação e Tema*. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5 ed., São Paulo: Contexto, 2013.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COMTE, A. Curso de Filosofia Positiva, Discurso sobre o Espírito Positivo e Catecismo Positivista. In: *Os pensadores – Coletânea de textos*. Tradução de José Arthur Giannotti. 1. ed., São Paulo: Abril Cultural, 1973.

CORACINI, M. J. R. F. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: SP: Pontes, 1995.

CRUZ, Rosângela Maria da. *Enunciados em provas de Língua Portuguesa: um foco nas respostas e nas estratégias de leitura dos alunos*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

DI FANTI, M. G. C. *A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos*. *Veredas - Rev. Est. Ling*, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p. 95 - 111, jan./dez. 2003.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio. Século XXI Escolar: O mini dicionário da língua portuguesa*. 4 ed. rev. Ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo, Ática, 2008.

FLORES, V. N.; BARBISAN, L. B., FINATTO, M. J. B; TEIXEIRA, M. (Org.). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

GERALDI, João Wanderley. *Leitura: uma oferta de contrapalavras*. *Educar em Revista*, nº 20, 2002, p. 1-9

GINZBURG, Carlo. *“Sinais: raízes de um paradigma indiciário” IN Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo: *O Queijo e os Vermes: o cotidiano de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. *Esfera e Campo*. In: Brait, Beth. *Bakhtin outros conceitos-chave*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

HOFFMANN, Jussara M.L. *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

KLEIMAN, Angela. *Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação*. In: ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura-teoria e prática*. 15 ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

LEFFA, Vilson J. *Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LIMA, Maria Regina Rosa. *Interfaces da aprendizagem: a polifonia dos enunciados produzidos nos discursos de sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas, 2015.

MACHADO, Irene. *Gêneros discursivos*. In: Brait, Beth. *Bakthin- Conceitos Chave*. São Paulo: Contexto, p.151 – 166, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

MELONIO, Danielton Campos. *Educação, Emancipação e Barbárie: A avaliação escolar é um obstáculo para a construção de uma educação emancipatória*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 6 ed., Campinas, SP: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Interpretação e autoria: leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1996.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

POSSENTI, S. (1991). *Ainda a leitura errada*. *Estudos Linguísticos*, Anais de Seminários do GEL, XX. Franca: Unifran, p. 717-724.

POSSENTI, S. (1990). *A leitura errada existe*. *Estudos linguísticos; Anais de Seminários do GEL*, XIX. Bauru: Unesp, p. 558-564.

RESENDE, Patrícia Santos Costa de. *Exploração de capacidades de compreensão: o que os livros didáticos ensinam e o que as provas avaliam?* Dissertação de

mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

RIBEIRO, Luiz Filipe. *Bakhtin, Discurso, Sociedade*. IN: *I Encontro da Ciência de Ciência*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, p. 1-9, 1998.

RODRIGUES, Márcia. B. F. *Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário*. In. *Dimensões - Revista de História da UFES*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, n. 17, 2005.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 21 ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SIBILIA, P. *Redes ou Paredes. A escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, A. P. P. F. Bakhtin. In: Luciano Amaral Oliveira. (Org.). *Estudos do Discurso. Perspectivas Teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 45-69, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Concepções de leitura e suas consequências no ensino*. PERSPECTIVA. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

SOARES, M. *Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento*. Brasília: INEP/MEC. 1989.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. 17 ed. São Paulo: Ática, 2001.

SOBRAL, Adail. *Do Dialogismo ao Gênero. As bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

STELLA, Paulo Rogério. *Palavra*. In: Brait, Beth. *Bakhtin-Conceitos - Chave*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 177-190.

YIN, Robert. *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Transcrição dos dados audiográficos

Prova realizada na turma 18B (20 alunos) - (nos dois primeiros períodos)

Os enunciados transcritos a seguir estão de acordo com a fala do aluno na sua íntegra. A fim de organizar nossa análise, criamos algumas siglas para identificar os sujeitos envolvidos na pesquisa, dessa forma, estabelecemos algumas convenções, conforme quadro a seguir:

Turmas: 18 A e 18 B	P: Professora	Palavra ilegível: (???)
Al: aluno (a)	Sora: Professora	

Dando início à observação com a primeira turma.

P: Alguma palavra que vocês não entenderem o significado, podem usar o dicionário.

Al: Que dia é hoje?

P: Hoje é 18.

P: As gurias que estão conversando, agora é silêncio...

P: Psiuu!

Al: A professora tá se fazendo hoje, só porque a professora Vera tá aí!

Al: Sora, qual foi a última matéria?

P: Foi prefixo, sufixo.

Al: Sora, tava chovendo nesse dia? Por que que eu não vim?

Al: Eu não entendi o texto...

Al: É sobre coisa da internet!

Al: Sora, não vai dar pra terminar essa prova hoje...

Al: Sora, o que é obsoleto?

Alguém diz: Procura no dicionário.

P: Achou?

Al: Não, tô procurando... ah sora, continuo não entendendo...

P: Dá aqui, deixa eu ver!

Al: Ah, aqui! Caiu em desuso, antiquado, que não se usa mais...É isso, Sora? Eu sou muito legal, tomara que eu tire dez nessa prova.

Al: Sora, vou dá com essa prova na cara da "Raíssa" pra ela entender esse texto.

Al: Minha mãe disse que sou uma doente! (*Comentando sobre um parágrafo do texto*).

Al: Só batendo com um gato morto na cabeça! (*comentário sobre alguém devido à dificuldade de entender o texto*).

Al: Sora, eu não entendi essa aqui...a questão 1.

P: “Assinale a alternativa que indica a temática da crônica... o tema, o assunto...”

Al: Ah sim, sim!

Al: Qual é a 6?

P: Para Descartes a condição de existir era ... marca um x na resposta!

Al: Ali na 2, Sora!

Al: Sora, silêncio, Sora!

Al: Sora, o que é esse número 17.870?

P: Ah, é um número aleatório...

Al: Sora, eu não entendi a 3, não entendi a pergunta.

Al: Sora, eu não entendi essa aqui...a questão 1.

P: “Assinale a alternativa que indica a temática da crônica... o tema, o assunto...”

Al: Ah sim, sim!

P: Desencadeou é o que fez surgir a crônica.

P: Respondendo sobre a questão 3 ... *(A professora lê a questão 3 e explica: algo dela, pessoal, da autora).*

Al: Que tá acontecendo na vida dela?

Al: E a questão 6?

P: A 6 tá no texto. Ela cita Descartes, para ele a condição de existir era... e aí vocês vão marcar qual delas...

Al: Deu Sora, posso fazer minha prova em silêncio? Obrigado!

Al: Ô Sora, ... Sora..., ali na 4 tem que copiar toda frase? Não, é só marcar, que beleza!

Al: Sora, esse aqui da 6...é parecer com alguém ou parecer pessoa?

P: Parecer com alguém.

Al: Sora, lê lá em cima pra mim, a 7.

P: *(Lê a questão):* “Todas as alternativas indicam atividades não muito comuns...” O que tu não entendeu da 7? Exceto ... exceto é que não é, que foge à regra, não é.

Al: É pra marcar todas que são comuns? Acontecem ou não?

P: É o que acontece.

Al: Eu não sei essa 6.

Al: Sora, vou chutar a 6, eu não sei...

Al: Sora, se a gente conseguir entregar hoje, a senhora corrige?

Al: O que é híbrido?

P: É aquele que mistura outros textos... em “Diário de um vampiro”, o que significa híbrido? Animal x humano, mistura, assim como no texto...

Al: Explica a 11.

P: Quais as alternativas estão sendo disponibilizadas para as pessoas viciadas em internet? Alternativas...é o que está sendo oferecido para as pessoas viciadas... o que tu não entendeu?

Al: Sora, lê a 10.

P: Hum, o que tu não entendeu da 10!

Al: Ali, antropofagia virtual...

P: (*Lê toda a questão*). Antropofagia virtual, procura no dicionário e relaciona com o virtual.

Al: Nem sei o que é esse troço!

P: Chama a atenção: Gurias, não é prova de dupla!

Al: Sora, lê a 9 pra mim?.

P: O que não entenderam?

Al: A pergunta...

P: O enunciado? (*A P lê o enunciado*). Obsoleto significa antiquado... antigo. E esse “isso” a que se refere? Lembram quando estudaram os pronomes relativos? (*A professora retoma os pronomes relativos*)

Al: Sora, lê a 11.

P: O que tu não entendeu da 11?

P: “Alternativas”, o que está sendo disponibilizado para as pessoas...que alternativas estão sendo dadas...para as pessoas viciadas na internet!

Al: O que é antropofagia? (*Em voz alta tenta falar a palavra “antropófago”*), quem come carne humana...nossa Jesus!

P: Primeiro tu tens que saber o significado de antropofagia... e depois tentem relacionar com o virtual!

Al: Sora, anula essa questão!

P: Pensa no texto, de acordo com o texto essa expressão significa o quê?

P: Silêncio, tá pessoal!

Al: Come carne, carne humana... (*diz a aluna*).

Al: Sora, a 12 é pessoal?

Al: Sora, o que é software, software...

Al: Queria que a senhora me explicasse a 11!

P: Quais as alternativas estão sendo ...para as pessoas viciadas em internet? O que está sendo feito...

Al: Sora, a 14.

P: A 14, o que tu não entendeu? Após ler a questão, diz: “não possui o mesmo sentido que nas outras ... tem 4 palavras... uma tem significado diferente”.

Al: O que é web...

Al: Sora, a 12 e a 13 é com nossas palavras?

Al: Sora, *porque* de explicação é junto e sem acento?

P: Sim, junto e sem acento!

P: Gente, menos! (*Chamando a atenção dos alunos*).

Al: Ai Sora, a Senhora tá muito alterada!

Al: Como se escreve passear?

Al: P a s s e a r!

P: Muita conversa... pssiiuuu

P: Só um pouquinho, gente! Estão atrapalhando.

P: Sobre a questão 12. Quem posta muito, muito. De manhã, de tarde, de noite, as redes sociais ... para essa pessoa...

P: Pessoal, quem já terminou a prova continue em silêncio para os que não terminaram...

Al: Ah Sora, a senhora sabe que a gente fala que nem umas cocotas!

P: Tá, mas tentem controlar.

P: Pessoal, a 16 ...imprevistas, olhem no dicionário! Talvez tu terias a resposta se tu olhasse no dicionário!

Al: Tá, mas explica Sora, mesmo assim!

P: Não...

Al: Sora, corrige a minha. A Sora é preguiçosa!

Al: Sora, corrige a minha!

Al: Vamo, Sora!

P: Ei, ei, ei...

Al: Dá zero, Sora, tira a prova!

P: O pessoal que terminou a prova, se quiser, termina aquele trabalho, é uma boa!

Al: Sora, tem que passar a caneta no trabalho?

P: Pode passar!

P: Assim, ó...Naquela questão que tu perguntou, que tu olhou no dicionário? (*Conversando com o aluno*) Qual o significado que tu encontrou?

Al: Ah, não lembro! Não previsto!

P: Não, não previsto, não né...tem a ver com a tua resposta?

P: Acho que não né!

Final da aula.

Apêndice 2 - Transcrição dos dados audiográficos

Prova realizada na turma 18A (23 alunos) - (nos dois últimos períodos)

Após a entrega das provas, começam os enunciados.

Al. Duas folha...

Al. A Sora vai fazer a gente lê um monte de coisa! Bah!

Al: Muita coisa!

Al: Pode começar, Sora?

P: Pode!

Al: Tem que tirar quanto, Sora?

P: Mais que a metade!

Al: Que dia é hoje, Sora?

P: Tá aqui no quadro.

P: Psiuuu...

Al: Sora, o que é temática?

P: O que é temática? A temática é o assunto da crônica!

Al: Ah, Sora! Essa coisa aqui eu não entendo ... desencadeou!

P: O que tu entende por desencadeou a crônica?

P: É o fato que fez com que ela escrevesse a crônica.

Al: Ah Sora, agora sim entendi...

Al: Temática é o tema, né Sora?

P: É, isso!

Al: Sora, o que é desencadeou?

P: Desencadeou...o fato que fez com que ela escrevesse a crônica!

Al: Sora, a 6...

P: Para Descartes... tem lá no texto.

Al: A 7 eu não entendi.

P: Todas as alternativas indicam atividades que não são comuns, menos uma, qual é ela... *exceto* – fora da regra.

Al: Sora, e quem marcou errado?

P: Coloca nulo e marca a correta.

Al: Tem que achar a certa na 7?

P: Todas não são comuns, menos uma...

Al: Uma é comum, Sora

P: É...

Al: Não entendi a 10.

P: Tu não sabes o significado da palavra? Tem o dicionário aqui. Lê de novo e depois, dentro do texto vê o significado dela.

Al: A 6, Sora!

P: A 6, tá no texto também! Pra ele existir era "Postar, pensar, consumir...parecer!"

Al: Sora, Sora, aqui marquei errado...

P: Tá, e aí...

Al: E aí o que eu faço?

P: Anula e marca a certa.

Al: Sora, a 7 eu não entendi, o que é pra fazer?

P: A 7, de novo ó: Todas as alternativas indicam atividades não muito comuns...menos uma...tá?

Al: Ah... tá aqui!

Al: Sora, o que é híbrido?

P: Híbrido?

Al: Sora, pode olhar no caderno?

P: Eu disse que vocês não precisam olhar no caderno!

P: Eu quero saber que tipo de texto é esse... texto híbrido recebe informações de outros textos que fazem referência a outras coisas!

Al: Sora, eu não entendi a 9.

P: A 9, o que tu não entendeu da 9?

Al: Tá, tem que marca alternativa correta... e o resto eu não entendi!

P: Assinale a alternativa que indica... /sso se refere ao que? Lembra dos pronomes relativos? A mesma coisa...volta lá no texto!

Al: A 11!

Professora: O que tu não entendeu da 11?

Al: Eu não entendi a pergunta...

P: Alguma palavra da pergunta? Essas alternativas estão lá no texto.

P: Tem alguém que já parou de usar o dicionário?

Al: Sora, e quem não sabe usá o dicionário como é que eu vou achá? Tô te falando que eu não sei mesmo...

Al: Ô Sora, a 12 é pessoal?

P: É

Al: Na 12 tem que dizer se as redes sociais e a internet...ah eu não entendi!

P: É. Quanto do seu tempo diário as redes sociais e a internet ocupam da tua vida?

Al: Sora, quais as alternativas disponibilizadas é a mesma coisa que o que eles estão fazendo para as pessoas pará de usá a internet?

Al: Sora, é pra botá o significado da palavra, o que é pra fazer aqui?

P: Na 10? Tu vais encontrar o significado dessa palavra e aí tu volta pro texto e aí, que ligação tu faz?

Al: Sora, eu não entendi “Posto, logo existo”...

P: Ah, eu não posso dizer... de tudo o que leste no texto tu deve ter uma noção do que seria o posto logo existo, essa expressão se encaixa no teu perfil?

Al: A 10 aí Sora, a antropofagia tem alguma coisa a ver comigo?

P: Não, tu tá prestando atenção no que os outros tão falando...

P: A 10 é como você explicaria essa expressão (referindo-se à antropofagia virtual).

Al: Sora, eu não entendi a 11.

P: O que tu não entendeu da 11...

P: Quais são as alternativas?

Al: É que...ah eu não entendi a pergunta!

P: o que estão disponibilizando para essas pessoas viciadas? Tá no texto!

Aluna: É só uma, Sora?

P: Tem várias.

Al: Sora, duas alternativas dá?

Al: Sora, não entendi a 12.

P: A 12 é pessoal. O que tu não entendeu da 12.

Al: Posto logo existo se encaixa no seu perfil...

P: No teu perfil...

Al: Ali na 12 eu tenho que colocar quanto tempo eu fico na internet? Sora, e o Posto, logo existo?

P: Estou sempre postando nas redes sociais *Posto, logo existo...* cada um faz uma interpretação né...

Al: Sora, pode entregar de lápis?

Al: Pode guardar o material, Sora?

Al: Agora vocês continuem em silêncio que tem gente fazendo prova.

Al: Posso tomá água, Sora?

P: Pode.

P. J.V. senta no teu lugar, cada um no seu lugar...

P: Pessoal, tem colegas ainda fazendo prova, vocês estão comentando!

P: Tem alguém com prova ainda?

Al: Sora, não entendi a 11.

P. A 11 são as alternativas que estão sendo colocadas pras pessoas viciadas em internet.

P: Agora vocês continuem em silêncio... ainda tem os colegas fazendo prova.

Al: Sora, tem que passar a caneta?

Al: Eu não entendi desde a 1.

P: Tem alguém com prova ainda?

Final da aula.

Apêndice 3 - (Turma: 18 A (A1/A23) e 18 B (B1/B20))

Nesta tabela inicial e em todas as outras subsequentes, as respostas dos alunos estão transcritas conforme aparecem na prova.

Questões discursivas (EQ → ET)

1 – Enunciado do professor → Entendimento do aluno (Todas as respostas)

Q1 (equivalente à questão 10) – Na crônica, a autora acredita que exista uma “antropofagia virtual”. Como você explicaria essa expressão?

Aluno	Expectativa de resposta da professora – A internet está devorando a vida das pessoas, que deixam os relacionamentos reais por algo virtual que consome seu tempo e vida.	Resposta do aluno: Entendimento do aluno
T 18 A		
A1		Porque é um hábito que as pessoas usam muito, ficar navegando na internet hoje em dia é muito fácil de ver. (R Incompleta) ½
A2		É quando uma pessoa que está sempre conectada a internet e as redes sociais aviciadas. (R Incompleta) ½
A3		Não sei. (R Errada)
A4		É que esse hábito já se tornou uma coisa “tipo” uma saída para pessoas mais tímidas. (R Incompleta) 1/2
A5		Habitos ou estado de antropocêntrico. (Confuso)
A6		Explicaria que antropofagia virtual é uma pessoa que está sempre conectado nas redes sociais ou viciados em aparelhos eletrônicos. (R Correta)
A7		Que o mundo evoluiu e que costumes foram esquecidos. (R Errada)
A8		Que há muitos hábitos na internet. O Brasil, pra variar, está atrasado por causa da internet. (R Errada)
A9		Porque muitas pessoas passam muito tempo conectadas a internet e cada dia esta aumentando o números de viciados. (R Correta)
A10		Que as pessoas estão se descartando por causa da internet não estão ligando para si mesmo. É articulado um movimento de desaceleração de conexão. (R Correta)
A11		Quem usa de mais a internete. (R Incompleta) 1/2
A12		Seria por muito tempo na internet (R Incompleta) 1/2
A13		Resposta em branco/errada
A14		Hábitos virtuais, estar sempre na internet, como se você necessitasse daquilo, como comer ou beber água diariamente. (R Correta)
A15		Resposta em branco/errada
A16		Ela acha que no Brasil deveria existir tempo para navegar na internet. (R Errada)
A17		É que as pessoas vivem em um mundo virtual só ficam dentro de casa mexendo na internet não saem para rua viver o mundo real. (R Correta)
A18		Como um hábito de quem já é experiente nesses assuntos de redes sociais. (R Incompleta) ½
A19		Que são experientes em redes sociais. (R Errada)
A20		Que hoje em dia as pessoas já tem o costume de estar sempre conectado a internet a redes sociais. (R Correta)
A21		Essa expressão que as pessoas não tem o mesmo hábito de antes, só pensam em internet. (R Correta)
A22		As pessoas deixam de existir para o mundo para viver para a vida virtual. (R Correta)
A23		Ela quer dizer que as pessoas devem ter um menos de tempo para acessar a internet e fazer outras atividades. (R Errada)
T 18 B		
B1		As pessoas <i>morem</i> para o mundo e vivem para a internet. (R Correta)
B2		Resposta em branco/errada

B3		Resposta em branco/errada
B4		Eu explico que todas pessoas tem o direito de usar a internet, mas sem exagero, muitas vezes essas pessoas esquecem que há um mundo fora da internet que elas precisam viver. (R Correta)
B5		Que a internet está "comendo" as pessoas. (R Incompleta) 1/2
B6		Que as pessoas estão virando como um hábito virtual. Que as pessoas estão usando a internet como um hábito. (R Incompleta) 1/2
B7		A internet está comendo as pessoas vivas. (R Correta)
B8		O que eu sei é que uma pessoa habituada e vive num estado e o antropófago que são quase igual é que ele é de quem come carne humana. (R Errada)
B9		Não faço nem ideia de como me expressar com essa frase. (R Incompleta) 1/2
B10		Que na crônica a internet come as pessoas vivas não deixam as pessoas viver seu cotidiano sem internet. (R Correta)
B11		Que as pessoas morrem para o mundo e vivem para a internet. (R Incompleta) 1/2
B12		Uma maneira de ela pensar, de expressar a opinião dela. Ela enxerga assim. (<i>Assim como?</i>) (R Errada)
B 13		Resposta em branco/errada
B 14		Essa expressão quer explicar que a internet está comendo as pessoas vivas. (R Correta)
B15		<i>Que a internet da comedo as pessoas</i> (R Errada)
B 16		Tipo agora as pessoas têm fome de internet. (R Incompleta) 1/2
B17		"Antropofagia virtual" Eu acho que é você ter um hábito de entrar na internet todo o dia e ficar horas no facebook, twiter etc. (R Incompleta) 1/2
B18		A autora acredita que exista um hábito virtual um vício especificamente. (R Incompleta) 1/2
B 19		Resposta em branco/errada
B20		As redes virtuais estão comendo o tempo humano no sentido figurado, porque as pessoas estão obesecadas pelas redes sociais e não tem tempo pra nada na vida. (R Correta)

Apêndice 4 - Q2 (equivalente à questão 11) – Quais as alternativas estão sendo disponibilizadas para as pessoas viciadas em internet?

Aluno	Expectativa de resposta do professor: Hotéis com quartos sem wi-fi, programas que restringem o acesso à web, centro de recuperação de viciados em internet.	Resposta do aluno: Entendimento do aluno
T 18A		
A1		Antropofagia virtual, o Brasil pra variar esta atrasado. O grau de envolvimento delas com a internet ainda é mediano e controlado. (R Errada)
A2		Namorar, ir a praia, trabalha, viaja, ler e estuda. (R Incompleta) 1/2
A3		Empresas americanas desenvolvem programas de soft ware sem acesso à web e na Asi centros de recuperação de viciados em internet. (R Correta)
A4		Trocar um horário que ela esteja navegando para viver um poco da vida real. (R Incompleta) 1/2
A5		Hotéis europeus promete quartos sem wi-fi como garantia de férias tranqui Enpresas americanas desenvolvem programa de software. (R Correta)
A 6		Resposta em branco/errada
A7		Hotéis europeus prometem quartos sem wi-fi, empresas desenvolvem programas de software que restringem o acesso a web. (R Correta)
A8		Namorar, ir a praia, trabalhar, viajar, ler e estudar. (R Incompletaa) 1/2
A9		hotéis sem wi-ff, namorar, ir a praia, trabalhar, viajar, ler, estudar e etc. (R Correta)
A10		É preferível viver, entende que a vida esta lá fora. (R Errada)
A11		Centros de recuperação para viciados, e lugares sem wi-fi, e software que restringe o acesso a internet. (R Correta)
A12		Centro de recuperação para viciados em internet. (R Correta)
A13		Hotéis europeus prometem quartos sem wi-fi como garantia de férias tranquilas, empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso a web e na Ásia crescem os centro de recuperação de viciados em internet. (R Correta)
A14		Hotéis europeus prometem quartos sem wi-fil, empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso a web e na Ásia crescem o centro de recuperação de viciados em internet. (R Correta)
A15		Quartos sem wi-fi como garantia de férias tranquilas, centro de recuperação de viciados na internet. empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso à web. (R Correta)
A16		Hotéis europeus prometem quartos sem wifi como garantia de férias tranquilas, empresas americanas desenvolvem programas de software que restringe o acesso a web e na Ásia crescem os centros de recuperação em viciados em internet. (R Correta)
A17		trocar um horário que ela esteja na internet para sair com amigos, se divertir, ir no parque. (R Incompleta) 1/2
A18		Aproximação, resgate e compartilhamento. (R Errada)
A19		Que eles vam ao parque, que ande de bicicleta. (R Incompleta) 1/2
A20		Estar vivendo, namorando, indo à praia, viajando, lendo, estudando e cercadas por umas poucas dezenas de amigos. (R Incompleta) 1/2
A21		As alternativas são: namorar, ir a praia, viajar, ler e estudar. (R Incompleta) ½
A22		Hotéis europeus prometem quartos sem wi-fi como garantia de férias tranquilas, empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso a web. (R Correta)
A23		Facebook, jogos, e outros acessos a internet. (R Errada)
T 18B		

B1		Quartos sem wi-fi como garantia de férias tranquilas empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso à web e na Ásia crescem os centros de recuperação em viciados em internet. (R Correta)
B2		passeios de bicicletas, passeios ao parque, relacionamento com uma dezena de amigos. (R Incompleta) ½
B3		passeios ao parque, passeios de bicicleta... (R Incompleta) ½
B4		Quartos de hotéis sem wifi, para as pessoas terem férias tranquilas,empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso a web. (R Correta)
B5		Centros de recuperação de viciados em internet, hotéis sem wi-fi, etc. (R Correta)
B6		eu acho que não está sendo disponibilizadas muitas alternativas, eu acho que estão disponibilizando mais internet para os viciados. (R Incompleta) 1/2
B7		Quartos de hotéis sem wifi, empresas americanas desenvolvem programas que registrem o acesso a web e na Ásia crescem os centros de recuperação de viciados. (R Correta)
B8		Claro que muitos usam as redes sociais como uma forma de aproximação, de resgate e de compartilhamento numa boa. (R Errada)
B9		Regularizar seu horário de internet e procurar fazer coisas saudáveis. (R Incompleta) 1/2
B10		Quartos sem wi-fi como garantia de férias tranquilas, empresas americanas desenvolvem programas de software o acesso à web e na Ásia crescem os centros de recuperação de viciados em internet. (R Correta)
B11		Hotéis sem wifi, na Ásia, crescem os centros de recuperação em internet. (R Correta)
B12		Viver, namorar, ir a praia, trabalhar, viajar, estudar, passear, andar de bicicleta. (R Incompleta) 1/2
B13		Hoteis europeus prometem quartos sem wifi como garantia de férias tranquila. (R Correta)
B14		As alternativas são não ficar muito no computador e se ocupar com outras coisas. (R Incompleta) 1/2
B15		São as consequências de ficar muito tempo conectado na internet. (R Errada)
B16		Os wi-fi públicos, as possibilidades de acesso a internet estão mais fáceis e etc. (R Incompleta) 1/2
B17		R em branco/ errada
B18		Ficarem trancafiados em seus quartos, numa solidão disfarçada, e até mesmo os impedem de sair ao parque ou qualquer passeio social. (R Errada)
B19		Pois no resto do mundo já começa a ser articulado um movimento desaceleração dessa tara por conexão: hotéis europeus prometem quartos sem wifi com garantia de férias tranquilas, empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso a web ... (R Correta)
B20		(R Incompleta) ½ Ilegível

Apêndice 5 - Q3 (equivalente à questão 12) – As redes sociais e o acesso à internet ocupam quanto do seu tempo diário? E a expressão “Posto, logo existo” se encaixa no seu perfil? Explique.

Aluno	Expectativa de resposta do professor O fato de “postar” nas redes sociais caracteriza o fato de existir diante dos “amigos virtuais”.	Resposta do aluno: Entendimento do aluno
T 18A		
A1		Bom, eu sempre estou conectada na internet, nas redes sociais, vendo e procurando coisas, então eu acredito que sim, que me encaixo nessa expressão. (R Correta)
A2		De 3 a 4 horas. Mais tem gente que não dorme, não come para ficar conectado. Eu separo o tempo para as tarefas e para as redes sociais. (R Correta)
A3		Ocupam quase todo o meu tempo. Não porque eu até uso bastante a internet, mas também saio bastante, vou ao cinema, a festas, coisas do tipo. (R Correta)
A4		Não, não muito muito na net, eu fico muito tempo jogando futebol, fico me divertindo na vida real e por isso isto não se encaixa no meu perfil. (R Correta)
A5		Não eu não uso muito a internet só uma vez por semana, às vezes, eu fico tão ocupado que <i>mei</i> uso. Não se encaixa no meu perfil. (R Correta)
A6		Duas horas por dia. Eu acho que não, porque não estou sempre nas redes ou acesso a internet muito. (R Correta)
A7		Agora não fico muito tempo na internet fico meia hora, não se encaixa no meu perfil. (R Correta)
A8		Não ocupa muito eu to evitando mexer na internet por causa das provas da escola e a expressão “Posto, logo existo” não se encaixa no meu perfil, não posto quase nada. (R Correta)
A9		Sim, na internet perco muito tempo olho a hora que eu entro e depois saio, me impressiono como a hora passou rápido e sim se encaixa comigo porque ao entrar em uma rede social ali tu vê o que se passa. (R Correta)
A10		A internet ocupa mais ou menos 5 h do meu dia. Posto logo... não se encaixa no meu perfil por que eu não gosto de redes sociais. (R Correta)
A11		Cerca de doze horas por dia, desde que eu volto da escola até a hora em que eu durmo, não, não mech/xo em redes sociais. (R Correta)
A12		Não se encacha, porque eu só uso a internet para trabalho. (R Correta)
A13		Normalmente eu fico umas 2 horas seguidas na internet, não se encaixa no meu perfil por que eu não tenho que ficar mostrando pros outros que eu existo.. (R Correta)
A14		Sinceramente, bastante tempo, mas vendo esse texto todos tendem a mudar não é? Eu vou. Sim porque eu fico mais na internet do que realmente com a minha família e amigos pessoalmente. (R Correta)
A15		Não. Porque não fico muito tempo na internet. (R Incompleta) 1/2
A16		As redes sociais e o acesso a internet ocupam 80% do meu tempo diário. E a expressão não se encaixa porque eu passo a maioria do tempo jogando na internet. (R Correta)
A17		Não se encaixam no meu perfil porque eu não mecho muito na internet. (R Correta)
A18		Não. Porque eu sou o tipo de pessoa que faz cada coisa no seu tempo e eu divido os horários. (R Correta)
A19		O meu tempo eu não me ocupo muito com internet. Que não preciso ficar postando coisas para representar que eu to viva. (R Correta)
A20		Ocupam de 3 a 4 horas, sim eu sou uma das pessoas que não conseguiria viver sem uma internet hoje em dia isso tá bem comum. (R Correta)
A 21		Eu uso bastante redes sociais, gasto bastante tempo da minha vida, talvez isso encaixa porque fora das redes sociais acho que muitas pessoas não saberiam que eu existiria. (R Correta)
A22		Não. Posso passar uma semana ou mais sem mecher na rede social quando mecho é menos de meia hora, já fui viciada, agora não. (R Correta)
A23		Sim. Por que se eu acesso a internet eu tenho o direito de aparecer para fazer algo com os amigos. (R Correta)

T 18 B		
B1		Não, porque não sou muito de mexer nas redes social. (R Incompleta) 1/2
B2		Pra falar a vdd o dia todo eu fico na internet pelo celular, às vezes saio pra algum lugar e já tento me conectar na internet de alguém. (R Incompleta) 1/2
B3		Muito tempo umas 5 hs. Não porque eu posso até existir mas não perante a internet. (R Correta)
B4		As redes sociais ocupam cerca de 3 ou 4 horas no meu tempo diário. Posto, logo existo não se encaixa no meu perfil não sou muito de ficar postando frases ou fotos, gosto mesmo é de ficar olhando vídeos e postagens de outras pessoas. (R Correta)
B5		Não ocupa muito, pois estudo pela manhã e trabalho à tarde, portanto sobra só a noite para redes sociais, e quando posto não ligo muito pra repercussão que tem. (R Correta)
B6		4 horas por dia. Não por que eu fico na internete, mas não fico muito tempo nas redes sociais. (R Correta)
B7		O dia inteiro, sim eu estou sempre postando e compartilhando. (R Correta)
B8		A internete ocupa 3 h do meu tempo. Não porque postar eu posto fotos, mensagens e carinhas, logo existo, isto eu não coloco no perfil. (R Correta)
B9		Não, a frase não se encaixa por que quase nunca acesso a internet. (R Correta)
B10		Ocupam algumas horas, mas para mim não muda a minha vida vivo e faço coisas que não me considero viciada em internet. Pra mim esse perfil não se encaixa comigo. (R Correta)
B11		Sim, sim se encaixa por que logo que eu posto uma foto as pessoas que curtirem vão ver que estou online e me chamam pra conversar. (R Correta)
B12		Passo mais da metade do dia online, mas essa expressão não se encaixa muito porque eu mais fico online do que posto e compartilho coisas. (R Correta)
B13		5 horas. (R Incompleta) 1/2
B14		As redes sociais ocupam mais ou menos 13 horas do meu tempo. (R Incompleta) 1/2
B15		Ocupa 2 horas au menos E a expressão posto é quando você coloca uma foto no facebook e vai posta. (Confuso – R Incompleta) 1/2
B16		Ocupam quase todo o meu tempo do dia. Não, não se encaixa porque não fico postando toda hora, eu não apareço muito nas redes sociais. (R Correta)
B17		O acesso a internet ocupa muito pouco do meu tempo porque eu não sou aquela pessoa viciada que mexe todo dia. E a expressão “Posto, logo existo não se encaixa no meu perfil. (R Correta)
B18		Umas 6 horas por dia, não se encaixa, porque eu acho que eu fico pouco tempo na net, só dou uma olhada e já largo o celular. (R Correta)
B19		Questão em branco (R Errada)
B20		Não. Porque o tempo que eu fico é maior com minha família. A expressão “Posto, logo existo” não se encaixa no meu perfil. (R Correta)

Apêndice 6 - Q4 (equivalente à questão 13) *Pra você, existe diferença entre existir e viver? Explique.*

Aluno	Expectativa de resposta do professor: Após todas as referências da autora no texto, é possível perceber que existe diferença entre viver e existir. Viver é aproveitar o dia, a vida, os amigos, os momentos, etc. Existir é estar no mundo sem aproveitá-lo, desfrutá-lo, sem usufruir das inúmeras possibilidades existentes.	Resposta do aluno: Entendimento do aluno
T 18 A		
A1		Então, eu penso assim que tipo muitas pessoas existem, mas não vivem, como se estivessem vivendo por fora e não existindo por dentro ou vice e versa também. (R Correta)
A2		Sim. Porque viver, você estará vivendo a sua vida e existir tu vais estar existindo para os outros. (R Correta)
A3		Sim, porque viver é aproveitar a vida, estudar, sair com os amigos, sair com a família, essas coisas, já existir, só quer dizer que você existe, mas não quer dizer que você aproveite a vida. ((R Correta)
A4		Sim, por que para existir basta nascer e para viver tem que se divertir, para viver tem que viver aproveitar, sair ser visto realmente. (R Correta)
A5		Sim. Existir é que as pessoas sabem que vc está viva e vc se comunica com elas. E viver é ???? os teus sonhos e realizações na tua vida. (R Correta)
A6		Sim. Porque viver agente vive com amigos, conversas etc. e existir é você criar algo para fazer existir que nunca fez. (R Correta)
A 7		Sim. Existir é que você sempre está ali mas viver fica difícil por que todos passam o tempo todo na internet. (R Correta)
A8		Sim porque não adiante tu existir e não fazer nada da vida, tem que viver, estudar trabalhar para ser alguém na vida. (R Correta)
A9		Na minha opinião não, porque tu precisa existir pra viver, mas viver de uma forma saudável. (R Correta)
A10		Sim, Porque existir é simplesmente não estar morto e viver as experiências que a vida nos proporciona. (R Correta)
A11		Para viver basta estar vivo, para existir tem que fazer a diferença. (R Correta)
A12		tem diferença porque tu existir é só tu esta no face ???, e do viver e tudo, atividades, trabalhar. (R Incompleta) 1/2
A 13		Sim, todo mundo existe no mundo, mais poucas pessoas sabem o que é viver a vida. (R Correta)
A14		Existir você tá ali, você nasceu, mas não faz nada pra viver. Viver é ficar do lado de fora da internet, por um tempo. E viver mais pessoalmente. (R Correta)
A15		Sim. Porque o que adianta existir e não viver. (R Correta)
A16		Sim. Porque existir e você fazer coisas sem usar aparelhos com acesso a internet e viver e você passa todo seu tempo na internet. (R Correta)
A17		Sim a diferença é que se você existe é só para as pessoas saberem que você existe e viver é você aproveitar a vida passeando fazendo amigos.(R Correta)
A18		Sim. Por que todas pessoas só postam nas redes sociais para dizer que está viva e as pessoas que sabem viver são aquelas que vivem a vida, viajando, conhecendo novos ares e convivendo ao vivo com gente da paz. (R Correta)
A19		Não, porque se nós não existirmos, nós não vivemos. (R Correta)
A20		Sim, existir é alguém saber que você existe e viver é sair se divertir brincar passear... (R Correta)
A21		Casos avulsos, extremos, mas estão aí. Ao nosso redor, gente que não percebe a diferença entre existir e viver. Não entendem que é preferível viver. (R Correta)
A22		Sim porque viver, você sempre vai viver na Terra até a morte, mas você deixa de existir só para o mundo virtual. (R Correta)
A23		Sim. Existir é uma coisa, e viver é outra e para saber se a pessoa existe ou está viva. (Como assim? – R Incompleta) 1/2

T 18 B		
B1		Questão em branco/errada
B2		Existir as pessoas existem mais não vivem o tempo todo elas existe um tempo e no outro tempo ficam na internet e viver é trabalhar passear se divertir tudo mais. (R Correta)
B3		Sim Porque existir tu simplesmente estás ali e a maioria na internet tu não estás presente e viver é tu estar ali vivendo aquele momento sem pensar em vícios. (R Correta)
B4		Sim, existir não é a mesma coisa que viver, viver é você aproveitar, curtir, sair, fazer atividades e existir é só existir sem aproveitar. (R Correta)
B5		Tem sim, existir não é ??? que viver para os outros talvez seja até "existir em vão"... viver é fazer o que nos deixa feliz fazer o que nos faz bem "ser feliz". (R Correta)
B6		Sim. Existir é só existir. Não está lá, mas ao mesmo tempo não está por que não está fazendo nada, está só nas redes sociais. E viver é sair para se divertir, namorar, sair com amigos. (R Correta)
B7		Sim, pessoas que não são felizes, não saem pra passear, existem. Pessoas que passeiam, se divertem, vivem. (R Correta)
B8		Sim existir é viver e olhar a vida já o viver é ter a vida aproveitada realizar seus sonhos. (R Correta)
B9		Não. Não consigo <i>destinguir</i> a diferença, por isso não afirmo que tenha alguma diferença. (R Incompleta) 1/2
B10		Sim existe diferença para mim porque existir não significa viver e viver é você participar dos momentos da vida. (R Correta)
B11		Sim, porque existir, a gente pode estar dentro de um hospital e não viver o que tem de bom nas praças, ruas, parques. (R Correta)
B12		Sim, se uma pessoa existe, mas está em coma ela não "vive" e se uma pessoa existe mas sai, se diverte, chora, sorri... ela vive. (R Correta)
B13		EM BRANCO/ ERRADA
B14		existir: ter existência real, haver, ser, viver, durar, substituir, existo e existe. Viver: ter vida, existência, ter duração, perdurar, aproveitar a vida, então elas tem pequenas diferenças. (R Correta).
B15		EM BRANCO/ ERRADA
B16		Sim, tipo existir uma coisa tipo a internet e você não usar não viver essa experiência. E já viver essa experiência é um pouco diferente é presenciar essa experiência. (Confuso - R Incompleta)
B17		Existir eu acho que é você ta todo o dia no facebbok e isto portanto e esta postando coisas toda hora aí você está existindo para os outros. E viver eu acho que é tipo você sair com os amigos, ir ao cinema, ficar em casa as vezes com a família. (R Correta)
B18		Sim, existir é simplesmente existir, aparecer que está vivo e viver é cultivar a vida, por exemplo, sair, brincar, rir se divertir, <i>emfim</i> etc...R Correta
B19		EM BRANCO/ ERRADA
B20		Sim. Existir é uma pessoa estar num lugar, mas não participar do lugar e viver ...é estar ali... (R Correta)

Apêndice 7- Categoria: Resposta errada

2 – Enunciado do professor → Leitura do aluno considerada errada (pelo professor)

Q1 (equivalente à questão 10) – Na crônica, a autora acredita que exista uma “antropofagia virtual”. Como você explicaria essa expressão?

Aluno	Expectativa de resposta do professor: A internet está devorando a vida das pessoas, que deixam os relacionamentos reais por algo virtual que consome seu tempo e vida.	Resposta do aluno considerada errada
A3		Não sei. (R Errada)
A7		Que o mundo evoluiu e que costumes foram esquecidos. (R Errada)
A8		Que há muitos hábitos na internet. O Brasil, pra variar, está atrasado por causa da internet. (R Errada)
A13		Resposta em branco/errada
A15		Resposta em branco/errada
A16		Ela acha que no Brasil deveria existir tempo para navegar na internet. (R Errada)
A19		Que são experientes em redes sociais. (R Errada)
A23		Ela quer dizer que as pessoas devem ter um menos de tempo para acessar a internet e fazer outras atividades. (R Errada)
B2		(Em branco/Errada)
B3		(Em branco/Errada)
B8		O que eu sei é que uma pessoa habituada e vive num estado e o antropófago que são quase igual é que ele é de quem come carne humana. (R Errada)
B12		Uma maneira de ela pensar, de expressar a opinião dela. Ela enxerga assim. (<i>Assim como?</i>) (R Errada)
B13		(Resposta em branco/errada)
B15		Que a internet da comedo as pessoas. (R Errada)
B19		(Resposta em branco/errada)

Apêndice 8 - Q2 (equivalente à questão 11) – Quais as alternativas estão sendo disponibilizadas para as pessoas viciadas em internet?

Aluno	Expectativa de resposta do professor: Hotéis com quartos sem wi-fi, programas que restringem o acesso à web, centro de recuperação de viciados em internet.	Resposta do aluno considerada errada
A1		Antropofagia virtual, o Brasil pra variar esta atrasado. O grau de envolvimento delas com a internet ainda é mediano e controlado. (R Errada)
A6		(Resposta em branco/errada)
A10		É preferível viver, entende que a vida esta lá fora. (R Errada)
A18		Aproximação, resgate e compartilhamento. (R Errada)
A23		Facebook, jogos, e outros acessos a internet. (R Errada)
B8		Claro que muitos usam as redes sociais como uma forma de aproximação, de resgate e de compartilhamento numa boa. (R Errada)
B15		São as consequências de ficar muito tempo conectado na internet. (R Errada)
B17		(R em branco/ errada)
B18		Aproximação, resgate e compartilhamento. (R Errada)

Apêndice 09 - Q3 (equivalente à questão 12) – *As redes sociais e o acesso à internet ocupam quanto do seu tempo diário? E a expressão “Posto, logo existo” se encaixa no seu perfil? Explique.*

Aluno	Expectativa de resposta do professor: O fato de “postar” nas redes sociais caracteriza o fato de existir diante dos “amigos virtuais”.	Resposta do aluno considerada errada
B19		R em branco/ errada

Apêndice 10 - Q4 (equivalente à questão 13) *Pra você, existe diferença entre existir e viver? Explique.*

Aluno	Expectativa de resposta do professor: Após todas as referências da autora no texto, é possível perceber que existe diferença entre viver e existir. Viver é aproveitar o dia, a vida, os amigos, os momentos, etc. Existir é estar no mundo sem aproveitá-lo, desfrutá-lo, sem usufruir das inúmeras possibilidades existentes.	Resposta do aluno considerada errada
B1		R em branco/ errada
B13		R em branco/ errada
B15		R em branco/ errada
B19		R em branco/ errada

Apêndice 11 - 3 – Enunciado professor → Leitura do aluno considerada incompleta - Categoria Incompleta (CI) - (vale metade da questão)

Q1 (equivalente à questão 10) – Na crônica, a autora acredita que exista uma “antropofagia virtual”. Como você explicaria essa expressão?

Aluno	Expectativa de resposta do professor: A internet está devorando a vida das pessoas, que deixam os relacionamentos reais por algo virtual que consome seu tempo e vida.	Resposta do aluno considerada incompleta (vale metade da questão)
A1		Porque é um hábito que as pessoas usam muito, ficar navegando na internet hoje em dia é muito fácil de ver. (R Incompleta) ½
A2		É quando uma pessoa que está sempre conectada a internet e as redes sociais aviciadas. (R Incompleta) 1/2
A4		É que esse hábito já se tornou uma coisa “tipo” uma saída para pessoas mais tímidas. (R Incompleta)1/2
A11		Quem usa de mais a internet.. (R Incompleta) 1/2
A12		Seria por muito tempo na internet (R Incompleta) 1/2
A18		Como um hábito de quem já é experiente nesses assuntos de redes sociais. (R Incompleta) 1/2
B5		Que a internet está “comendo” as pessoas. (R Incompleta) 1/2
B6		Que as pessoas estão virando como um hábito virtual. Que as pessoas estão usando a internet como um hábito. (R Incompleta) 1/2
B9		Não faço nem ideia de como me expressar com essa frase. (R Incompleta) 1/2
B11		Que as pessoas morrem para o mundo e vivem para a internet. (R Incompleta) 1/2
B16		Tipo agora as pessoas têm fome de internet. (R Incompleta) 1/2
B17		“Antropofagia virtual” Eu acho que é você ter um hábito de entrar na internet todo o dia e ficar horas no facebook, twitter etc. (R Incompleta) 1/2
B18		A autora acredita que exista um hábito virtual um vício especificamente. (R Incompleta) 1/2

Apêndice 12 - Q2 (equivalente à questão 11) – Quais as alternativas estão sendo disponibilizadas para as pessoas viciadas em internet?

Aluno	Expectativa de resposta do professor: Hotéis com quartos sem wi-fi, programas que restringem o acesso à web, centro de recuperação de viciados em internet.	Resposta do aluno considerada incompleta
A2		Namorar, ir a praia, trabalha, viaja, ler e estuda. (R Incompleta) 1/2
A4		Trocar um horário que ela esteja navegando para viver um pouco da vida real. (R Incompleta) 1/2
A8		Namorar, ir a praia, trabalhar, viajar, ler e estudar. (R Incompleta) 1/2
A17		trocar um horário que ela esteja na internet para sair com amigos, se divertir, ir no parque. (R Incompleta) 1/2
A19		Que eles vam ao parque, que ande de bicicleta. (R Incompleta) 1/2
A20		Estar vivendo, namorando, indo à praia, viajando, lendo, estudando e cercadas por umas poucas dezenas de amigos. (R Incompleta) 1/2
A21		As alternativas são: namorar, ir a praia, viajar, ler e estudar. (R Incompleta) 1/2
B2		passeios de bicicletas, passeios ao parque, relacionamento com uma dezena de amigos. (R Incompleta) ½
B3		passeios ao parque, passeios de bicicleta... (R Incompleta) 1/2
B6		eu acho que não está sendo disponibilizadas muitas alternativas, eu acho que estão disponibilizando mais internet para os viciados. (R Incompleta) 1/2
B9		Regularizar seu horário de internet e procurar fazer coisas saudáveis. (R incompleta) 1/2
B12		Viver, namorar, ir a praia, trabalhar, viajar, estudar, passear, andar de bicicleta. (R Incompleta) 1/2
B14		As alternativas são não ficar muito no computador e se ocupar com outras coisas. (R Incompleta) 1/2
B16		Os wi-fi públicos, as possibilidades de acesso a internet estão mais fáceis e etc. (R Incompleta) 1/2
B20		(R Incompleta) ½ ilegível

Apêndice 13 - Q3 (equivalente à questão 12) – As redes sociais e o acesso à internet ocupam quanto do seu tempo diário? E a expressão “Posto, logo existo” se encaixa no seu perfil? Explique.

Aluno	Expectativa de resposta do professor: O fato de “postar” nas redes sociais caracteriza o fato de existir diante dos “amigos virtuais”.	Resposta do aluno considerada incompleta
A15		Não. Porque não fico muito tempo na internet. (R Incompleta) 1/2
B1		Não, porque não sou muito de mexer nas redes social. (R Incompleta) 1/2
B2		Pra falar a vdd o dia todo eu fico na internet pelo celular, às vezes saio pra algum lugar e já tento me conectar na internet de alguém. (R Incompleta) 1/2
B13		5 horas. (R Incompleta) 1/2
B14		As redes sociais ocupam mais ou menos 13 horas do meu tempo. (R Incompleta) 1/2
B15		Ocupa 2 horas au menos E a expressão posto é quando você goloça uma foto no facebook e vai posta. (Confuso) (R Incompleta) 1/2

Apêndice 14 - Q4 (equivalente à questão 13)

Pra você, existe diferença entre existir e viver? Explique.

Aluno	Expectativa de resposta do professor: Após todas as referências da autora no texto, é possível perceber que existe diferença entre viver e existir. Viver é aproveitar o dia, a vida, os amigos, os momentos, etc. Existir é estar no mundo sem aproveitá-lo, desfrutá-lo, sem usufruir das inúmeras possibilidades existentes.	Resposta do aluno considerada incompleta
A12		tem diferença porque tu existir é só tu esta no face ???, e do viver e tudo, atividades, trabalhar. (R Incompleta) 1/2
A23		Sim. Existir é uma coisa, e viver é outra e para saber se a pessoa existe ou está viva. (Como assim?) – (R Incompleta) 1/2
B9		Não. Não consigo <i>destinguir</i> a diferença, por isso não afirmo que tenha alguma diferença. (R Incompleta) 1/2
B16		Sim, tipo existir uma coisa tipo a internet e você não usar não viver essa experiência. E já viver essa experiência é um pouco diferente é presenciar essa experiência. (Confuso) (R Incompleta) 1/2

Apêndice 15 - 4 – enunciado professor x resposta correta (do aluno)

Q1 (equivalente a questão 10) – Na crônica, a autora acredita que exista uma “antropofagia virtual”. Como você explicaria essa expressão?

Aluno	Expectativa de resposta do professor: A internet está devorando a vida das pessoas, que deixam os relacionamentos reais por algo virtual que consome seu tempo e vida.	Resposta do aluno considerada correta (pelo professor)
A6		Explicaria que antropofagia virtual é uma pessoa que está sempre conectada nas redes sociais ou viciados em aparelhos eletrônicos. (R Correta)
A9		Porque muitas pessoas passam muito tempo conectadas a internet cada dia esta aumentando o número de viciados. (R Correta)
A10		Que as pessoas estão se descartando por causa da internet não estão ligando para si mesmo. É articulado um movimento de desaceleração de conexão. (R Correta)
A14		Hábitos virtuais, estar sempre na internet, como se você necessitasse daquilo, como comer ou beber água diariamente. (R Correta)
A17		É que as pessoas vivem em um mundo virtual só ficam dentro de casa mexendo na internet não saem para rua viver o mundo real. (R Correta)
A20		Que hoje em dia as pessoas já tem o costume de estar sempre conectada a internet a redes sociais. (R Correta)
A21		Essa expressão que as pessoas não tem o mesmo hábito de antes, só pensam em internet. (R Correta)
A22		As pessoas deixam de existir para o mundo para viver para a vida virtual. (R Correta)
B1		As pessoas <i>morem</i> para o mundo e vivem para a internet. (R Correta)
B4		Eu explico que todas pessoas tem o direito de usar a internet, mas sem exagero, muitas vezes essas pessoas esquecem que há um mundo fora da internet que elas precisam viver. (R Correta)
B7		A internet está comendo as pessoas vivas. (R Correta)
B10		Que na crônica a internet come as pessoas vivas não deixam as pessoas viver seu cotidiano sem internet. (R Correta)
B14		Essa expressão quer explicar que a internet está comendo as pessoas vivas. (R Correta)
B20		As redes virtuais estão comendo o tempo humano no sentido figurado, porque as pessoas estão obsecadas pelas redes sociais e não tem tempo pra nada na vida. (R Correta).

Apêndice 16 - Q2 (equivalente a questão 11) – Quais as alternativas estão sendo disponibilizadas para as pessoas viciadas em internet?

Aluno	Expectativa de resposta do professor: Hotéis com quartos sem wi-fi, programas que restringem o acesso à web, centro de recuperação de viciados em internet.	Resposta do aluno considerada correta (pelo professor)
T 18A		
A3		Empresas americanas desenvolvem programas de soft ware sem acesso à web e na Asi centros de recuperação de viciados em internet. (R Correta)
A5		Hotéis europeus promete quartos sem wi-fi como garantia de férias tranqui Enpresas americanas desenvolvem programa de software. (R Correta)
A7		Hotéis europeus prometem quartos sem wi-fi, empresas desenvolvem programas de software que restringem o acesso a web. (R Correta)
A9		hotéis sem wi-ff, namorar, ir a praia, trabalhar, viajar, ler, estudar e etc. (R Correta)
A11		Centros de recuperação para viciados, e lugares sem wi-fi, e software que restringe o acesso a internet. (R Correta)
A12		Centro de recuperação para viciados em internet. (R Correta)
A13		Hotéis europeus prometem quartos sem wi-fi como garantia de férias tranquilas, empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso a web e na Ásia crescem os centro de recuperação de viciados em internet. (R Correta)
A14		Hotéis europeus prometem quartos sem wi-fil, empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso a web e na Ásia crescem os centro de recuperação de viciados em internet. (R Correta)
A15		Quartos sem wi-fi como garantia de férias tranquilas, centro de recuperação de viciados na internet. empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso à web. (R Correta)
A16		Hotéis europeus prometem quartos sem wifi como garantia de férias tranquilas, empresas americanas desenvolvem programas de software que restringe o acesso a web e na Ásia crescem os centros de recuperação em viciados em internet. (R Correta)
A22		Hotéis europeus prometem quartos sem wi-fi como garantia de férias tranquilas, empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso a web. (R Correta)
T 18B		
B1		Quartos sem wi-fi como garantia de férias tranquilas empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso à web e na Ásia crescem os centros de recuperação em viciados em internet. (R Correta)
B4		Quartos de hotéis sem wifi, para as pessoas terem férias tranquilas, empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso a web. (R Correta)
B5		Centros de recuperação de viciados em internet, hotéis sem wi-fi, etc. (R Correta)
B7		Quartos de hotéis sem wifi, empresas americanas desenvolvem programas que registrem o acesso a web e na Asia crescem os centros de recuperação de viciados. (R Correta)
B10		Quartos sem wi-fi como garantia de férias tranquilas, empresas americanas desenvolvem programas de software o acesso à web e na Ásia crescem os centros de recuperação de viciados em internet. (R Correta)
B11		Hotéis sem wifi, na Ásia, crescem os centros de recuperação em internet. (R Correta)
B13		Hoteis europeus prometem quartos sem wifi como garantia de férias tranquila. (R Correta)
B19		Pois no resto do mundo já começa a ser articulado um movimento desaceleração dessa tara por conexão: hotéis europeus prometem quartos sem wifi com garantia de férias tranquilas, empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso a web ... (R Correta)

Apêndice 17 - Q3 (equivalente a questão 12) – As redes sociais e o acesso à internet ocupam quanto do seu tempo diário? E a expressão “Posto, logo existo” se encaixa no seu perfil? Explique.

Aluno	Expectativa de resposta do professor: O fato de “postar” nas redes sociais caracteriza o fato de existir diante dos “amigos virtuais”.	Resposta do aluno considerada correta (pelo professor)
T 18A		
A1		Bom, eu sempre estou conectada na internet, nas redes sociais, vendo e procurando coisas, então eu acredito que sim, que me encaixo nessa expressão. (R Correta)
A2		De 3 a 4 horas. Mais tem gente que não dorme, não come para ficar conectado. Eu separo o tempo para as tarefas e para as redes sociais. (R Correta)
A3		Ocupam quase todo o meu tempo. Não porque eu até uso bastante a internet, mas também saio bastante, vou ao cinema, a festas, coisas do tipo. (R Correta)
A4		Não, não muito muito na net, eu fico muito tempo jogando futebol, fico me divertindo na vida real e por isso isto não se encaixa no meu perfil. (R Correta)
A5		Não eu não uso muito a internet só uma vez por semana, às vezes, eu fico tão ocupado que <i>mei</i> uso. Não se encaixa no meu perfil. (R Correta)
A6		Duas horas por dia. Eu acho que não, porque não estou sempre nas redes ou acesso a internet muito. (R Correta)
A7		Agora não fico muito tempo na internet fico meia hora, não se encaixa no meu perfil. (R Correta)
A8		Não ocupa muito eu to evitando mexer na internet por causa das provas da escola e a expressão “Posto, logo existo” não se encaixa no meu perfil, não posto quase nada. (R Correta)
A9		Sim, na internet perco muito tempo olho a hora que eu entro e depois saio, me impreciono como a hora passou rápido e sim se encaixa comigo porque ao entrar em uma rede social ali tu vê o que se passa. (R Correta)
A10		A internet ocupa mais ou menos 5 h do meu dia. Posto logo... não se encaixa no meu perfil por que eu não gosto de redes sociais. (R Correta)
A11		Cerca de doze horas por dia, desde que eu volto da escola até a hora em que eu durmo, não, não mech/xo em redes sociais. (R Correta)
A12		Não se encacha, porque eu só uso a internet para trabalho. (R Correta)
A13		Normalmente eu fico umas 2 horas seguidas na internet, não se encaixa no meu perfil por que eu não tenho que ficar mostrando pros outros que eu existo.. (R Correta)
A14		Sinceramente, bastante tempo, mas vendo esse texto todos tendem a mudar não é? Eu vou. Sim porque eu fico mais na internet do que realmente com a minha família e amigos pessoalmente. (R Correta)
A16		As redes sociais e o acesso a internet ocupam 80% do meu tempo diário. E a expressão não se encaixa porque eu passo a maioria do tempo jogando na internet. (R Correta)
A17		Não se encaixam no meu perfil porque eu não mecho muito na internet. (R Correta)
A18		Não. Porque eu sou o tipo de pessoa que faz cada coisa no seu tempo e eu divido os horários. (R Correta)
A19		O meu tempo eu não me ocupo muito com internet. Que não preciso ficar postando coisas para representar que eu to viva. (R Correta)
A20		Ocupam de 3 a 4 horas, sim eu sou uma das pessoas que não conseguiria viver sem uma internet hoje em dia isso tá bem comum. (R Correta)
A 21		Eu uso bastante redes sociais, gasto bastante tempo da minha vida, talvez isso encaixa porque fora das redes sociais acho que muitas pessoas não saberiam que eu existiria. (R Correta)
A22		Não. Posso passar uma semana ou mais sem mecher na rede social quando mecho é menos de meia hora, já fui viciada, agora não. (R Correta)
A23		Sim. Por que se eu acesso a internet eu tenho o direito de aparecer para fazer algo com os amigos. (R Correta)

T 18 B		
B3		Muito tempo umas 5 hs. Não porque eu posso até existir mas não perante a internet. (R Correta)
B4		As redes sociais ocupam cerca de 3 ou 4 horas no meu tempo diário. Posto, logo existo não se encaixa no meu perfil não sou muito de ficar postando frases ou fotos, gosto mesmo é de ficar olhando vídeos e postagens de outras pessoas. (R Correta)
B5		Não ocupa muito, pois estudo pela manhã e trabalho à tarde, portanto sobra só a noite para redes sociais, e quando posto não ligo muito pra repercussão que tem. (R Correta)
B6		4 horas por dia. Não por que eu fico na internete, mas não fico muito tempo nas redes sociais. (R Correta)
B7		O dia inteiro, sim eu estou sempre postando e compartilhando. (R Correta)
B8		A internete ocupa 3 h do meu tempo. Não porque postar eu posto fotos, mensagens e carinhas, logo existo, isto eu não coloco no perfil. (R Correta)
B9		Não, a frase não se encaixa por que quase nunca acesso a internet. (R Correta)
B10		Ocupam algumas horas, mas para mim não muda a minha vida vivo e faço coisas que não me considero viciada em internet. Pra mim esse perfil não se encaixa comigo. (R Correta)
B11		Sim, sim se encaixa por que logo que eu posto uma foto as pessoas que curtirem vão ver que estou online e me chamam pra conversar. (R Correta)
B12		Passo mais da metade do dia online, mas essa expressão não se encaixa muito porque eu mais fico online do que posto e compartilho coisas. (R Correta)
B16		Ocupam quase todo o meu tempo do dia. Não, não se encaixa porque não fico postando toda hora, eu não apareço muito nas redes sociais. (R Correta)
B17		O acesso a internet ocupa muito pouco do meu tempo porque eu não sou aquela pessoa viciada que mexe todo dia. E a expressão "Posto, logo existo não se encaixa no meu perfil. (R Correta)
B18		Um 6 horas por dia, não se encaixa, porque eu acho que eu fico pouco tempo na net, só dou uma olhada e já largo o celular. (R Correta)
B20		Não. Porque o tempo que eu fico é maior com minha família. A expressão "Posto, logo existo" não se encaixa no meu perfil. (R Correta)

Apêndice 18 - Q4 (equivalente a questão 13) *Pra você, existe diferença entre existir e viver? Explique.*

Aluno	Expectativa de resposta do professor: Após todas as referências da autora no texto, é possível perceber que existe diferença entre viver e existir. Viver é aproveitar o dia, a vida, os amigos, os momentos, etc. Existir é estar no mundo sem aproveitá-lo, desfrutá-lo, sem usufruir das inúmeras possibilidades existentes.	Resposta do aluno considerada correta (pelo professor)
T 18 A		
A1		Então, eu penso assim que tipo muitas pessoas existem, mas não vivem, como se estivessem vivendo por fora e não existindo por dentro ou vice e versa também. (R Correta)
A2		Sim. Porque viver, você estará vivendo a sua vida e existir tu vais estar existindo para os outros. (R Correta)
A3		Sim, porque viver é aproveitar a vida, estudar, sair com os amigos, sair com a família, essas coisas, já existir, só quer dizer que você existe, mas não quer dizer que você aproveite a vida. ((R Correta)
A4		Sim, por que para existir basta nascer e para viver tem que se divertir, para viver tem que viver aproveitar, sair ser visto realmente. (R Correta)
A5		Sim. Existir é que as pessoas sabem que vc está viva e vc se comunica com elas. E viver é ??? os teus sonhos e realizações na tua vida. (R Correta)
A6		Sim. Porque viver agente vive com amigos, conversas etc. e existir é você criar algo para fazer existir que nunca fez. (R Correta)
A 7		Sim. Existir é que você sempre está ali mas viver fica difícil por que todos passam o tempo todo na internet. (R Correta)
A8		Sim porque não adiante tu existir e não fazer nada da vida, tem que viver, estudar trabalhar para ser alguém na vida. (R Correta)
A9		Na minha opinião não, porque tu precisa existir pra viver, mas viver de uma forma saudável. (R Correta)
A10		Sim, Porque existir é simplesmente não estar morto e viver as experiências que a vida nos proporciona. (R Correta)
A11		Para viver basta estar vivo, para existir tem que fazer a diferença. (R Correta)
A 13		Sim, todo mundo existe no mundo, mais poucas pessoas sabem o que é viver a vida. (R Correta)
A14		Existir você tá ali, você nasceu, mas não faz nada pra viver. Viver é ficar do lado de fora da internet, por um tempo. E viver mais pessoalmente. (R Correta)
A15		Sim. Porque o que adianta existir e não viver. (R Correta)
A16		Sim. Porque existir e você fazer coisas sem usar aparelhos com acesso a internet e viver e você passa todo seu tempo na internet. (R Correta)
A17		Sim a diferença é que se você existe é só para as pessoas saberem que você existe e viver é você aproveitar a vida passeando fazendo amigos. (R Correta)
A18		Sim. Por que todas pessoas só postam nas redes sociais para dizer que está viva e as pessoas que sabem viver são aquelas que vivem a vida, viajando, conhecendo novos ares e convivendo ao vivo com gente da paz. (R Correta)
A19		Não, porque se nós não existirmos, nós não vivemos. (R Correta)
A20		Sim, existir é alguém saber que você existe e viver é sair se divertir brincar passear... (R Correta)
A21		Casos avulsos, extremos, mas estão aí. Ao nosso redor, gente que não percebe a diferença entre existir e viver. Não entendem que é preferível viver. (R Correta)

A22		Sim porque viver, você sempre vai viver na Terra até a morte, mas você deixa de existir só para o mundo virtual. (R Correta)
T 18 B		
B2		Existir as pessoas existem mais não vivem o tempo todo elas existe um tempo e no outro tempo ficam na internet e viver é trabalhar passear se divertir tudo mais. (R Correta)
B3		Sim Porque existir tu simplesmente estás ali e a maioria na internet tu não estás presente e viver é tu estar ali vivendo aquele momento sem pensar em vícios. (R Correta)
B4		Sim, existir não é a mesma coisa que viver, viver é você aproveitar, curtir, sair, fazer atividades e existir é só existir sem aproveitar. (R Correta)
B5		Tem sim, existir não é ??? que viver para os outros talvez seja até "existir em vão"... viver é fazer o que nos deixa feliz fazer o que nos faz bem "ser feliz". (R Correta)
B6		Sim. Existir é só existir. Não está lá, mas ao mesmo tempo não está por que não está fazendo nada, está só nas redes sociais. E viver é sair para se divertir, namorar, sair com amigos. (R Correta)
B7		Sim, pessoas que não são felizes, não saem pra passear, existem. Pessoas que passeiam, se divertem, vivem. (R Correta)
B8		Sim existir é viver e olhar a vida já o viver é ter a vida aproveitada realizar seus sonhos. (R Correta)
B10		Sim existe diferença para mim porque existir não significa viver e viver é você participar dos momentos da vida. (R Correta)
B11		Sim, porque existir, a gente pode estar dentro de um hospital e não viver o que tem de bom nas praças, ruas, parques. (R Correta)
B12		Sim, se uma pessoa existe, mas está em coma ela não "vive" e se uma pessoa existe mas sai, se diverte, chora, sorri... ela vive. (R Correta)
B14		existir: ter existência real, haver, ser, viver, durar, substituir, existo e existe. Viver: ter vida, existência, ter duração, perdurar, aproveitar a vida, então elas tem pequenas diferenças. (R Correta).
B17		Existir eu acho que é você ta todo o dia no facebbok e isto portanto e esta postando coisas toda hora aí você está existindo para os outros. E viver eu acho que é tipo você sair com os amigos, ir ao cinema, ficar em casa as vezes com a família. (R Correta)
B18		Sim, existir é simplesmente existir, aparecer que está vivo e viver é cultivar a vida, por exemplo, sair, brincar, rir se divertir, <i>emfim</i> etc...(R Correta)
B20		Sim. Existir é uma pessoa estar num lugar, mas não participar do lugar e viver ...é estar ali... (R Correta)

ANEXOS

Anexo 1 - Prova

E.M.E.F. SANTA IRENE PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA – 3º TRIMESTRE/ 8ª série – Valor: 16,0

NOME: _____

TURMA: _____ DATA: _____

Posto, logo existo – Martha Medeiros

Começam a pipocar alguns debates sobre as consequências de se passar tanto tempo conectado à internet. Já se fala em saturação social, inspirado pelo recente depoimento de um jornalista do The New York Times que afirmou que sua produtividade no trabalho estava caindo por causa do tempo consumido pelo Facebook, Twitter e agregados, e que hoje ele se vê diante da escolha entre cortar seus passeios de bicicleta ou alguns desses hábitos digitais que estão lhe comendo vivo.

Antropofagia virtual. O Brasil, pra variar, está atrasado (aqui, dois terços dos usuários ainda atualizam seus perfis semanalmente), pois no resto do mundo já começa a ser articulado um movimento de desaceleração dessa tara por conexão: hotéis europeus prometem quartos sem wi-fi como garantia de férias tranquilas, empresas americanas desenvolvem programas de software que restringem o acesso à web e na Ásia crescem os centros de recuperação de viciados em internet. Tudo isso por uma simples razão: existir é uma coisa, viver é outra.

Penso, logo existo. Descartes teria que reavaliar esse seu *cogito, ergo sum*, pois as pessoas trocaram o verbo pensar por postar: Posto, logo existo.

Tão preocupadas em existir para os outros, as pessoas estão perdendo um tempo valioso em que poderiam estar vivendo, ou seja, namorando, indo à praia, trabalhando, viajando, lendo, estudando, cercadas não por milhares de seguidores, mas por umas poucas dezenas de amigos. Isso não pode ter se tornado tão obsoleto.

Entendendo o texto:

1. Assinale a alternativa que indica a temática da crônica:

- (A) O tempo que destinamos aos relacionamentos reais.
- (B) As consequências de ficar muito tempo conectado na internet.

2. Assinale a alternativa que indica o fato que desencadeou a crônica:

Claro que muitos usam as redes sociais como uma forma de aproximação, de resgate e de compartilhamento – numa boa. Se a pessoa está no controle do seu tempo e não troca o real pelo virtual, está fazendo bom uso da ferramenta. Mas não tem sido a regra. Adolescentes deixam de ir a um parque para ficarem trancafiados em seus quartos, numa solidão disfarçada de socialização.

Isso acontece dentro da minha casa também, com minhas filhas, e não adianta me descabelar, elas são frutos da sua época, sua turma de amigos se comunica assim, e nem batendo com um gato morto na cabeça delas para fazê-las entender que a vida está lá fora. Lá fora!!

O grau de envolvimento delas com a internet ainda é mediano e controlado, mas tem sido agudo entre muitos jovens sem noção, que se deixam fotografar portando armas, fazendo sexo, mostrando o resultado de suas pichações, num exibicionismo triste, pobre, desvirtuado. São garotos e garotas que não se sentem com a existência comprovada, e para isso se valem de bizarrices na esperança de deixarem de ser “ninguém” para se tornarem “alguém”, mesmo que alguém medíocre.

Casos avulsos, extremos, mas estão aí, ao nosso redor. Gente que não percebe a diferença entre existir e viver. Não entendem que é preferível viver, mesmo que discretamente, do que existir de mentirinha para 17.870 que não estão nem aí.

(Texto divulgado em ZERO HORA, em 08 de abril de 2012)

- (C) Ao fato de ter o pensar como condição de existir.
- (D) O grau de envolvimento na internet dos jovens tem sido extremamente responsável.

(A) um jornalista ter afirmado que sua produtividade caiu em função da conexão à internet.

(B) de o Brasil estar atrasado na atualização dos perfis.

(C) É preferível viver, mesmo que discretamente, do que existir de mentirinha.

(D) As filhas da escritora viverem conectadas.

3. Assinale a alternativa em que há um testemunho pessoal, vivido pela própria autora:

(A) Tão preocupadas em existir para os outros, as pessoas estão perdendo um tempo valioso.

(B) Isso acontece dentro da minha casa também, com minhas filhas, e não adianta me descabelar, elas são frutos da sua época.

(C) São garotos e garotas que se valem de bizarrices na esperança de deixarem de ser “ninguém” para se tornarem “alguém”, mesmo que alguém medíocre.

(D) É preferível viver, mesmo que discretamente, do que existir de mentirinha.

4. “ Se a pessoa está no controle do seu tempo e não troca o real pelo virtual, está fazendo bom uso da ferramenta. Mas não tem sido a regra.” Assinale a alternativa que indica uma conjunção que substitua a sublinhada sem alterar o sentido da frase.

(A) Logo

(B) Portanto

(C) E

(D) Porém

5. Assinale a alternativa que indica o referente da expressão em destaque da frase posterior:

“O grau de envolvimento delas com a internet ainda é mediano e controlado”

(A) Das crianças em geral

(B) Das filhas da autora

(C) Dos estudantes

(D) Das jovens em geral

7. Todas as alternativas indicam atividades não muito comuns hoje em dia, exceto os:

(A) Relacionamentos com uma dezena de amigos.

(B) Passeios de bicicleta.

(C) Hábitos digitais.

(D) Passeios ao parque para se distrair.

8. Pela estrutura estamos diante de um texto híbrido que trata um assunto cotidiano, mais precisamente diante de:

(A) um artigo de opinião

(B) um texto narrativo

(C) uma crônica argumentativa

(D) uma reportagem

6. Para Descartes a condição de existir era:

(A) Postar

(B) Pensar

(C) Consumir

(D) Parecer

9. Assinale a alternativa que indica o correto referente da expressão em destaque da frase a seguir: “Isso não pode ter se tornado tão obsoleto (antiquado, antigo, ultrapassado)”:

(A) Aos hábitos digitais.

(B) Existir para os outros.

(C) Referência a estar vivendo, namorando, indo à praia, trabalhando, viajando, lendo, estudando, cercadas por umas poucas dezenas de amigos.

(D) Muitos usam as redes sociais como uma forma de aproximação.

10. Na crônica, a autora acredita que exista uma “antropofagia virtual”. Como você explicaria essa expressão?

11. Quais alternativas estão sendo disponibilizadas para as pessoas viciadas em internet?

12. As redes sociais e o acesso à internet ocupam quanto do seu tempo diário? E a expressão “Posto, logo existo” se encaixa no seu perfil? Explique.

13. Pra você, existe diferença entre **existir** e **viver**? Explique.

14. Assinale a alternativa em que o prefixo **in** não possui o mesmo sentido que nas demais:

- (A) Infeliz
- (B) Insegurança
- (C) Insuportável
- (D) Investir

15. O prefixo **in** na palavra: “infeliz” possui sentido de:

- (A) Direção
- (B) Intensidade
- (C) Negação
- (D) Movimento para dentro

16. O prefixo **im** palavra: “imprevistas” possui sentido de:

- (A) Direção
- (B) Intensidade
- (C) Negação
- (D) Movimento para dentro

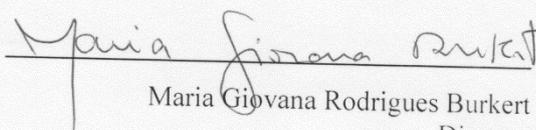
Anexo 2 - Documento feito à escola – local da pesquisa

Esc. Mun. de Ens. Fundamental
SANTA IRENE
Rua Três, nº 511
Postano - Pelotas-RS

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, Maria Giovana Rodrigues Burkert, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada *Práticas de leitura: (re) significando saberes a partir de uma leitura dialógica do enunciado em prova (s)* sob responsabilidade da pesquisadora Vera Lúcia Cardozo Bagatini na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Irene localizada em Pelotas (RS). Para isto, serão disponibilizadas ao pesquisador duas turmas de 9º ano as quais realizarão uma avaliação sob orientação da professora regente e sob observação da pesquisadora.

Pelotas, 18 de dezembro de 2015.



Maria Giovana Rodrigues Burkert
Diretora

Maria Giovana R. Burkert
Diretora
Matr. 15304-4
SMED - Pelotas/RS